

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

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ОБЩЕСТВО: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Материалы
II Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(19 августа 2026 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 37.0(082)+15

ББК 94.3

П24

Рекомендовано к публикации на основании приказа Чувашского республиканского института образования Министерства образования Чувашской Республики №376 от 11.08.2026

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

Петров Геннадий Николаевич, канд. пед. наук, доцент, практикующий психолог, член Ассоциации специалистов в области рационально-эмоциональной поведенческой терапии

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

Егорова Анна Семёновна, канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой чувашского языка и литературы Чувашского республиканского института образования Минобрнауки Чувашии

П24 **Педагогика, психология, общество: от теории к практике** : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 19 авг. 2026 г.) / гл. ред. Ж. В. Мурзина. – Чебоксары: Среда, 2026. – ISBN 978-5-908172-24-0. – 438 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908172-24-0

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

Статьи представлены в авторской редакции.

Минимальные системные требования:

Минимальные системные требования:

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

УДК 37.0(082)+15

ББК 94.3

ISBN 978-5-908172-24-0
DOI DOI 10.31483/a-10918

© 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 **«Педагогика, психология, общество: от теории к практике»**.

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

По содержанию публикации разделены на основные направления:

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

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Архангельск, Барнаул, Белгород, Благовещенск, Великий Новгород, Владивосток, Волгоград, Волжск, Екатеринбург, Казань, Краснодар, Красноярск, Куйбышев, Курск, Междуреченск, Нижневартовск, Нижний Новгород, Нягань, Омск, Орёл, Оренбург, Пермь, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Самара, Саранск, Старый Оскол, Таганрог, Тамбов, Тара, Тольятти, Тула, Тюмень, Ульяновск, Уфа, Хабаровск, Химки, Чебоксары, Челябинск, Череповец, Чита, Шебекино, Якутск, Ярославль) России, Республики Кыргызстан (Бишкек), Республики Узбекистан (Ташкент), Сирийской Арабской Республики (Латакия).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), университеты и институты России (Алтайский государственный педагогический университет, Амурский государственный университет, Байкальский государственный университет, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Государственный университет просвещения, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Кубанский государственный университет, МИРЭА – Российский технологический университет, Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского, Московский городской педагогический университет, Московский государственный институт культуры, Московский педагогический государственный университет, Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, Национальный исследовательский университет «МЭИ», Нижегородская государственная консерватория им. М.И. Глинки, Нижневартовский государственный университет, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Новосибирский государственный педагогический университет, Омский государственный педагогический университет, Оренбургский государственный педагогический университет, Орловский государственный

аграрный университет им. Н.В. Парахина, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Пятигорский государственный университет, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский университет кооперации, Самарский государственный экономический университет, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Сибирский государственный университет водного транспорта, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Сибирский юридический институт МВД РФ, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тихоокеанский государственный университет, Тольяттинский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тюменский индустриальный университет, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Уральский государственный архитектурно-художественный университет им. Н.С. Алфёрова, Уральский государственный экономический университет, Уфимский университет науки и технологий, Уфимский юридический институт МВД России, Челябинское высшее военное авиационное училище штурманов, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Южный федеральный университет, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова), а также Республики Кыргызстан (Кыргызско-Российский Славянский университет имени Б.Н. Ельцина), Республики Узбекистан (Институт зоологии Академии наук Республики Узбекистан), Сирийской Арабской Республики (Университет Латакии).

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

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

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

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Дьякова И.В.</i> Промышленный туризм как инструмент профориентации: интеграция теоретических знаний и практического опыта	11
<i>Кириллова Е.О., Филимонова М.М., Земскова А.В.</i> Сказкотерапия как средство развития коммуникации у детей среднего дошкольного возраста	13
<i>Королева Е.Н.</i> Образовательные проекты развития кадрового потенциала государственной гражданской службы в Самарской области.....	16
<i>Красильников С.В.</i> Особенности организации учебного процесса в условиях семейного образования.....	18
<i>Матвеев М.А., Рудометова О.В., Солодов А.В., Суркова А.П.</i> Вовлечение обучающихся в социально-культурную деятельность школы: контекст опытно-экспериментальной работы	22
<i>Наурбиева Д.М., Ибрагимова Л.А., Салаватова А.М.</i> Психолого-педагогические механизмы формирования нормативно-конформного поведения будущих педагогов	28
<i>Николаева А.А., Федорова О.В., Филимонова Е.Л.</i> Роль семьи в воспитании патриотических чувств у дошкольников	31
<i>Пронина Н.А.</i> Буллинг учителя учениками как социально-педагогический феномен	34
<i>Симдянкина Ю.С.</i> Буллинг как объект социального управления.....	37
<i>Симдянкина Ю.С.</i> Образовательная среда как пространство социальных рисков.....	39
<i>Стародубцева Л.В.</i> Подготовка кадров для сферы туризма в Республике Мордовия	43
<i>Шапошник К.Д.</i> Компетенциологический подход к развитию современного образования	45
<i>Юмашева Е.В., Маслюк А.Р.</i> Проблемы занятости молодых специалистов и их влияние на экономическую безопасность страны.....	47

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Асанова Е.Н.</i> Некоторые теоретико-методические аспекты формирования эффективной социально-культурной компетентности воспитанников детского дома	51
<i>Боярская А.М.</i> Эффективность реализации сингапурских технологий в обучении младших школьников английскому языку.....	54
<i>Жданович Ю.Е.</i> Формирование читательской грамотности у обучающихся 5–9 классов средствами медиаторства: опыт экспериментального исследования.....	60
<i>Кудинова Т.В.</i> Персонализация образовательных траекторий будущих инженеров посредством механизмов адаптивного обучения	65
<i>Москвина Е.В.</i> Референтная группа сверстников как средовый фактор формирования рискованного поведения современного подростка.....	70
<i>Садовая А.В., Аксёнова С.Н.</i> Развитие гибких навыков (soft skills) как универсальных компетенций будущего в профориентации современных школьников	72
<i>Сергеев М.О.</i> Проектирование ценностно-смыслового события как образовательная технология формирования ответственного природопользования	75
<i>Третьякова В.А.</i> Воспитание этических норм у младших школьников на уроках окружающего мира и ОРКСЭ	78
<i>Халаби Д.</i> Трансформация образовательных стратегий сирийской молодежи в новых социальных условиях: качественный социологический анализ	80

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бессонова Д.С.</i> Методологические основы построения адаптивных образовательных экосистем на базе генеративного искусственного интеллекта	85
<i>Дамбаева И.В.</i> Дипломный проект как альтернатива ВКР в юридическом образовании	87
<i>Жмурова И.Ю.</i> Дилемма интеграции искусственного интеллекта в российское школьное образование: индивидуализация или когнитивная катастрофа?	91
<i>Ильин С.Ю.</i> Лингводидактический потенциал генеративного чат-бота в аспекте его квазисубъектности в условиях профессионального иноязычного образования.....	93
<i>Каппушева И.Ш.</i> Теоретические основания иноязычной подготовки ИТ-специалистов в цифровом инженерном вузе.....	96
<i>Кукарцева С.В., Ткаченко Д.А., Туленинов Д.С.</i> Правовые аспекты интеллектуального управления потоками данных в образовательной организации: от архитектуры DFMS к законодательству о персональных данных.....	101
<i>Миролюбова Н.А., Каппушева И.Ш., Мамаева К.У., Эркенова Д.И.</i> Трансформация методического инструментария в иноязычной подготовке: от компьютерных тренажёров к адаптивным цифровым экосистемам	103
<i>Олейникова О.О., Панченко В.Ю., Соловьёва Т.В.</i> Неконтролируемое обнаружение биомеханических аномалий в высокоскоростных видеопотоках для спортивной тренировки и физического воспитания.....	106
<i>Олейникова О.О., Панченко В.Ю., Супрун Е.В.</i> Адаптивные модели онлайн-обучения как инструмент психолого-педагогического мониторинга в цифровой образовательной среде....	108
<i>Павленко М.Е., Гуремина Н.В.</i> Компьютерная обучающая игра «Конфликты в кейсах» как эффективный инструмент развития конфликтологических компетенций у будущих психологов	110
<i>Павленко М.Е., Гуремина Н.В.</i> Разработка проекта психологической практики «Профилактика игровой зависимости у студентов с помощью арт-терапии».....	113
<i>Ткаченко Д.А., Ширяева С.А., Туленинов Д.С.</i> Структурно-функциональное проектирование «умного кампуса»: архитектура слоистой распределенной среды образовательной организации	118
<i>Троицкая О.Н., Киркина Е.Г.</i> О необходимости формирования у педагогов компетенций в области цифрового дизайна интерактивных упражнений	120
<i>Троицкая О.Н., Троицкий А.Г.</i> Методические особенности обучения дисциплине «Управление EdTech-проектами»	124
<i>Хеж С.Э.</i> Правовой статус цифрового образовательного контента: проблемы авторского права в онлайн-обучении	129
<i>Черняева П.Д., Алмазова Е.С., Панченко В.Ю.</i> Графовые нейронные сети как инструмент прогнозирования академических рисков в образовательной среде: аналогия с цифровыми двойниками промышленных линий.....	131
<i>Черняева П.Д., Ширяева С.А., Ткаченко Д.А.</i> Синтетические данные и виртуальные тренажёры в профессиональном образовании: устранение разрыва «тренажёр – практика»	133
<i>Чернякова Н.С.</i> Сохранение и развитие естественного интеллекта в условиях внедрения технологий искусственного интеллекта	135

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Алексеева Л.А.</i> Разработка урока русского языка по теме «Глагол» в 3 классе с приёмом «Шесть шляп мышления».....	139
<i>Астютина И.В., Анищенко А.А.</i> Использование средств визуализации при обучении грамматике на уроках английского языка	146

<i>Беседина Е.И.</i> Потенциал игры-бродилки в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста	149
<i>Ваньков А.Б., Макеев С.Д.</i> Развитие эмоционального интеллекта подростков посредством танцевально-двигательных методов	151
<i>Забазнов М.А., Смыковская Т.К.</i> Сетевое взаимодействие учащихся 7–9 классов при работе на уроках математики с интерактивным календарем математических событий	153
<i>Иванова О.П., Ерофеева Н.П.</i> Экологическая тропа как одно из условий экологического воспитания дошкольников	157
<i>Ильдеркина А.Ю., Михайлова Н.В., Степанова Н.Л.</i> Интеграция современных технологий в физическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: комплексный подход	161
<i>Красильников С.В.</i> Организация семейного образования как предмет педагогической науки	164
<i>Лунгу Н.Е.</i> Региональный компонент в воспитании гражданско-патриотических качеств дошкольников: духовно-нравственное измерение	168
<i>Носкова Н.А.</i> Математика как источник вдохновения: роль точных знаний и творчества в современной проектной деятельности	173
<i>Павлова Е.Д., Димитриева Н.В.</i> Духовно-нравственное воспитание на уроках литературы и музыки	179
<i>Петрюк И.М.</i> Иновационные модели в формировании конструктивно-игровой деятельности у старших дошкольников посредством ЛЕГО-конструирования	181
<i>Саляхова А.Г.</i> Эмоциональный мир дошкольника: как развивается умение чувствовать	184
<i>Сильченкова Л.С.</i> Проблемы теории и практики формирования у младших школьников первоначального навыка чтения	186
<i>Унтина М.В.</i> К вопросу об индивидуализации смешанного обучения в магистратуре педагогического вуза	189
<i>Чернова Н.Е.</i> Особенности преподавания чувашского языка в современной школе	193
<i>Яковлева С.В.</i> Формирование навыков сотрудничества и командной работы у младших школьников	196

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Акинина Л.Н.</i> Значение преподавания прыжков на уроках классического танца для студентов вокальных факультетов консерваторий	199
<i>Бирзуль А.Н.</i> Изучение сорбционных процессов в курсе химии воды (из опыта работы Л.В. Козак)	202
<i>Власова К.В., Самодурова О.Ю.</i> Трудности перевода терминов в медицинском дискурсе	208
<i>Володин С.С.</i> Сравнительная характеристика программ-конструкторов инженерных образовательных курсов	211
<i>Глазырина Е.С., Брагина О.А.</i> Деятельностный подход как основа интенсификации образовательного процесса по иностранным языкам в высшем военном училище	215
<i>Глухова Л.Р.</i> Стартап-компетенция как драйвер проектного мышления будущих инженеров-строителей	218
<i>Григорьева Д.А.</i> Формирование межкультурной коммуникации у курсантов военного вуза на основе голосовых помощников	222
<i>Джобборов Г.К., Шарипов Т.Г., Нормуродов М.Д.</i> Видовой состав и экология ящериц (Lacertilia) центральных кызылкумов (на примере заповедника Актау-Томды)	225
<i>Клишкова Н.В., Максимова М.В.</i> Обоснование необходимости подготовки практико-ориентированных опорных конспектов по физике для курсантов академии связи	230

Клишкова Н.В., Максимова М.В. Уровни и виды заданий для самоподготовки курсантов военной академии по дисциплине «Физика»	232
Курдубова В.В., Шахвердова Е.О. Анализ преемственности математического образования в условиях современного технического вуза	234
Курдубова В.В., Шахвердова Е.О. Проблемы реализации принципа непрерывности в современном высшем военном образовании	239
Матющенко Н.С., Ибраева И.Г., Турдалиева Г.Ч. Интерактивные педагогические подходы в курсе биохимии как средство повышения качества учебного процесса для студентов-медиков	246
Мерецкая Т.В. Подготовка студентов педагогического вуза к реализации воспитательной функции: вызовы обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования	249
Молчанов Н.А. Учебная риск-матрица Р×S в сценарном анализе рисков кампусной среды при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности и основы военной подготовки»	252
Новикова Т.А. Влияние цифрового инструментария на развитие коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры	260
Пронин А.Ю. Формирование модели компетенций для подготовки специалиста в интересах предприятий оборонно-промышленного комплекса России	263
Салищева О.Г. Цифровая трансформация и технологии коммуникации в информационном образовательном пространстве	266
Сафонов А.А. Теоретическая модель формирования навыков решения профессиональных задач у студентов вуза средствами иммерсивного моделирования профессиональной деятельности	269
Сергеева А.А. Демонстрационный экзамен как форма оценивания сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов	272
Тимошенко Н.Н. Трудовые функции педагога дополнительного образования в профессиональной подготовке будущего руководителя детского хора	274
Хораськина О.А., Павлова Е.В. Спецкурс «Партитура инноваций» как одно из педагогических условий включения искусственного интеллекта в профессиональную деятельность учителя музыки	277
Цику З.И., Кереселидзе-Алексеев В.М. Подготовка педагогов дошкольного образования к работе в условиях инклюзии: преодоление психолого-педагогических барьеров	280
Чжан Жуюнь Диалог культур как дидактический принцип формирования исполнительской интерпретации у иностранных вокалистов	282
Чурсинов А.В. Распределённый семинар как организационная основа формирования вовлечённости студентов в учебно-исследовательскую деятельность	287
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Губатенко Н.С. Управленческие механизмы формирования педагогической команды в профильном классе общеобразовательной школы	292
Емельянова К.О. Организация школьного туризма в Чувашии: анализ текущего состояния и методические подходы к интеграции в образовательный процесс	295
Лытнева Н.А., Кыштымова Е.А. Современные концепции стратегического развития персонала дошкольных образовательных учреждений	301
Панфилова В.Н., Кислицына Н.Г. Кроссворды как средство формирования терминологической грамотности на уроках физики	304
Садокова А.С. Андрагогический дефицит как барьер неформального образования родителей детей дошкольного возраста: анализ компетентности родителей	311

<i>Шаехянова Э.Р.</i> Стилистическое своеобразие фортепианных прелюдий К. Дебюсси.....	316
<i>Шленова Е.А.</i> Художественный шахматный этюд как инструмент развития комбинационного зрения у детей младшего школьного возраста.....	319
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	
<i>Власенко В.С., Гринченко Е.Г.</i> Особенности организации спортивной игры футбол с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	322
<i>Горбова Ж.Е.</i> Формирование понимания текста и навыков пересказа у младших школьников с ЗПР	327
<i>Груцкая И.П.</i> Дидактические игры как способ закрепления представлений об окружающем мире у детей младшего школьного возраста с ОВЗ	329
<i>Захарова Т.Е.</i> Игра как средство коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста	332
<i>Карягина О.Н.</i> Развитие речевых способностей дошкольников с общим недоразвитием речи посредством драматизации художественных произведений	334
<i>Коберник Е.В.</i> Развитие навыков самообслуживания в структуре социальной адаптации обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР): специфика применения протокола PECS в условиях коррекционной школы	338
<i>Филина Н.А., Асмаловская О.А.</i> Проблема взаимосвязи несформированности фонематического восприятия и дисграфических ошибок: теоретический анализ	340
<i>Шарикова Е.Н.</i> Использование нейропсихологических приёмов в логопедической работе с дошкольниками: интеграция подходов для повышения эффективности коррекции	343
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
<i>Андреева Ю.С.</i> Миофасциальный релиз как средство снятия физического и психоэмоционального напряжения у студентов	346
<i>Дебердеев М.П., Пасикова М.В.</i> Индивидуализация физической нагрузки и педагогический контроль на занятиях адаптивной физической культурой	349
<i>Дебердеев М.П., Пасикова М.В.</i> Методические основы построения занятий адаптивной физической культурой с лицами с ограниченными возможностями здоровья	353
<i>Невмержицкая Е.В., Дрогомерецкая М.В., Макаров В.А.</i> Развитие координационных способностей с применением нейрофитнеса волейболистов 8–9 лет	356
<i>Носов С.А.</i> Информационное табло для проведения соревнований по спортивным единоборствам «Fightmaster»	358
<i>Рось А.Ю.</i> Игровой метод в тренировке гребцов-академистов 12 лет: теоретическое обоснование и классификация средств	361
<i>Рось А.Ю.</i> Психофизиологические особенности подготовки гребцов-академистов второго разряда на дистанции 1000 м: влияние идеомоторной тренировки и стрессоустойчивости на развитие скоростных способностей	365
<i>Токарь Е.В.</i> Динамика физической подготовленности студентов в период 2021–2026 гг. как обоснование необходимости сохранения контактных занятий по физической культуре в вузе	368
<i>Шашкова А.А., Бахмисов А.Н., Прокопьева И.Г., Кожанов В.И.</i> Оценка реактивности микрососудов системы микроциркуляции в тканях в популяции учащейся молодежи методом радиометрии.....	371
<i>Яковенко Д.В., Ефимова Е.В.</i> Профессионально-прикладная физическая подготовка учителей русского языка и литературы.....	374

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бакирова Л.Р.</i> Выражение временных отношений на занятиях по русскому языку как иностранному	377
<i>Батталова А.Н.</i> Восприятие русского языка иностранными обучающимися: трудности и пути их преодоления	379
<i>Большакова О.Б., Емельянова В.А.</i> Эмоциональная концептосфера английского языка: лингвистический аспект	381
<i>Денисенко И.Е.</i> Региональный квебекский вариант французского языка: диахронический и синхронический аспекты	385
<i>Краснокутская К.И., Тарасенко Н.А., Акимова В.В.</i> Специфика разноуровневой подготовки при организации учебного процесса в гетерогенной аудитории РКИ	388
<i>Ольховская Ю.И.</i> Изучение пьесы А.Н. Островского «Гроза» в школе	390
<i>Ольховская Ю.И.</i> Специфика изучения драматических произведений в школе	393
<i>Пашкевич О.И.</i> Творчество Д.К. Сивцева-Суорун Омоллона о детях и для детей	395
<i>Пчелина К.Г., Назарова Д.В., Белоусова Э.А.</i> Образ маленького человека в русской литературе	398
<i>Семенова Е.А., Кузнецова О.В., Борисова О.К.</i> Патриотическое воспитание на уроках русского языка и литературы	400

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Леканова Е.Е.</i> Моббинг как психологическое явление	403
<i>Леканова Е.Е.</i> Психология экономического поведения на рынке труда как результат проявления «экономического империализма» в психологии	405
<i>Меркулова И.В.</i> Технология коррекции временной перспективы как средство формирования образа профессионального будущего у участников СВО	408
<i>Пайгунова Ю.В., Сиразеева Д.А.</i> Психологические запросы молодежи к туризму как ресурс резильентности индустрии	411
<i>Савченко В.В.</i> Актуальность исследования взаимосвязи профессионального стресса и психологического здоровья у медицинских работников	414

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Васильев М.С.</i> Эффективные условия формирования понятийного мышления у подростков	418
<i>Качалов В.Ю.</i> Выраженность механизмов психологической защиты личности у испытуемых	420
<i>Клишкова Н.В., Максимова М.В.</i> Эмоционально-образная терапия в учебном процессе для курсантов с посттравматическим стрессовым расстройством	424
<i>Уразметова М.А., Уразметова А.В.</i> Психологические механизмы интерактивности и их трансфер из игровой в образовательную среду	427

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ

<i>Калугина Е.С.</i> Семантическое пространство цвета в религиозной культуре: психолого-педагогический аспект формирования идентичности	430
<i>Леканова Е.Е.</i> «Домострой» в контексте русской семейной культуры: традиции, нормы, ценности	435

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Дьякова Ирина Владимировна

учитель

МАОУ «Гимназия №5»

г. Пермь, Пермский край

ПРОМЫШЛЕННЫЙ ТУРИЗМ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФОРИЕНТАЦИИ: ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА

Аннотация: статья посвящена роли промышленного туризма в профориентационной работе. Прослежен потенциал и проблемы промышленного туризма для формирования профессиональных интересов гимназистов. Предложен оптимальный и реальный механизм: трамплин «Гимназия – вуз – предприятие».

Ключевые слова: промышленный туризм, производственные предприятия, гимназисты, профориентация, высшие учебные заведения, исследовательская деятельность.

Пермь – уникальный полигон для промышленного туризма, ключевой индустриальный центр России – авиадвигателестроение, нефтехимия, горнодобыча, машиностроение. Пермь обладает редким сочетанием тяжелой, наукоемкой и непрерывной промышленности в границах одного города-миллионника.

В гимназии дают углубленное образование, но часто оторванное от «заводской реальности». У гимназистов высокий уровень теоретических знаний, но слабое представление о том, как они применяются. Это не их вина и даже не вина учителей. Это системная проблема: школа учит отвечать на вопросы, а завод требует ставить вопросы и искать на них ответы в условиях неполной информации.

Ребенок решает сложные олимпиадные задачи, получает дофамин от победы над сложностью. Он привык к гибкости: выбирать проекты для участия, олимпиады, темп реализации. Завод же предлагает некую жесткость: пропускной режим, строгий регламент, униформа, не обсуждаемый техпроцесс. Возникает конфликт культур. Выпускник не хочет на завод, потому что боится стать «винтиком», потерять свою уникальность. Это рациональная реакция на сложившийся имидж.

Следовательно, надо так построить работу с предприятиями, чтобы она не стала просто очередной «галочкой» об экскурсии, а имела интеллектуальный вызов и понимание карьерных траекторий. Нужно показывать не только цеха, но и «белую» сторону завода: отделы разработок, где инженеры сидят в офисе, обсуждают модели, проектируют в программе детали, пишут управляющую программу для станка с ЧПУ, запускают симуляцию.

Попробую предложить свое видение решения этой проблемы. На сегодняшний день оно реализовано лишь частично.

Чтобы экскурсия стала средством, а не просто развлечением, необходимо внедрить цикл «До – Во время – После».

За две – три недели до визита, от предприятия получить расчетную задачу. Предприятие формирует кейс на основе реальной производственной проблемы. Под руководством школьных учителей решить кейс используя знания физики, математики, информатики для расчетов и моделирования. Затем вместе с наставником от предприятия проверить теоретические расчеты с реальными результатами, полученными на практике. Общение с инженерами завода направляет мыслительный процесс школьника. Доработать, произвести корректировку решения с учетом реальности.

Из всех перечисленных этапов важен этап проверки, когда школьники видят, что их теоретические расчеты расходятся с реальностью из-за потерь тепла, вибраций, погрешностей

датчиков и других факторов. Это создает интеллектуальный вызов и мотивирует разбираться глубже.

Перечисленная модель взаимодействия с предприятием трудоемкая для самого предприятия. Требуется от предприятия серьезных ресурсов: времени инженеров-наставников, организации доступа на производство, работы с конфиденциальными данными. Это дополнительные расходы и административные ресурсы. Далеко не все промышленники готовы к системному приему школьников.

Для гимназистов промышленный туризм становится эффективным средством самоопределения только при условии трансформации экскурсии в исследовательскую проектную деятельность.

С промышленными предприятиями города пока наладить полноценные договорные отношения не удалось, но попытались «постучаться» в высшие учебные заведения, приобщить выпускников к исследовательской деятельности на современном оборудовании и лишь потом, выйти на профилирующие предприятия, когда они уже понимают суть и глубину технологических процессов.

Благодаря сотрудничеству с кафедрой металловедения и термической обработки металлов Пермского национального исследовательского политехнического университета, у старшеклассников гимназии появилась возможность участвовать в исследованиях и получать практические навыки их проведения по интересным темам, в том числе находящимся на стыке естественных наук, например, «Химическое и гальваническое меднение», «Термообработка стали 50: закалка, отжиг и нормализация», «Исследование формирования структуры и свойств сварного шва при ручной дуговой сварке», «Исследование эксплуатационных свойств поверхностных слоев стали с покрытием». Приобщение учащихся к исследовательской деятельности позволило наиболее полно выявить и развить их интеллектуальные и творческие способности, мотивируя к самоопределению.

Плодотворный опыт сотрудничества и с кафедрами электротехнического факультета Пермского Политеха. В рамках договорных отношений, организованы экскурсии, профпробы и мастер-классы как в стенах вуза, так и в гимназии. Актуальные направления профпроб: телекоммуникация, управление в технологических процессах, мехатроника и робототехника. Результат сотрудничества – заинтересованные десятиклассники и практикоориентированные исследовательские работы: «Методы криптографии» – технологии шифрования данных и «Создание BEAM-робота».

На базе механико-технологического факультета гимназисты разработали проект «Создание уникальной модели полезной нагрузки легкого квадрокоптера с использованием технологий цифрового проектирования и производства в машиностроении. Передвижной ящик для документов», защитили его и представили на научном форуме с международным участием «Образование, наука и производство в цифровом машиностроении и материаловедении» в рамках школьного трека с абитуриентами и преподавателями для выявления перспективных инновационных идей и научных разработок учащихся. Работа мероприятия была направлена на дальнейшую консолидацию ученых, представителей промышленных предприятий и учащихся для содействия техническому прогрессу в области машиностроения и повышению качества подготовки инженерных кадров.

Таким образом, стратегия: через вуз к промышленности оказалась более эффективной. Получился своеобразный мостик, трамплин к профильному предприятию. Оборудование завода для школьника становится знакомым инструментом, которым он пользовался в университете. Начинается этап сравнения. Увиденный полный цикл работы предприятия от исследования или проектировки до готовой продукции вызывает интерес. Такая логика профориентации дает смысл. Гимназист видит, что его расчеты и формулы, лабораторные опыты – не

абстракция, а основа реального производства. А значит, он выбирает профессию не случайно, а потому что он уже в ней был – хотя бы на уровне университетской лаборатории.

Список литературы

1. Танкиева Т.А. Научно-популярный и промышленный туризм как инструменты технологического развития в РФ / Т.А. Танкиева, Д.С. Смолина, М.В. Пономарева // Региональная экономика и управление: электронный научный журнал. – 2024. – №4 (80). – URL: <https://eee-region.ru/article/8025/> (дата обращения: 20.08.2026).
2. Промышленный туризм в регионах: тенденции, проблемы, перспективы. – URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/24462/1/Anoprieva_Promyshlennyu_17.pdf (дата обращения: 20.08.2026).
3. Промышленный туризм: итоги и перспективы развития. – URL: <https://asi.ru/news/159949/> (дата обращения: 20.08.2026).
4. Гришина Е.А. Промышленный туризм как форма профессиональной ориентации молодежи / Е.А. Гришина, Д.Э. Удалов // Индустрия туризма: возможности, проблемы, приоритеты, проблемы и перспективы. – 2020. – Т. 17, №2. – С. 45–51.

Кириллова Евгения Олеговна

воспитатель

Филимонова Мария Михайловна

воспитатель

Земскова Арина Вячеславовна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №15»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается потенциал сказкотерапии как эффективного и естественного для детей 4–5 лет метода развития вербальной и невербальной коммуникации, позволяющего в безопасной игровой форме преодолевать речевые зажимы и активизировать диалогическое взаимодействие. Автор анализирует различные формы сказкотерапевтической работы – чтение и обсуждение сказок, драматизации, коллективное сочинение сюжетов – и раскрывает их роль в обогащении словарного запаса, формировании связной речи, развитии эмпатии и навыков совместного обсуждения проблемных ситуаций.

Ключевые слова: сказкотерапия, коммуникация, коммуникативная деятельность, средний дошкольный возраст.

Сказкотерапия выступает как органичный и естественный для ребенка метод психолого-педагогического воздействия, способствующий развитию коммуникативных навыков у детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет). Этот подход опирается на древнейшую форму познания мира – сказку. В указанном возрасте дети переживают значительный этап психического развития: активно развивается воображение, речь становится более связной и развернутой, а также возникает выраженная потребность в общении со сверстниками, выходящая за рамки ситуативно-деловых отношений. Именно в этот период закладываются основы социальной компетентности. Сказкотерапия представляет собой мягкий, но эффективный инструмент, позволяющий ненавязчиво развивать коммуникативные способности, избегая прямого нравоучения, которое часто вызывает сопротивление у детей данного возраста.

Особенность сказкотерапии как инструмента развития коммуникации заключается в ее многогранности, позволяющей одновременно воздействовать на речевую и социальную активность. Для ребенка 4–5 лет сказка – это не просто история, а модель мира с понятными и эмоционально близкими персонажами. В процессе знакомства со сказкой, ее пересказа или совместного сочинения, ребенок учится структурировать свою речь, выстраивать причинно-

следственные связи, подбирать слова для описания героев и их эмоций. Важно, что сказка создает контекст для осмысленного речевого взаимодействия, основанного на внутренних переживаниях персонажей, а не на абстрактных учебных задачах, что особенно значимо для детей, у которых учебная мотивация только начинает формироваться.

А.В. Булыгина [1] отмечает, что при работе с детьми среднего дошкольного возраста сказкотерапия применяется в различных формах, каждая из которых играет свою роль в развитии коммуникации. Чтение и обсуждение сказок, несмотря на кажущуюся простоту, является мощным стимулом для развития диалогической речи. Взрослый задает открытые вопросы о поступках героев, их чувствах и мотивах, побуждая ребенка к развернутым ответам, аргументации своей точки зрения и, что немаловажно, к внимательному слушанию ответов других. Именно через анализ сказочных ситуаций ребенок начинает понимать, что одна и та же ситуация может иметь разные оценки, что его мнение ценно, но существуют и другие, равнозначные взгляды. Это закладывает фундамент для формирования подлинного диалога и коммуникативной толерантности.

Драматизация и театрализованные игры играют ключевую роль в методике сказкотерапии, выступая для детей 4–5 лет своеобразной школой межличностного взаимодействия, как вербального, так и невербального. Примеряя на себя роль вымышленного персонажа – будь то зверек, злодей, сказочный герой или гигант – ребенок попадает в ситуацию, требующую говорить и действовать от имени другого. Это создает благоприятные условия для преодоления стеснительности в речи и расширения диапазона коммуникативных навыков. Застенчивые и тихие дети часто обретают уверенность в роли, поскольку выступают не от своего имени, и любые ошибки воспринимаются как просчеты персонажа, а не как личные неудачи. Более того, в ходе таких игр дети активно вступают во взаимодействие: отвечают друг другу, координируют свои действия, передают друг другу слово, что требует развития умений внимательно слушать и оперативно реагировать на меняющиеся обстоятельства игровой ситуации.

По мнению О.А. Патевской [2] совместное создание и изложение сказочных историй представляет собой более сложный этап в рамках сказкотерапевтической работы, который особенно эффективен в среднем дошкольном возрасте. К этому времени детское воображение достигает высокого уровня развития, а речь становится достаточно гибкой для формирования новых повествований. При коллективном сочинении сказок малыши учатся согласовывать сюжетные линии, внимательно выслушивать идеи товарищей, развивать предложенные другими мысли и находить компромиссные решения, когда их фантазии сталкиваются. Этот процесс имитирует реальное общение, где каждый участник вносит свой вклад в общий результат. Без взаимопонимания и согласования позиций достичь успеха невозможно. Ребенок наглядно осознает ценность собственных слов и идей для других, одновременно учась ценить вклад окружающих.

Немаловажную роль в развитии навыков общения играют так называемые «сказочные проблемные ситуации», когда дети вместе с педагогом ищут пути решения проблем, с которыми столкнулись герои. К примеру, воспитатель может начать повествование и прервать его в самый напряженный момент, предложив дошкольникам придумать, как выйти из сложившейся непростой ситуации. В таком формате дети учатся не только предлагать свои идеи, но и обосновывать их, убеждать других в своей правоте, приводить аргументы – все это является важнейшими компонентами полноценного речевого обмена. Более того, обсуждение сказочных затруднений часто трансформируется в дискуссию, в которой дети отстаивают различные подходы к решению, а педагог выступает в роли фасилитатора, помогающего юным участникам корректно выражать несогласие и приходить к общему мнению.

Нельзя недооценивать и влияние сказкотерапии на невербальные аспекты коммуникации, которые у детей среднего дошкольного возраста зачастую преобладают над вербальными. В ходе драматизаций и ролевых игр малыши осваивают интонационную выразительность, мимику и жесты для передачи эмоционального состояния персонажа. Это помогает им лучше

распознавать невербальные сигналы окружающих в повседневной жизни и адекватно реагировать на них, что является неотъемлемой составляющей успешного взаимодействия. Важно отметить, что сказочные герои часто ярко демонстрируют широкий спектр эмоций – страх, радость, удивление, печаль, гнев. Обсуждая сказку, ребенок учится различать эти чувства, называть их словами и понимать их причины, что служит профилактикой коммуникативных проблем, связанных с эмоциональной черствостью и непониманием собеседника.

Удивительная действенность арт-терапии с использованием историй в группе детей 4–5 лет объясняется тем, что она воздействует на эмоциональную сферу малыша, которая в данном возрасте играет ключевую роль в управлении поведением. Переживая истории вместе с персонажами, дети осваивают важные для них жизненные ситуации и моральные дилеммы – как найти друга, как извиниться, как поддержать другого, как справиться с огорчением – но в безопасной игровой форме, где отсутствуют реальные последствия и родительская оценка. Это проживание трансформирует абстрактные нормы общения в личный эмоциональный опыт, делая их не просто известными, а по-настоящему принятыми и усвоенными ребенком. Именно поэтому знания и умения, полученные через сказки, оказываются более устойчивыми и легко переносимыми в реальную жизнь, чем те, что были усвоены механическим путем или через прямые наставления.

Тем не менее, необходимо осознавать, что этот метод не является универсальным решением и требует от педагога высокого уровня профессионализма. При работе с детьми 4–5 лет важно очень тщательно подбирать сказочный материал, принимая во внимание их возрастные возможности восприятия и актуальные социальные потребности. Сюжеты должны быть достаточно простыми и динамичными, язык – ярким и понятным, а конфликты – разрешимыми и доступными для понимания малышами. Более того, сам педагог должен быть не просто рассказчиком, но и чутким наблюдателем, способным вовремя заметить коммуникативные трудности ребенка и скорректировать ход занятия так, чтобы каждый участник получил возможность проявить себя и развить свои слабые стороны. Следует помнить, что главная ценность сказкотерапии заключается не в конечном дидактическом результате, а в самом процессе совместного переживания и творчества, где дети учатся слышать других и быть услышанными.

Таким образом, сказкотерапия в среднем дошкольном возрасте выступает как мощный и многогранный инструмент развития коммуникативных навыков, органично соединяющий речевое развитие, эмоциональное воспитание и социальное обучение. Она создает условия, в которых общение становится для ребенка не скучной обязанностью или объектом оценки, а увлекательным и естественным процессом, полным смысла и радости совместного познания.

Список литературы

1. Булыгина А.В. Применение техник сказкотерапии в дошкольной педагогике / А.В. Булыгина // Слово в науке. – 2022. – №10. – EDN NUCZVB
2. Патевская О.А. Сказкотерапия как средство развития речи детей среднего дошкольного возраста / О.А. Патевская // Актуальные исследования. – 2025. – №49 (284). – С. 62–64. – EDN FEZWKJ

Королева Елена Николаевна

д-р экон. наук, профессор
ФГАОУ ВО «Самарский государственный
экономический университет»
г. Самара, Самарская область

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ГРАЖДАНСКОЙ СЛУЖБЫ В САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация: рассмотрена роль различных форматов образовательных проектов в развитии кадрового потенциала государственной гражданской службы субъекта РФ. На примере Самарской области продемонстрированы их возможности в формировании кадрового резерва.

Ключевые слова: кадровый потенциал, государственная гражданская служба, образовательный проект, кадровый резерв, кейс-чемпионат, субъект РФ.

Содержание кадрового потенциала российской государственной гражданской службы субъекта РФ формируют три взаимосвязанных блока компонентов [1]. Результаты функционирования каждого блока во многом обусловлены применяемыми в данной сфере образовательными форматами и технологиями (рис. 1).

Важнейшим способом управления кадровым потенциалом и развития кадровой системы гражданской службы является кадровый резерв субъекта РФ. С его помощью происходит пополнение кадровой системы гражданской службы региона за счет служебного роста действующих гражданских служащих субъекта РФ и обновления кадрового состава системы гражданской службы [2].



Рис. 1. Содержание кадрового потенциала российской государственной гражданской службы субъекта РФ

С 2024 года в Самарской области реализуется государственная программа «Развитие государственной гражданской службы Самарской области и муниципальной службы в Самарской области», утвержденная постановлением Правительства Самарской области от 25.10.2023 №851 (далее – Программа) [3].

Основной вектор Программы направлен на комплексное развитие кадрового потенциала государственной и муниципальной службы в регионе. Цели и направления Программы предусматривают: развитие кадрового потенциала (привлечение, отбор и удержание квалифицированных специалистов), профессиональное развитие (ДПО, тренинги и стажировки), совершенствование механизмов мотивации (оптимизация систем оплаты труда, КРІ чиновника), цифровизация процессов (электронный документооборот).

В рамках реализации Программы сформирована и развивается комплексная региональная система развития кадрового потенциала государственной гражданской службы в Самарской области, реализуются проекты, направленные на решение кадровых проблем на всех уровнях государственной власти.

Перспективы развития кадрового потенциала государственных гражданских служащих Самарской области Правительство региона связывает с деятельностью государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Корпоративный университет Правительства Самарской области» (далее – КУПСО). Предметом его деятельности является развитие кадрового потенциала региона, включая осуществление образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам.

Важными проектами КУПСО являются «Школа молодого государственного служащего» и Молодежный кадровый резерв Самарской области [4].

Проект «Школа молодого государственного служащего» реализуется с 2026 года КУПСО совместно с Администрацией Губернатора Самарской области. Он направлен на устранение разрыва между теоретической подготовкой и реальной практикой государственного управления. Участники проекта проходят системное погружение в механизмы работы органов власти, развитие профессиональных компетенций и формирование ценностных установок, необходимых для эффективной работы на государственной службе.

Предусмотрен гибридный формат обучения (очные сессии + дистанционный модуль). Объем программы составляет 53 академических часа, её длительность – 2 месяца. Выпускники школы получают по окончании удостоверение о повышении квалификации, а также знания нормативно-правовой базы, стандартов этики и антикоррупционного поведения, понимание собственных психологических ресурсов (по результатам работы с психологом), опыт командной работы и проектного мышления.

По направлению работы с Молодежным кадровым резервом Самарской области в марте 2026 года реализован проект «Молодежный кадровый резерв. Старт». Реализация проекта включала в себя интерактивную сессию по развитию кадрового резерва, в ходе которой участники совместно с экспертами обсудили актуальные вопросы формирования и совершенствования системы кадровых резервов Самарской области, предложили идеи по ее развитию. Затем состоялась публичная защита командных проектов. В ее ходе 6 команд представили экспертной комиссии свои проектные инициативы и разработки. Работа над проектами позволила участникам проявить навыки проектного управления, командного взаимодействия и стратегического мышления.

На проекте участникам была предложена профессиональная диагностика компетенций. Командой психологов КУПСО была проведена комплексная оценка участников, направленная на выявление уровня сформированности управленческих и личностных качеств, необходимых для включения в кадровый резерв структур Правительства Самарской области.

Интересен также опыт организации и проведения кейс-чемпионатов по тематике государственного и муниципального управления для студентов вузов, в которых в качестве соорганизаторов наряду с университетами выступают заинтересованные министерства и

ведомства. Так, в мае 2026 года министерство труда, занятости и миграционной политики Самарской области выступило в качестве соорганизатора кейс-чемпионата «Профессионалы будущего: легкий старт на госслужбе» вместе с Самарским государственным экономическим университетом. Данный проект, в котором приняли участие 11 студенческих команд, посвящен началу карьеры на государственной службе, а участникам представилась возможность решить задачу по привлечению и адаптации молодых специалистов в региональные органы власти и предложить свои идеи по повышению привлекательности государственной службы для выпускников вызов [5].

Представленный в статье материал, на примере одного из субъектов РФ – Самарской области, подтверждает необходимость использования современных форматов образовательных проектов, направленных на развитие кадрового потенциала государственной гражданской службы региона.

Список литературы

1. Карпова Т.П. Кадровый потенциал государственной и муниципальной службы: особенности развития / Т.П. Карпова, Д.А. Солиева, А.Г. Егиков // Вестник Самарского муниципального института управления. – 2025. – №3. – С. 44–51. – URL: <https://www.imi-samara.ru/wp-content/uploads/2025/12/vest-2025-3-szhatyj.pdf> (дата обращения: 21.06.2026). EDN RHUVKV
2. Леонтьева А.А. Управление кадровым потенциалом государственной службы / А.А. Леонтьева // Развитие региональной экономики: новые возможности роста: сборник научных статей IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Самара, 4 мая 2026 года). – Самара: Самарский государственный экономический университет, 2026. – С. 228–235. EDN DSOISU
3. Об утверждении Государственной программы Самарской области «Развитие государственной гражданской службы Самарской области и муниципальной службы в Самарской области»: Постановление Правительства Самарской области от 25.10.2023 №851 (с изменениями на 6 апреля 2026 года). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/406912196> (дата обращения: 21.06.2026).
4. Официальный сайт государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Корпоративный университет Правительства Самарской области». – URL: <https://kadrosfera.ru/page125571586.html> (дата обращения: 30.05.2026).
5. Кейс-чемпионат «Профессионалы будущего: легкий старт на госслужбе» // Официальный сайт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный экономический университет». – URL: https://www.sseu.ru/novosti-i-sobytiya/keys-chempionat-professionalny-budushchego-lyegkiy-start-na-gossluzhbe/?sphrase_id=492534 (дата обращения: 30.05.2026).

Красильников Сергей Валентинович

магистрант

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

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-168834

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье предпринимается анализ особенностей организации учебного процесса в условиях семейного образования как феномена, выходящего за пределы сугубо дидактической проблематики. Семейное образование рассматривается не как альтернатива школе, но как принципиально иной способ бытия человека в образовании, в котором индивидуализация обретает онтологический статус, а ответственность родителя – экзистенциальное измерение. На основе историко-философского анализа идей В.В. Розанова, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, а также современных отечественных и зарубежных исследований выделяются структурные компоненты организации учебного процесса, четыре ключевые особенности (индивидуализация, вариативность моделей, систематический контроль и аттестация, организационно-педагогическое сопровождение) и условия их реализации.

Ключевые слова: семейное образование, организация учебного процесса, индивидуализация, модели семейного обучения, организационно-педагогическое сопровождение.

Современная ситуация в российском образовании отмечена парадоксальным, на первый взгляд, явлением: при сохраняющемся доминировании институциональной школьной системы наблюдается устойчивый и стремительный рост числа семей, сознательно выбирающих для своих детей образование вне стен образовательных организаций.

За данным феноменом стоят не только прагматические соображения – мобильность семей, распространение удалённой занятости, возможности цифровых платформ, неготовность школы учитывать индивидуальные особенности детей [1; 12]. За ним стоит более глубокая реальность: кризис доверия к институциональной школе как единственному и безальтернативному пространству образования, размывание границ между публичным и частным в образовании, переосмысление самой сущности образовательного процесса. Как справедливо отмечает Е.Ю. Петряева, сегодня речь идёт не столько об «институционализации семейного образования», сколько о более широком процессе – институционализации альтернативы массовой школе [12].

В этом контексте проблема качества освоения образовательной программы в условиях семейного образования приобретает не только дидактическое, но и философское измерение. Ответственность за организацию учебного процесса и его результаты в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами полностью возлагается на родителей [8]. Однако эта правовая норма – лишь внешняя оболочка глубокого экзистенциального выбора, который совершает семья, принимая на себя функцию, традиционно закреплённую за государством и профессиональным сообществом. Родители, выбирающие семейное образование, берут на себя не только организационную, но и мировоззренческую, ценностно-смысловую нагрузку: они становятся творцами образовательной реальности своего ребёнка.

Современная философия образования, представленная, в частности, работами В.М. Розина, фиксирует смену образовательной парадигмы: от унифицированного, стандартизированного образования к индивидуализированному, открытому, экосистемному [1]. В этой новой парадигме семейное образование, тьюторство, онлайн-обучение перестают быть маргинальными практиками и становятся полноправными элементами образовательного ландшафта. Индивидуализация, как отмечают О.В. Митрофанова, С.В. Пискунова и П.Ю. Наумов, «в полной мере характеризует на сегодняшний момент лишь две формы получения общего образования: семейное образование и самообразование» [9, с. 19]. Это означает, что семейное образование оказывается не просто одной из форм обучения, но формой, в которой принцип индивидуализации реализуется наиболее полно и последовательно.

Однако за этими дидактическими и организационными аспектами скрывается более фундаментальный вопрос: что происходит с самим понятием «образование», когда оно перемещается из публичного пространства школы в частное пространство семьи? Образование в школе – это образование по стандарту, подчиняющееся внешним нормативам и подлежащее внешней оценке. Образование в семье – это образование по образу и подобию семьи, подчинённое внутренней логике семейных отношений, ценностей и смыслов. Школа даёт образование *для всех*, семья – образование *для этого конкретного ребёнка*. Школа транслирует знание, семья – бытие. Этот онтологический сдвиг требует переосмысления всех традиционных образовательных категорий.

Организация учебного процесса в условиях семейного образования определяется как целенаправленная деятельность родителей по проектированию, реализации, контролю и коррекции образовательной деятельности ребёнка. Структурно она включает пять взаимосвязанных компонентов: целевой, содержательный, операциональный, контрольно-оценочный и рефлексивный [4, с. 56–58; 6, с. 18–20]. Каждый из этих компонентов в условиях семейного образования приобретает специфическое звучание, обусловленное тем, что семья является одновременно и субъектом, и средой образования.

Целевой компонент в семейном образовании не сводится к освоению образовательной программы в соответствии с ФГОС. Он включает в себя более широкий спектр целей: формирование личности ребёнка в соответствии с ценностными установками семьи, развитие его способностей и талантов, подготовка к самостоятельной жизни. Цели образования в семье всегда персонализированы: они обращены к конкретному ребёнку, а не к абстрактному «ученику». *Содержательный компонент* также обретает новое измерение: родители не просто выбирают учебники и программы – они формируют содержательное поле, в котором ребёнок будет расти и развиваться. Это поле включает не только академические дисциплины, но и жизненные навыки, культурные практики, духовно-нравственные ориентиры. *Операциональный компонент* предполагает не просто выбор методов обучения, но выстраивание всего уклада семейной жизни как образовательной среды. В семейном образовании обучение не отделено от жизни – оно вплетено в неё. *Контрольно-оценочный компонент* в условиях семьи – это не только формальные аттестационные процедуры, но и постоянное, живое наблюдение за развитием ребёнка, его успехами и трудностями. *Рефлексивный компонент* становится механизмом, обеспечивающим осмысленность и корректируемость всего процесса, позволяющим семье не просто «вести» ребёнка по образовательному маршруту, но и постоянно переосмысливать этот маршрут.

Индивидуализация в семейном образовании – это не просто методический приём, позволяющий учитывать особенности ребёнка. Это онтологическое основание самой формы образования. Как подчёркивает Е.Ю. Петряева, родители могут выстраивать гибкий график, определять темп и последовательность изучения материала, выбирать педагогические концепции и подходы [7]. Это создаёт возможность для выстраивания индивидуальной образовательной траектории ребёнка [5].

Индивидуализация в семейном образовании становится внутренним, органичным процессом роста и развития, в котором обучающийся не приспосабливается к образовательной системе, а образовательная система приспосабливается к нему. Это переворот в самом понимании образования: от образования для системы – к образованию для человека.

Индивидуализация проявляется на трёх уровнях. Первый уровень – темповый: ребёнок может осваивать материал в комфортном для него ритме. Второй уровень – содержательный: родители вправе выбирать не только учебники, но и акценты в изучении дисциплин, углубляя те разделы, которые вызывают у ребёнка особый интерес. Третий уровень – организационный: учебный день может быть выстроен с учётом индивидуальных биоритмов ребёнка. Однако индивидуализация требует от родителей высокого уровня педагогической компетентности [4]. Именно дефицит этой компетентности становится главным барьером на пути эффективной реализации индивидуализации, а не отсутствие самой возможности её осуществления.

Второй значимой особенностью является вариативность организационных моделей.

Выбор конкретной модели не является статичным решением. Семья может комбинировать элементы разных моделей на разных этапах обучения ребёнка, переходить от одной модели к другой в зависимости от возраста ребёнка, его успехов и возникающих трудностей. Эта вариативность – не просто техническая возможность, а выражение фундаментального права семьи на определение образовательной стратегии своего ребёнка.

Третьей особенностью является необходимость систематического контроля и аттестации. Обучающиеся в форме семейного образования проходят аттестацию в образовательных организациях в порядке, предусмотренном законодательством [8].

Эта особенность раскрывает фундаментальное противоречие, присущее семейному образованию в современном обществе.

Для текущего контроля рекомендуются диагностические карты, портфолио, тестирование на онлайн-платформах, взаимопроверка и еженедельная рефлексия [3; 13].

Четвёртой значимой особенностью является организационно-педагогическое сопровождение семейного образования, которое представляет собой системную деятельность,

направленную на помощь семье в организации и реализации учебного процесса. Как отмечается в исследованиях, многие семьи, реализующие семейное образование, нуждаются в таком сопровождении [4; 9].

Даже самая компетентная семья нуждается во внешней поддержке, в диалоге с профессиональным сообществом, в доступе к методическим ресурсам. Сопровождение создаёт мост между автономией семьи и профессиональным педагогическим знанием, между приватным пространством семьи и публичным пространством образования.

В условиях семейного образования особую роль приобретают цифровые образовательные платформы, они выполняют в семейном образовании функцию, которую в школе выполняет учитель: структурируют содержание, предлагают последовательность изучения, осуществляют контроль. Однако они не могут заменить живое общение, индивидуальный подход, эмоциональную поддержку. Поэтому цифровые платформы должны рассматриваться не как замена родительского участия, а как инструмент, расширяющий его возможности. Их ценность заключается в предоставлении структурированного контента, автоматизированном контроле и возможности выстраивания индивидуальной траектории [3].

Ключевыми особенностями организации учебного процесса в семейном образовании выступают: индивидуализация как онтологическое основание; вариативность организационных моделей как выражение свободы выбора; необходимость систематического контроля и аттестации как условие признания; организационно-педагогическое сопровождение как мост между автономией и поддержкой. Условиями, обеспечивающими реализацию данных особенностей, являются: психолого-педагогическая компетентность родителей; наличие чёткого образовательного плана; систематический контроль и диагностика; использование разнообразных образовательных ресурсов; организационно-педагогическое сопровождение; рефлексивная практика.

Список литературы

1. Семейное образование в Российской Федерации: анализ данных официальной статистики / Е.Ю. Петряева, Ю.И. Суменкова, М.Н. Федоровская, И.В. Козинченко // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18, №2. – С. 67–82.
2. Аверьянова В. Родительский контроль: детям на семейном обучении придется ежегодно подтверждать свои знания / В. Аверьянова // Известия. – 2026.
3. Гильмидинова Т.В. Дополнительное образование детей как среда для получения общего образования в рамках семейной формы обучения / Т.В. Гильмидинова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2023. – №209. – С. 65–72.
4. Стародубцева И.А. Психолого-педагогические основы проектирования и организации семейного образования: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Стародубцева. – Сургут, 2008. – 207 с.
5. Чолакян К.Д. Социально-педагогическая поддержка семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и ее реализация в условиях учреждения дополнительного образования / К.Д. Чолакян, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-podderzhka-semi-kak-subekta-proektirovaniya-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-rebenka-i-ee> (дата обращения: 04.08.2026).
6. Мингазов И.Ф. Модели и опыт организации семейного образования / И.Ф. Мингазов, Т.А. Яркова, Н.Г. Милованова // Вестник НВГУ. – 2019. – №4.
7. Петряева Е.Ю. Эксперт МГПУ рассказала о феномене семейного образования: интервью / Е.Ю. Петряева; Московский городской педагогический университет // МГПУ: официальный сайт. – 2023. – 14 ноября. – URL: <https://www.mgpu.ru/ekspert-mgpu-rasskazala-o-fenomene-semejnego-obrazovaniya/> (дата обращения: 19.08.2026).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ.
9. Антufьева М.П. Модель организационно-педагогического сопровождения семейного образования в России / М.П. Антufьева // Современное педагогическое образование. – 2022. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-organizatsionno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-semej-nogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 04.08.2026).

10. Антуфьева М.П. Организационно-педагогическое сопровождение семейного образования: обоснование сущности и структуры / М.П. Антуфьева, Е.Ю. Игнатьева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semeynogo-obrazovaniya-obosnovanie-suschnosti-i-struktury> (дата обращения: 04.08.2026).

11. Волкова В.В. Анскулинг как современная форма обучения: история, зарубежный опыт и возможности применения в России / В.В. Волкова, Д.Г. Коровяковский // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – №6 (66). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/anskuling-kak-sovremennaya-forma-obucheniya-istoriya-zarubezhnyy-opyt-i-vozmozhnosti-primeneniya-v-rossii> (дата обращения: 04.08.2026).

12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

13. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутенков, Е.Е. Федотова // Вопросы образования. – 2004. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portfolio-v-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike> (дата обращения: 04.08.2026).

Матвеев Максим Александрович
магистр, директор

Рудометова Ольга Вячеславовна
заместитель директора

Солодов Арсений Владимирович
советник директора

Суркова Анна Павловна
педагог-психолог

МОУ «Новоспасская СШ №1 им. А.С. Макаренко»
рп Новоспасское, Ульяновская область

ВОВЛЕЧЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ: КОНТЕКСТ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация: статья посвящена проблеме слабой мотивации и отчуждения подростков от школьной жизни. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по вовлечению обучающихся 8–10 классов в социально-культурную деятельность школы на основе комплекса адаптивных педагогических инструментов. Авторы приходят к выводу, что ключевым условием включения слабомотивированных подростков в активную социально-культурную деятельность является создание психологически безопасной среды, исключающей публичную стигматизацию ошибки и гарантирующей принятие личности независимо от качества исполнения. Материалы исследования могут быть интегрированы в программы воспитания и внеурочной деятельности общеобразовательных организаций без привлечения дополнительного финансирования.

Ключевые слова: слабая мотивация подростков, социально-культурная деятельность школы, событийная общность, субъектность, психологическая безопасность образовательной среды, геймификация, педагогическая игра.

Введение.

Проблема слабой мотивации подростков выходит далеко за рамки низкой академической успеваемости. Несмотря на создание насыщенной инфраструктуры дополнительного образования и различных форм самореализации детей и молодежи, значительная часть школьников демонстрирует феномен отчуждения от школьной жизни. Дети физически присутствуют в стенах образовательной организации, но ментально остаются выключенными из ее воспитательной системы. Они избегают не только предметных олимпиад, но и любых форм

публичности: классных часов, творческих вечеров, спортивных праздников и т. д. Данная группа учащихся часто характеризуется социальной закрепощенностью, страхом публичности и укреплением статуса «слабомотивированного ребенка» после нескольких лет пребывания в этой роли. Традиционные школьные мероприятия зачастую лишь усугубляют проблему: жесткий сценарий, ориентация на идеальный конечный продукт и ранжирование участников создают непреодолимый барьер для детей с дефицитом внутренней мотивации.

Актуальность данного исследования продиктована необходимостью трансформации школьной среды из контролирующей в событийную. Возникает острое противоречие между государственной политикой поддержки талантов и лидерства («Движение первых», «Навигаторы детства») и недостаточной разработанностью психолого-педагогических инструментов такой поддержки в школе, в частности, в социально-культурной деятельности школы, а также применением их педагогами. Вместе с тем, в школе зачастую существуют пассивные группы учащихся, отличающиеся устойчивым отказом от участия в состязательной деятельности школьников. Причиной этого отказа выступает социальная закрепощенность, укрепление «ярлыков» и страх публичности, который закрепляется после нескольких лет пребывания в статусе «слабомотивированного ребенка». Традиционные школьные мероприятия часто лишь усугубляют проблему: жесткий сценарий, ориентация на идеальный конечный продукт и ранжирование участников создают непреодолимый барьер для детей с дефицитом внутренней мотивации.

Для разрешения этого противоречия авторы опираются на фундаментальные положения отечественной педагогики и психологии, выступающие методологической основой и теоретическим базисом проводимой опытно-экспериментальной работы:

- концепцию культурно-исторического развития Л.С. Выготского, согласно которой личность формируется через присвоение культурных знаков в совместной деятельности со значимыми взрослыми и сверстниками;
- теорию деятельности А.Н. Леонтьева, постулирующую, что вовлеченность тем выше, чем больше у ученика возможностей для самостоятельного целеполагания;
- идеи Д.И. Фельдштейна о потребности подростка быть нужным обществу, реализация которой возможна через волонтерство и общественно полезный труд;
- принципы событийной общности В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, рассматривающих школу как пространство совместного проживания значимых смыслов, где ученик переходит из позиции объекта воспитания в позицию субъекта собственной жизнедеятельности;
- труды классиков теории социально-культурной деятельности (М.А. Ариарский, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, Н.Н. Ярошенко), обосновавших необходимость создания развивающей культурной среды, и работы С.А. Шмакова, доказавшего потенциал игры как ведущего способа ненасильственной социализации ребенка.

Цель работы – представить опытно-экспериментальную работу школы по применению комплекса адаптивных педагогических инструментов вовлечения обучающихся в социально-культурную деятельность школы, основанного на принципах последовательности, системности, посильности и природосообразности. *Гипотеза* исследования заключается в следующем: системное применение микро-событий без рейтингования и выбывания, командных форматов со сменой ролей и публичной рефлексией процесса приведет к статистически значимому росту мотивации учащихся и добровольному их включению в социально-общественную, конкурсную жизнь школы и района в течение одного учебного года.

Для уточнения исследовательской рамки мы опираемся на следующие базовые понятия.

1. *Событийная общность* (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) *Определение:* Пространство совместного проживания значимых смыслов участниками образовательного процесса, где происходит переход ученика из позиции объекта педагогического воздействия (исполнителя воли учителя) в позицию субъекта собственной жизнедеятельности. В рамках эксперимента это реализовано через отказ от жесткого сценария в пользу «микро-событий», создающих общее поле эмоционального опыта [4].

2. *Субъектность* (А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков) *Определение*: Способность личности к самостоятельному целеполаганию, выбору средств достижения цели и рефлексии своей деятельности [3]. В исследовании формирование субъектности достигалось через командные форматы со сменой ролей, когда ученик сам определял свою функцию (режиссер, звукорежиссер, суфлер), а не получал готовое задание.

3. *Внешняя отрицательная мотивация* (К. Замфир в адаптации А.А. Реана; Д.И. Фельдштейн) *Определение*: Тип мотивации, при котором деятельность осуществляется под давлением обстоятельств или страха наказания/неприятностей, без внутреннего интереса к процессу [5]. Исходный профиль учащихся ЭГ характеризовался доминированием этого типа («школа как неизбежное зло»), что требовало трансформации среды для перевода мотивации во внутреннюю плоскость.

4. *Психологическая безопасность образовательной среды* (Л.С. Выготский – зона ближайшего развития в социальном контексте) *Определение*: Состояние школьной среды, включающее публичную стигматизацию ошибки и гарантирующее принятие личности независимо от качества исполнения [1]. Создавалась через мораторий на критику, турниры «Первой попытки» и систему нематериальных бейджей за процесс, снимая страх публичных выступлений.

5. *Социально-культурная деятельность (СКД)* (Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, Н.Н. Ярошенко) *Определение*: Целенаправленная активность по созданию, освоению, сохранению и распространению культурных ценностей [2]. В статье СКД рассматривается не как набор развлекательных мероприятий, а как педагогический инструмент формирования гражданской идентичности через участие в фестивалях, форумах и волонтерстве.

6. *Педагогическая игра / Геймификация* (С.А. Шмаков) *Определение*: Использование игровых механик (бейджи, квесты, смена ролей, упрощение правил) для ненасильственной социализации ребенка [6]. Применялось для деконструкции перфекционизма: игровая рамка позволяла снизить когнитивную нагрузку и превратить пугающий акт публичности в увлекательный эксперимент.

Методика исследования.

Исследование проводилось на базе МОУ Новоспасской СШ №1 им. А.С. Макаренко Ульяновской области в 2025–2026 учебном году. Общая выборка составила 30 обучающихся 8–10 классов. На основе предварительного скрининга по методике Л.В. Байбородовой (изучение мотивов участия подростков в деятельности) были сформированы две равноценные группы:

– *экспериментальная группа (ЭГ)*: 15 человек, отобранные по критериям низких стартовых баллов отношения к внеурочной деятельности и доминирования внешней отрицательной мотивации;

– *контрольная группа (КГ)*: 15 человек, вовлеченные в традиционные общешкольные мероприятия без внедрения исследуемых адаптационных приёмов.

Для диагностики использовались методики Л.В. Байбородовой (адаптированная шкала изучения мотивов участия), Г.В. Резапкиной (для анализа иерархии жизненных ценностей до и после эксперимента) и К. Замфир в адаптации А.А. Реана (для анализа структуры мотивации участия). Исследование состояло из трех этапов: констатирующего (сентябрь 2025), формирующего (октябрь 2025 – апрель 2026) и контрольного (май 2026). Для обработки количественных данных применялся t-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Формирующий эксперимент: программа «Траектория первого шага»

В основу эксперимента легли принципы последовательности, системности, посильности, природосообразности и постепенного расширения зоны комфорта через частичную геймификацию, умышленное упрощение форм, которые использовались на первых двух этапах (описание ниже). Программа реализовывалась поэтапно, двигаясь от «безопасного микромира класса» к «открытой районной арене».

Уровень первый: Класс как творческая лаборатория (октябрь – декабрь 2025).

На этом этапе школа перестала быть для учеников местом получения оценок, превратившись в пространство для пробы социальных ролей. Основу составили театральные зари-совки, поэтические баттлы и мастер-классы от актива школы. Ключевым нововведением стал формат коротких интерактивных сессий прямо во время уроков литературы или классных часов, а также работ с камерой. Советник директора по воспитанию и ученики-активисты проводили пятнадцатиминутные тренинги по ораторскому искусству, технике речи и актер-скому мастерству, в основном на камеру для создания контента школьного канала. Это поз-волило сделать первый шаг к определению активной позиции.

Здесь впервые применялись приёмы деконструкции перфекционизма. Вместо традицион-ных смотров и концертов, проводились турниры чтецов «Первой попытки», где жюри оце-нивало исключительно факт смелости выхода к микрофону, игнорируя технические ошибки. Внутри каждого класса запускались квесты, открытые микрофоны, тренинги театрального мастерства.

Уровень второй: Школа как единый ансамбль (январь – февраль 2026).

Успешный опыт на уровне класса позволил вывести экспериментальную группу на об-щешкольные площадки. Центральными событиями стали Родительский форум-театрализа-ция «Педагогическая поэма» и праздник «Школьный экватор». Подготовка к ним строилась на принципиально иных основаниях, чем традиционная работа культмассового сектора.

Во-первых, был введен мораторий на публичную критику и рейтингование. Организаторы отказались от демонстрации списков «лучших номеров». Оценке подлежала только динамика развития группы и процессуальная ценность пробы. Жюри фиксировало количество выдви-нутых гипотез при обсуждении сценария, оригинальность предложенных мизансцен и каче-ство взаимодействия в команде.

Во-вторых, была внедрена система нематериальных бейджей за процесс: «За самый не-удобный вопрос режиссеру», «За спасение реплики партнера», «За упорство в поиске рек-визита». Это сместило фокус внимания детей с пугающего результата на увлекательный процесс созидания. Масштабные постановки дробились на короткие этюды. Формат «Чер-новик спектакля» подразумевал показ незавершенных фрагментов, которые по правилам игры было запрещено критиковать – разрешалось только поддерживать и предлагать вари-анты активности.

Уровень третий: Районная арена как точка сборки идентичности (март 2026).

Выход на районный уровень является точкой слома для слабомотивированных детей. Страх сравнения с подготовленными коллективами других школ блокирует участие. Чтобы учащийся смог преодолеть этот барьер, педагоги изменили целеполагание. Участие в «Школьной весне» позиционировалось не как борьба за призовые места, а как «репетиция взрослой жизни» и возможность зафиксировать свой рост на видео для школьного архива. Команда ЭГ выступала в номинациях с номерами, построенными на самоиронии и обыгры-вании собственных прошлых страхов, а также по форме массовых танцев. Психологическое сопровождение на этом этапе включало глубинную проработку установки «я должен понравиться всем». Ребятам учили воспринимать зал не как судейскую коллегию, а как партнеров по диалогу, такая же установка транслировалась на взаимоотношения друг с другом.

Пиковый этап: Трансфер компетенций (апрель 2026).

Завершением годового цикла стала самостоятельная инициатива участника эксперимен-тальной группы на региональный конкурс «Ученик года» одним из «новых» активистов школы – А. Важно подчеркнуть, что инициатором выступил сам подросток, ранее отказыва-ющийся от подобных вариантов самореализации. Накопленный социальный капитал, успеш-ный опыт публичных защит проектов перед родителями и отсутствие страха перед микрофо-ном сняли бюрократический и психологический барьер подачи документов. Победа в кон-курсе стала не случайной удачей, а закономерным следствием перестроенной

образовательной среды. Сейчас А. готовится к поступлению на театральный факультет. Хочет вернуться в район и создать земский театр.

Анализ кейсов реализации экспериментальной программы.

Кейс 1. Обучающийся Д. В. был сосредоточенным интровертом, который предпочитал вместо публичности компанию музыкальную аппаратуру. Он дистанцировался активной вовлеченности, оставаясь в тени за диджейским пультом.

Педагог-психолог Суркова А.П. предложила использовать это увлечение как точку роста. Сначала В. получил статус официального звукорежиссера школьных линеек. Почувствовав свою значимость, он начал творчески подходить к задаче: подбирал музыкальные отбивки, создающие нужную атмосферу на переменах.

Ключевой переход произошел во время подготовки «Родительского форума», когда у ведущего возникли сложности с удержанием внимания зала. Советник директора по воспитанию Солодов А.В. применил прием командных форматов со сменой ролей и предложил В. стать суфлером, подавая реплики через микрофон. Преодолев первый барьер взаимодействия с публикой через посредника, подросток взял на себя организацию школьного радио.

На этапе публичной рефлексии успехов директор школы Матвеев М.А. пригласил В. на планерку актива, отметив качество его аудиопроектов. Увидев школьные процессы изнутри, В. решил выдвинуть свою кандидатуру на пост президента.

Став лидером ученического самоуправления, он не оставил свой пульт, а перенес его в штаб совета. Сегодня В. открывает общешкольные линейки собственным обращением, используя навыки управления звуком для создания настроения, и эффективно выступает модератором диалога между учениками и администрацией.

Кейс 2. Кейс: В.- вокальный мост от изоляции к лидерству.

В начале года ученица В. демонстрировала признаки социальной дезадаптации и подвергалась скрытому давлению со стороны одноклассников, оставаясь изолированной в рамках учебной деятельности.

Педагогическое сопровождение началось с применения приёма «Командные форматы со сменой ролей». Вместо принуждения к публичному выступлению В. была включена в подготовку «Школьного экватора» в роли бэк-вокалистки и аранжировщика. Это позволило задействовать её реальный талант, ранее проявлявшийся только на районных концертах, но остаться в безопасной технической зоне.

Ключевым инструментом стал приём «Микро-конкурсы без выбывания»: работа над вокальными партиями оценивалась не по идеальному результату, а по процессу поиска гармонии. Впервые экспертное мнение В. было встречено командой актива с уважением. Поворотным моментом стала ситуация на генеральной репетиции, когда сорвался выход основного артиста. Чтобы спасти номер, В. пришлось выйти к микрофону. Благодаря правилу «Право на ошибку» педагоги сместили фокус внимания с возможной неудачи на смелость ученицы, превратив стрессовый фактор в ситуацию гарантированного успеха.

Увидев признание своего таланта, В. выдвинула свою кандидатуру на главную роль в рамках постановки на «школьную весну», ее твердили. Роль была блестяще исполнена. Процесс буллинга прекратился естественным образом: необходимость слышать друг друга в наушниках и попадать в такт разрушила коммуникативные барьеры лучше любых бесед. Через два месяца после «Экватора» бывшая аутсайдер группы нашла друзей среди организаторов, а сегодня она уверенно координирует работу творческой команды при подготовке районного этапа «Школьной весны».

Результаты исследования.

На констатирующем этапе эксперимента распределение уровней мотивации в обеих группах было гомогенным. У 72% респондентов экспериментальной группы преобладала внешняя отрицательная мотивация – они рассматривали школу как внешнюю негативную силу, которую необходимо перетерпеть. Внутренняя мотивация (интерес к познанию или творчеству ради него самого) фиксировалась лишь у 8% детей. По результатам

методики Г.В. Резапкиной, приоритетными ценностями для большинства участников ЭГ являлись «материальное благополучие» и «избегание неприятностей», ценности творчества и служения обществу находились на последних местах.

К маю 2026 года показатели претерпели изменения. Средний балл по шкале внутренней мотивации участия в экспериментальной группе вырос с 2.1 до 3.4 балла, что составляет прирост в 61%. В контрольной группе, при реализации стандартных форм, зафиксирован незначительный естественный рост на 9% (с 2.2 до 2.4 балла). Различия между конечными показателями групп являются статистически значимыми ($t = 4.82$, $t = 4.82$, $t = 4.82$, $p < 0.01$, $p < 0.01$). Размер эффекта (d-Коэна) составил 0,92, что свидетельствует о высокой практической ценности разработанного комплекса приёмов.

Наиболее впечатляющая динамика наблюдалась в сфере реальной вовлеченности. Доля учащихся ЭГ, подававших добровольные заявки на участие во внешних конкурсах и районных мероприятиях, увеличилась с 14% до 61% (рост на 47 процентных пунктов). В контрольной группе этот показатель изменился незначительно – с 15% до 22%. Повторная диагностика по методике Г.В. Резапкиной показала качественный сдвиг в структуре ценностей: ценность «творческая самореализация» поднялась на первое место, а значимость «статуса лидера» сменилась интересом к «командному взаимодействию». Параллельно уровень общей школьной тревожности (по методике Филлипса) и специфического страха публичных выступлений (Спилбергер-Ханин) в экспериментальной группе снизился вдвое: доля детей с высоким уровнем тревоги упала с 68% до 34%.

Обсуждение результатов.

Полученные данные убедительно подтверждают исходную гипотезу – системное применение микро-событий без рейтингования и выбывания, командных форматов со сменой ролей и публичной рефлексии процесса приведет к статистически значимому росту мотивации учащихся и их добровольному включению в социально – общественную, конкурсную жизнь школы и района в течение одного учебного года. Рост внутренней мотивации обусловлен изменением самой структуры ситуации успеха. Применявшиеся приёмы работают на удовлетворение базовых психологических потребностей личности.

Микроконкурсы без выбывания существенно снизили когнитивную нагрузку и сняли барьер перфекционизма. Для ученика, привыкшего к статусу «слобомативированного ребенка», ситуация гарантированного частичного успеха (бейдж за оригинальный вопрос, аплодисменты за попытку прочитать стих) становится необходимым условием возврата веры в собственные силы. Командные форматы со сменой ролей позволили реализовать потребность в компетентности тем детям, которые слабы в академическом ядре предметов, но обладают организаторскими, техническими или креативными способностями. Отказ от публичного рейтингования и демонстрация только динамики личного прогресса (графики роста уверенности, портфолио созданных текстов) существенно снизили показатели тревожности, связанные со страхом социальной стигматизации.

Ограничения исследования связаны с невозможностью полной изоляции сторонних факторов влияния, таких как яркая личность классных руководителей, изменение сложности учебной программы, личностные процессы, социальные факторы и т. д. Лонгитюдное наблюдение для проверки устойчивости результата после выпуска девятиклассников из основной школы.

Выводы.

1. Исходный профиль слабо мотивированных учеников характеризуется тотальным доминированием внешнего избегания неудачи, высоким уровнем общей школьной тревожности и отчуждением от институтов школы.

2. Разработанный комплекс педагогических приёмов (микро-конкурсы, ролевые квесты, право на ошибку, акцент на процессе вместо продукта) доказал свою высокую эффективность, обеспечив возрастание показателей вовлеченности почти на 28 процентных пунктов выше, чем в контрольной группе.

3. Наибольшую динамику роста показывают инструменты, смещающие фокус оценки с финального идеального продукта на процессуальную ценность творческой пробы и социальную значимость вклада каждого участника.

Кейс-анализ подтвердил, что ключевым триггером включения амотивированного ребенка в активную жизнь является создание психологически безопасной и комфортной среды, исключающей публичную стигматизацию ошибки и гарантирующей принятие независимо от качества исполнения. Материалы исследования могут быть интегрированы в программы воспитания и внеурочной деятельности любой общеобразовательной организации Российской Федерации без привлечения дополнительного финансирования, требуя лишь смены педагогического мировоззрения взрослых и овладения ими педагогическим инструментарием вовлечения учащихся в социально-культурную деятельность школы и социума.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Киселева Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
4. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М.: Моск. психол.-соц. инт; Флинта, 2004. – 670 с.
6. Шмаков С.А. Ее величество игра: забавы, потехи, розыгрыши для детей, родителей, воспитателей / С.А. Шмаков. – М.: Магистр, 1992. – 160 с.
7. Ярошенко Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности: учебник / Н.Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2007. – 360 с.

Наурбиева Диана Муслимовна

магистрант

Ибрагимова Лилия Ахматьяновна

д-р пед. наук, профессор, профессор

Салаватова Асиль Магомедовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОРМАТИВНО-КОНФОРМНОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования нормативно-конформного поведения у будущих педагогов в условиях профессионального образования. Анализируются три группы механизмов: социально-психологические, включающие подражание и нормативное влияние группы; личностно-регулятивные, основанные на рефлексии, саморегуляции и профессиональной идентичности; педагогические, представленные кейс-методом, ролевыми играми, тренингами и рефлексивными практиками. Рассматриваются современные исследования по профессиональной этике, нормативной компетентности и правовой подготовке педагогов. Делается вывод о необходимости комплексного применения выделенных механизмов в рамках целостной модели формирования нормативно-конформного поведения.

Ключевые слова: нормативно-конформное поведение, профессиональная этика педагога, нормативная компетентность, механизмы формирования, профессиональная идентичность, педагогическое образование.

Актуальность формирования нормативно-конформного поведения будущих педагогов сегодня связана с растущими требованиями к профессиональным компетенциям учителя.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1] закрепляет обязанность педагогических работников соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики. Профессиональный стандарт «Педагог» [2] включает в трудовые действия учителя регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды, а также определение и принятие чётких правил поведения обучающимися. Однако на практике между нормативными требованиями и реальным поведением педагога сохраняется разрыв. Управленческая и педагогическая задача состоит в том, чтобы создать психолого-педагогические механизмы, обеспечивающие переход от внешнего знания норм к внутреннему принятию и устойчивому следованию им в профессиональной деятельности.

Проблема заключается в отсутствии целостного представления о механизмах, формирующих нормативно-конформное поведение у будущих педагогов. В психолого-педагогической науке накоплен значительный материал по отдельным аспектам: профессиональной этике, правовой компетентности, конформности как социально-психологическому феномену. Однако системный анализ механизмов, объединяющих эти направления, представлен недостаточно. Современные исследования, например работа Н.Л. Селивановой [5], фокусируются на нормативном образе учителя как воспитателя, анализируя требования профессиональных стандартов к моральному облику педагога. В исследованиях по этической компетентности, проведённых Е.В. Щербаковой и Т.Н. Щербаковой [4], раскрываются подходы к формированию ценностно-нормативной основы профессионального поведения. Работы Н.Р. Нуриахметовой [3] предлагают модели формирования правовой компетентности студентов педагогических вузов. Однако эти исследования носят фрагментарный характер и не объединены в единую теоретическую конструкцию.

В социальной психологии конформное поведение традиционно рассматривается как изменение мнений и действий под реальным или воображаемым давлением группы. В педагогической деятельности конформность приобретает специфические черты: учитель не только сам подвержен групповому влиянию со стороны коллег, администрации, родительского сообщества, но и сам выступает носителем норм, транслируя их ученикам. Поэтому формирование нормативно-конформного поведения будущего педагога должно опираться на понимание двойственной природы этого феномена. С одной стороны, это следование профессиональным стандартам и этическим кодексам, с другой – способность сохранять автономию в ситуациях, когда групповое давление противоречит профессиональному долгу.

Анализ теоретических источников и эмпирических исследований позволяет выделить три группы психолого-педагогических механизмов формирования нормативно-конформного поведения будущих педагогов.

Первая группа – социально-психологические механизмы. К ним относятся подражание, нормативное влияние группы и социальная фасилитация. В процессе профессиональной подготовки студент усваивает образцы поведения, наблюдая за авторитетными преподавателями и наставниками. Если значимый другой демонстрирует уважение к профессиональным нормам, сочетая его с творческой инициативой, студент интернализует эту модель. Исследования показывают, что восприятие институциональных норм опосредовано поведением значимых других: чем выше студент оценивает нормативность своего наставника, тем более конформным в позитивном смысле он становится. Другой механизм – нормативное влияние группы. В студенческой группе могут складываться как конструктивные нормы, например стремление к соблюдению учебной дисциплины, так и деструктивные, например списывание или прогулы. Педагогическая задача – использовать феномен нормативного влияния для укрепления позитивных стандартов через публичное обсуждение правил, создание группового портрета ответственного студента и включение показателей нормативного поведения в систему оценивания.

Вторая группа – личностно-регулятивные механизмы. Центральную роль здесь играют рефлексия, самооценка, самоконтроль и эмоциональная регуляция. Формирование профессиональной этики будущего педагога невозможно без способности к рефлексии, то есть

анализа собственных действий, их мотивов и последствий с точки зрения профессиональных норм. Студент должен научиться задавать себе вопросы: почему я поступаю именно так, не противоречит ли моё действие профессиональной этике, как на него посмотрят мои коллеги и ученики? Такая рефлексия переводит внешнюю норму во внутренний план. Саморегуляция включает умение управлять своими эмоциями, импульсами и действиями в соответствии с принятыми стандартами. В педагогической деятельности это особенно важно: учитель должен сохранять спокойствие в конфликте, не переходить на личности, соблюдать профессиональные границы. Формирование саморегуляции идёт через упражнения в контролируемых ситуациях, например ролевые игры и анализ кейсов, а также через рефлексивные дневники. Важным компонентом личностно-регулятивных механизмов является формирование профессиональной идентичности – осознания себя как носителя определённых профессиональных норм и ценностей. Кодекс профессиональной этики педагогических работников, который сегодня активно внедряется в образовательных организациях, рассматривается как свод морально-этических норм, правил и принципов педагогической этики и профессионального поведения. Усвоение этих норм становится частью профессионального самоопределения будущего педагога.

Третья группа – педагогические механизмы. Они представляют собой инструменты, которые использует преподаватель для целенаправленного формирования нормативно-конформного поведения. К ним относятся:

- информационно-ознакомительные методы, такие как лекции и семинары по праву и этике, которые закладывают базу знаний о нормах;
- практико-ориентированные методы, включая решение педагогических задач, разбор конфликтных ситуаций, кейс-метод, которые формируют умения применять нормы в конкретных обстоятельствах;
- имитационно-игровые методы, например ролевые игры, дебаты, тренинги, позволяющие прожить ситуацию выбора, испытать давление группы и выработать устойчивые паттерны поведения;
- рефлексивные методы, такие как портфолио, эссе, самоанализ, развивающие способность оценивать своё поведение с точки зрения норм.

Одним из наиболее эффективных методов, интегрирующих все три группы механизмов, является кейс-метод с использованием реальных ситуаций из педагогической практики. Например, студентам предлагается кейс о конфликте между требованием администрации и этическим долгом перед учеником. В процессе обсуждения студенты сталкиваются с противоречием между разными нормами, испытывают давление группы и вынуждены рефлексировать собственные ценности. Второй важный метод – ролевая игра, моделирующая конфликтную ситуацию «учитель – родитель» или «учитель – администрация». Студенты по очереди исполняют роли нарушителя нормы, защитника нормы и наблюдателя. После игры проводится дебрифинг, где анализируются чувства, мысли и поведенческие паттерны. Третий метод – тренинг правовой и этической компетентности, включающий упражнения на идентификацию нормативных дилемм, выработку алгоритмов действий в типичных ситуациях нарушения норм, а также приёмы самоподдержки при необходимости отстаивать норму в одиночку.

Важным условием успешного формирования нормативно-конформного поведения является создание образовательной среды, которая одновременно поддерживает нормативный порядок и поощряет автономию. В коллективе, где царит атмосфера взаимного уважения и доверия, конформность носит ценностный характер; в авторитарной среде – формальный или вынужденный. Поэтому профессиональная подготовка будущих педагогов должна включать не только формирование знаний о нормах, но и создание условий для их проживания, обсуждения и рефлексивного присвоения.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить три группы механизмов формирования нормативно-конформного поведения будущих педагогов. Социально-психологические механизмы, включающие подражание и нормативное влияние

группы, обеспечивают усвоение профессиональных образцов через взаимодействие с референтной группой. Личностно-регулятивные механизмы, основанные на рефлексии, самооценке и самоконтроле, переводят внешние требования во внутренние регуляторы поведения. Педагогические механизмы, представленные кейс-методом, ролевыми играми и тренингами, создают условия для целенаправленного формирования нормативно-конформного поведения. Ни один из этих механизмов не работает изолированно. Без социально-психологических механизмов студент не увидит живых образцов нормативного поведения. Без личностно-регулятивных механизмов знание норм останется формальным, не став внутренним убеждением. Без педагогических механизмов не будет системы целенаправленного воздействия. Только комплексное применение всех трёх групп механизмов позволяет сформировать у будущего педагога устойчивое нормативно-конформное поведение как основу его профессиональной компетентности. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка и апробация целостной модели формирования нормативно-конформного поведения, объединяющей выделенные механизмы в рамках единого образовательного процесса педагогического вуза.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
3. Нуриахметова Н.Р. Модель формирования нормативно-правовой компетентности будущих педагогов и учителей в образовательном процессе учреждений высшего и дополнительного профессионального образования / Н.Р. Нуриахметова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – №2. – С. 45–52. EDN OXHQBХ
4. Щербакова Е.В. Этическая компетентность современного педагога / Е.В. Щербакова, Т.Н. Щербакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58 (1). – С. 87–94.
5. Selivanova N.L. The Normative Image of the Teacher as a Character Educator in the Modern Russian Education System / N.L. Selivanova, M.V. Shakurova, M.V. Dyuzhakova // Russian Education & Society. – 2019. – Vol. 61, No. 2–3. – P. 139–156.

Николаева Анжелика Алексеевна

воспитатель

Федорова Ольга Витальевна

воспитатель

Филимонова Елена Леонидовна

воспитатель

МАДОУ «Д/С №7 «Ручеек»

пгт Вурнары, Чувашская Республика

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье исследуется роль семьи в процессе формирования патриотических чувств у детей дошкольного возраста. В качестве первоочередной задачи определен анализ семейной среды как базового пространства для закладывания основ гражданственности и патриотизма. Далее охарактеризованы ключевые направления и методы интеграции усилий семьи и дошкольной образовательной организации (ДОО) в системе нравственно-патриотического воспитания. В заключительной части работы систематизированы основные проблемы и деструктивные факторы, возникающие в процессе реализации данного направления воспитательной деятельности.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, семейная роль в воспитании.

В настоящее время вечным остается стремление человека к добру, любви, свету, красоте, истине. Большое внимание воспитанию патриотических чувств у детей уделялось еще в советское время и, к великому сожалению, вопрос патриотизма стал отходить уже на второй и даже на третий план.

Что такое патриотизм? Это когда ребенок любит свою малую родину, гордится людьми и культурой. У детей важно воспитывать желание сохранять и умножать богатства страны. Очень важно в нравственно-патриотическом воспитании для ребенка, чтобы он видел пример взрослых родных людей.

Семья является первой и самой важной общественной средой, в которую попадает ребенок с момента своего рождения. Именно здесь, задолго до поступления в детский сад и школу, закладываются те глубинные основы личности, которые впоследствии определяют его мировоззрение, систему ценностей и отношение к окружающему миру. Для дошкольника семья – это целая Вселенная, где он впервые познает любовь, доброту, заботу, учится доверять и сопереживать. В этом смысле патриотизм не рождается из лозунгов или назиданий, а вырастает естественным образом из того тепла и привязанности, которые ребенок испытывает к своим родным и родному дому.

Ребенок в возрасте 4–7 лет не способен к абстрактному мышлению и сложным политическим обобщениям, однако он прекрасно впитывает эмоциональную окраску слов и поступков родителей. Если взрослые с любовью и уважением отзываются о своей малой родине, гордятся ее историей, бережно относятся к природе и памятникам культуры, то ребенок бессознательно перенимает эту модель поведения. Таким образом, родители становятся для дошкольника первым проводником в мир гражданских ценностей, формируя у него чувство сопричастности к судьбе страны через свою личную историю.

Особую роль в этом процессе играет эмоциональная атмосфера в семье. Ребенок, который чувствует себя любимым и защищенным в кругу близких, испытывает базовое доверие к миру. Это доверие впоследствии проецируется на более широкие социальные общности: на двор, на улицу, на город, а затем и на всю страну. Если же в семье преобладает негативный настрой, постоянное недовольство и критика, то у ребенка формируется ощущение враждебности окружающего мира, что делает практически невозможным воспитание искренних патриотических чувств.

Первое направление – познавательно-исследовательское, которое включает в себя изучение истории семьи как части истории страны. Здесь ключевым методом является проектная деятельность. Совместные детско-родительские проекты («Моя родословная», «Герб моей семьи», «История одной фотографии») побуждают родителей обратиться к семейным архивам, поговорить со старшими родственниками, систематизировать знания о своих корнях. Для дошкольника это становится первым опытом осознания себя звеном в длинной цепи поколений. Он узнает, что его прадедушка был не просто «прадедушкой», а участником великих исторических событий, а прабабушка восстанавливала страну в трудные послевоенные годы. Так через личную семейную историю формируется чувство сопричастности к истории большой страны – России.

В рамках этого направления эффективна организация мини-музеев в группах ДОУ. Экспонатами становятся семейные реликвии, принесенные родителями: старые письма, медали, предметы быта, самодельные игрушки. Когда ребенок приносит в группу вещь, принадлежавшую его прадеду, и с гордостью рассказывает о ней, происходит удивительный педагогический эффект: предмет из прошлого становится мостом, соединяющим эпохи, а сам ребенок чувствует себя значимым и причастным к истории.

Второе направление – культурно-досуговое, ориентированное на формирование эмоционального переживания общности. Речь идет о совместном праздновании государственных и народных праздников (День Победы, День России, Масленица, Рождество и др.). участие родителей в подготовке и проведении таких мероприятий (разучивание песен, подготовка костюмов, выпечка блинов) позволяет детям увидеть, что праздник важен не только для них,

но и для взрослых. Совместные спортивные праздники и эстафеты («Папа, мама, я – спортивная семья»), приуроченные ко Дню защитника Отечества, формируют у мальчиков образ мужественного защитника, а у девочек – уважение к силе и отваге.

Особое место занимает организация совместных экскурсий и походов к памятникам, в краеведческий музей, в парк. Здесь важен не сам факт посещения, а совместное переживание и обсуждение увиденного. Эмоциональный отклик на рассказ родителей о значимости обелиска в центре города, возложенные вместе цветы, минута молчания – эти моменты закладывают у ребенка ту самую «эмоциональную память», которая становится фундаментом патриотизма.

Третье направление – личностно-ориентированное, базирующееся на труде и личном вкладе. Здесь реализуются акции и практические дела: «Покорми птиц зимой», «Посади дерево во дворе детского сада», «Сделаем участок чистым и красивым». Участвуя вместе с родителями в благоустройстве своей «малой родины» – детского сада, двора, улицы, – ребенок усваивает важнейший принцип: любовь к Родине – это не только слова, но и конкретные действия. Он учится беречь то, что создано руками других людей, и понимает ценность своего собственного труда на общее благо.

Также важным методом в этом направлении является чтение и обсуждение художественной литературы и просмотр тематических фильмов (диафильмов), после которого воспитатели рекомендуют родителям осудить с ребенком прочитанное. Важно, чтобы взрослые (и педагоги, и родители) задавали правильные вопросы: «Что ты почувствовал?», «Как бы ты поступил на месте героя?», «Чем гордится главный герой?». Это учит ребенка рефлексии и глубокому проживанию нравственных ситуаций.

Главным вызовом современности является цифровая среда. Дошкольники с раннего возраста погружаются в виртуальный мир, где стираются национальные границы: дети одинаково хорошо знают зарубежных мультипликационных героев и почти не знакомы с персонажами русских народных сказок. Поток информации, зачастую не имеющий культурного кода родной страны, формирует у ребенка эклектичное мировоззрение. В этой ситуации семья должна выступить модератором, который сознательно ограничивает влияние глобального контента и наполняет досуг ребенка национальным содержанием. Важно, чтобы родители не просто «иногда включали» добрые советские мультфильмы или читали русские сказки, а делали это системно, сопровождая обсуждением и эмоциональными комментариями. Только личный пример родителя, который сам предпочитает отечественное кино зарубежному, а прогулку в парке – бесцельному сидению в телефоне, может стать для ребенка приоритетной моделью поведения.

Второй вызов связан с утратой естественных механизмов передачи традиций. В условиях урбанизации и высокой занятости родителей распадается традиционная связь «деды-внуки». Дети все реже видят своих пожилых родственников, слушают их истории, перенимают ремесла и опыт. Этот разрыв поколений опасен тем, что ребенок лишается «живой памяти» – тех самых личных историй, которые превращают абстрактные страницы учебника и газетные сводки в настоящую, осязаемую историю семьи. Именно поэтому преемственность поколений сегодня становится не просто желательным, а жизненно необходимым условием патриотического воспитания. Задача семьи – всеми силами поддерживать эти связи. Совместные просмотры старых альбомов, «вечера воспоминаний», помощь бабушкам и дедушкам, поздравление их с праздниками – все это формирует у дошкольника уважение к старшим, ощущение себя частью единого рода, а значит, и частью народа, который эту землю создавал и защищал.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать: в современном турбулентном мире патриотизм не формируется стихийно. Это результат целенаправленной, кропотливой и, прежде всего, личностно окрашенной работы семьи. Семья – это та крепость, где хранится историческая память, где чтут традиции и где уважают старших. Именно она, в союзе с педагогами детского сада, способна дать ребенку надежный эмоциональный стержень, опираясь на

который, он вырастет человеком, любящим свою землю, гордящимся своими предками и готовым трудиться на благо своего Отечества. Только через призму любви к своим близким, к родному очагу, к своей улице и своему городу приходит осознанная, вечная любовь к своей стране – к России.

Список литературы

1. Ветохина А.Я. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста / А.Я. Ветохина. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 192 с.
2. Зацепина М.Б. Дни воинской славы. Патриотическое воспитание дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет / М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 112 с.
3. Краменко В.А. Патриотическое воспитание обучающихся как условие для воспитания личности, гражданина, человека высокой культуры / В.А. Краменко // Вестник Камчатского политехнического техникума. – 2016. – №15 (15–16). – С. 10–20. EDN XVAPNZ
4. Крылова Е.Г. Роль семейных ценностей в воспитании патриотизма у современной молодежи: историко-социологическое исследование / Е.Г. Крылова, Н.В. Фролова // Молодой ученый. – 2019. – №15 (253). – С. 270–273. EDN SUYXIS

Пронина Наталья Андреевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

БУЛЛИНГ УЧИТЕЛЯ УЧЕНИКАМИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация: в статье анализируется феномен психологического насилия учителя учащимися. Автором дается определение и анализируются причины появления данного социально-педагогического феномена в системе современного образования.

Ключевые слова: буллинг, учитель, ученик, образование, насилие.

Мы живем в нестабильном и тревожном VUCA-мире. Изменения в политической, экономической и социальных сферах способствуют трансформации отношения общества к учителям. Реформы, проведенные в последние годы, имели наряду с положительными также отрицательные последствия: регламентизация, коммерциализация и формализация системы образования, отсутствие молодых и квалифицированных кадров.

Проблема буллинга является актуальной и ее различные аспекты волнуют умы многих ученых, среди них О.Ю. Жилкина [1], А.К. Иванова [2], А.В. Куц [3].

Под буллингом учителя учащимся или группой учеников мы будем понимать систематическое физическое и психическое насилие со стороны одного лица или группы лиц в отношении индивида, который не может себя защитить.

Рассмотрим ряд примеров различных видов неприемлемого поведения учащихся на уроке. В 2025 году среди учащихся школ стал вирусным мем «б–7», подростки бурно реагируют на знакомые цифры, нарушая дисциплину на уроке. В сети становятся вирусными видео с оскорблениями педагогов, которые подростки выкладывают для получения популярности и повышения просмотров, не задумываясь о том, что оскорбляют человеческое достоинство и нарушают личные границы учителя.

У современного учителя нет эффективных методов воздействия на ученика. Так Минпросвещения разработало порядок действий учителя, если ученик срывает урок:

- 1) устное замечание;
- 2) привлечение педагога, ответственного за дисциплину в школе;
- 3) профилактическая беседа;
- 4) информирование родителей [4].

С 1 сентября 2027 года вводятся оценки за поведение.

Существует три группы причин появления буллинга в образовательной среде в системе «учитель – ученик»:

- социальные (низкий авторитет учителя, закрепление за школой функции оказания образовательных услуг, игнорирование воспитательных функций родителями, большие объемы отчетной документации у классного руководителя, формализация воспитательной работы в школе, незащищенность педагога на законодательном уровне, влияние социальных сетей);
- психолого-педагогические (разные стили воспитания в семье и школе, низкий уровень психолого-педагогической компетентности родителей, отсутствие готовности у законных представителей к воспитанию детей, возрастные и индивидуальные особенности учащихся, индивидуальные особенности учителя, отсутствие у педагогов необходимых психолого-педагогических и методических умений: навыков эффективного общения, умения работать с девиантным поведением, создавать благоприятный психологический климат в коллективе, отсутствие конфликтологической компетентности, неумение учителем отстаивать личные границы, профессиональная неудовлетворенность, отсутствие учебной мотивации у учащихся, отсутствие организаторских умений, неумения поддерживать дисциплину в классе);
- структурные (отсутствие поддержки педагога администрацией образовательной организации, отсутствие у учителя эффективных инструментов влияния на учеников, низкий уровень организационной культуры в школе, замалчивание конфликтов).

Способы буллинга учителя учениками:

- вербальная агрессия (насмешки, издевательства, клички, обесцененная лексика в адрес учителя, критика внешности, манеры поведения и преподавания, речи, ирония, замечания, злые шутки, обидные высказывания, угрозы, запугивание, шантаж, жалобы на учителя администрации и родителям, распространение слухов и сплетен, порочащих достоинство учителя);
- социальная изоляция (игнорирование просьб, невыполнение требований, саботаж занятий, неучастие во внеклассных мероприятиях, бойкот, исключение из жизни класса, игнорирование устава школы в вопросах поведения, стиля одежды);
- физическое насилие (порча личного имущества, канцтоваров, угрозы жизни и здоровью);
- эмоциональное насилие (нарушение дисциплины, разговоры на уроках, использование мобильных телефонов на уроках);
- кибербуллинг (распространение оскорбительных комментариев, сообщений в социальных сетях, классных чатах, распространение фото педагога, видео уроков с подписями).

Для педагога существует ряд последствий буллинга: хронический стресс, отсутствие веры в свои профессиональные способности, эмоциональное выгорание, физическое истощение, уход из профессии и смена поля профессиональной деятельности.

Для образовательной организации также существуют последствия: появление неблагоприятного психологического климата в коллективе, создание небезопасной образовательной среды, отсутствие квалифицированных педагогических кадров, риски юридических и организационных последствий: жалобы в вышестоящие инстанции, увольнение педагога или дисциплинарное взыскание.

Для учащихся закрепление девиантного поведения как нормы.

Защитой для учителя от буллинга со стороны учеников является его высокий уровень педагогического мастерства и методической подготовки.

Оказавшись в ситуации буллинга, учитель должен иметь сохранять профессионализм, продолжать работать и выполнять свои должностные обязанности, знать и защищать свои права, владеть психолого-педагогическими умениями по снижению уровня агрессии, выхода из конфликтных ситуаций, работе с девиантным поведением.

Профилактика буллинга учителя учениками должна быть системной и непрерывной.

На общегосударственном уровне необходимо разработать законы, защищающие честь и достоинство учителя, дать педагогу инструменты по влиянию на девиантных учеников.

В школе должны быть созданы нормативно-правовые документы (устав школы, методические рекомендации), где отражены правила поведения педагога при возникновении буллинга со стороны учащихся. Необходимо создать школьную службу медиации для предотвращения буллинга. Важно вести непрерывную работу по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов: мастер-классы, тренинги, круглые столы, лекции. К работе необходимо привлечь педагога-психолога, который на практических занятиях обучит педагогов распознавать травлю и даст эффективные способы и алгоритмы действия в подобной ситуации.

В классе также должна вестись системная работа. Проведение бесед, тематических классных часов, тренингов, направленных на формирование толерантности и обучению навыкам конструктивного общения, организация совместной деятельности (походов, экскурсий, творческих мероприятий, проектов) способствует сплочению классного коллектива и формированию благоприятного психологического климата.

Индивидуальные беседы с конкретными учениками, которые проявляют агрессивное поведение, также необходимы. Очень важна работа и другими участниками травли: жертвами, наблюдателями для предотвращения буллинга. Также необходимо привлечь родителей и других компетентных специалистов: педагога-психолога, социального педагога для беседы.

Роль педагога в предупреждении буллинга велика. Но усилий учителя недостаточно. Для эффективной профилактики необходимы согласованные действия всех участников образовательного процесса: администрации, педагогов, родителей и самих учащихся. Эффективная система школьного управления должна включать механизмы защиты преподавателей от агрессивного поведения учащихся. Только тогда получится выстроить систему, где дискриминации и враждебности просто нет места.

Нельзя замалчивать факты появления буллинга в школе, необходимо реагировать на сложившуюся ситуацию. Наличие четких правил, понятных алгоритмов действий и единая позиция всех участников образовательного коллектива: уважение друг к другу и нетерпимость к буллингу способствует профилактике травли.

Список литературы

1. Жилкина О.Ю. Содержание деятельности по формированию готовности будущих педагогов к профилактике буллинга / О.Ю. Жилкина // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – №5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33680> (дата обращения: 18.07.2026). DOI 10.17513/spno.33680. EDN CEJLLB
2. Иванова А.К. Буллинг и кибербуллинг как явление образовательной среды: примеры современных исследований проблемы / А.К. Иванова // Мир науки. – 2018. – №5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN518.pdf> (дата обращения: 18.07.2026). EDN YTUYZF
3. Куц А.В. Психолого-педагогические аспекты буллинга в школьной среде / А.В. Куц, И.А. Кочелаева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, №5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN524.pdf> (дата обращения: 18.07.2026). EDN VZGQCB
4. Никифорова Н. Минпросвещения утвердило пошаговый регламент для учителей на случай срыва урока / Н. Никифорова. – URL: <https://runews24.ru/society/15/07/2026/minprosveshheniya-utverdilo-poshagovyyj-reglament-dlya-uchitelej-na-sluchaj-sryiva-uroka> (дата обращения: 18.07.2026).

Симдянкина Юлия Сергеевна

аспирант

Институт социально-гуманитарного образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-168849

БУЛЛИНГ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость рассмотрения буллинга (травли) в образовательной среде как объекта социального управления. Анализируется эволюция научных подходов: от индивидуально-психологического к пониманию буллинга как группового процесса и деструктивного совместного копинга школьного сообщества. Выделяются устойчивая ролевая структура травли, высокая латентность и долгосрочные социальные последствия явления. Рассматриваются три модели управления (карательная, психолого-педагогическая, социально-управленческая) и обосновывается необходимость перехода к системной, превентивной и комплексной стратегии, опирающейся на мониторинг и вовлечение всех субъектов образовательных отношений.

Ключевые слова: буллинг, травля, социальное управление, групповая динамика, школьная среда, профилактика, копинг-стратегии, ролевая структура.

Образовательная среда – это пространство концентрации множества социальных рисков, среди которых буллинг (травля) занимает одно из лидирующих позиций, так как является системным, распространённым и тяжёлым по последствиям для всех участников образовательного взаимодействия. Буллинг представляет собой не только повторяющиеся индивидуальные агрессивные акты, а сложный групповой процесс, укоренённый в структуре межличностных отношений и способный оказывать долгосрочное деструктивное воздействие на всех его участников. Данное явление не может оставаться вне поля целенаправленного воздействия со стороны общества и его институтов. Необходимо рассмотреть буллинг как объект социального управления – явление, которое требует координации усилий различных субъектов, применения специальных организационных мер и воздействия и постоянного мониторинга эффективности их применения.

На протяжении долгого времени в науке доминировал индивидуально-психологический подход, объяснявший травлю личностными особенностями агрессора или жертвы. Однако, как отмечает А.А. Бочавер в своей научной работе «Буллинг как деструктивный совместный копинг школьного сообщества: новая концептуализация», такой взгляд является недостаточным [2]. Исследователь предлагает рассматривать буллинг как «деструктивный совместный копинг школьного сообщества». Согласно этой идее, отвержение и вытеснение жертвы помогает группе снижать эмоциональное напряжение, справляться со стрессом и укреплять внутренние связи за счёт исключения «иного». Это принципиально меняет оптику восприятия: буллинг перестаёт быть проблемой отдельных детей и становится характеристикой общества в целом, его нездорового способа совладания с трудностями. Следовательно, и объектом управления должно становиться именно общество, его нормы, ценности и паттерны взаимодействия.

А.А. Бочавер и К.Д. Хломов подчёркивают, что «буллинг – это групповой процесс, в который вовлечены не только агрессор и жертва, но и наблюдатели, чья реакция во многом определяет динамику травли» [1, с. 153]. Таким образом, теоретический анализ приводит к пониманию того, что управление буллингом невозможно без учёта всей сложной сети отношений в ученическом коллективе.

Ключевым аргументом в пользу рассмотрения буллинга как объекта социального управления служит наличие в нем устойчивой буллинг-структуры – совокупности социальных

ролей, которые формируются вокруг акта травли. Как подробно описано в методических рекомендациях БФУ им. И. Канта, в эту структуру входят: агрессор (буллер), его последователи, одобряющие (активные и пассивные), равнодушные, потенциальные и активные защитники, а также жертва [3, с. 12–15]. Каждая из этих ролей вносит свой вклад в поддержание и развитие травли.

Описанная выше структура демонстрирует, что травля не является изолированным актом взаимодействия «агрессор – жертва». Как было рассмотрено ранее, ключевым фактором, усиливающим социальный риск, выступает позиция свидетелей, их молчаливое согласие или, напротив, активное сопротивление. Именно групповая динамика превращает образовательную среду либо в пространство, где насилие становится нормой, либо в безопасное место, где агрессия встречает отпор.

И.А. Юрасов и Е.А. Данилова на основе масштабного социологического опроса (более 5000 респондентов в Пензенском регионе) делают ряд важных выводов [4]. Высокий уровень латентности: жертвы часто замалчивают факты травли, что создаёт дефицит информации для принятия управленческих решений и требует создания специальных каналов выявления. Тяжёлые социальные последствия: буллинг ведёт к росту агрессивности, криминализации социальных отношений, снижению эмпатии в обществе, росту экстремистских настроений. Авторы подчёркивают, что последствия буллинга выходят далеко за пределы школы и влияют на общество в целом.

Эти данные подтверждаются и общероссийской статистикой. По оценкам, приведённым в методических рекомендациях по профилактике буллинга О.А. Макаровой, И.М. Панькиной, Т.С. Волчецкой, Е.В. Осиповой, последствия травли включают «повышение рисков самоповреждающего и суицидального поведения, психосоматических проблем, употребления психоактивных веществ, криминализации» [3, с. 18]. Очевидно, что столь масштабные и долгосрочные последствия не могут быть оставлены без внимания со стороны институтов управления – образования, социальной защиты, правоохранительной системы.

Понимание буллинга как объекта управления прошло определённую эволюцию. Можно выделить три основные модели, которые сменяли друг друга или сосуществуют в практике.

1. Карательная (репрессивная) модель. Основной акцент делается на выявлении виновных (агрессоров) и применении к ним дисциплинарных взысканий. Как справедливо критикуют эту модель современные исследователи, «в большинстве случаев администрация и педагогический коллектив образовательной организации отрицают наличие буллинга у них в классе и школе, что способствует его быстрому развитию. Как правило, осознание действительности происходит после драки, суицида, болезни обучающегося...» [3, с. 10]. Такая реактивная модель запаздывает и не решает проблему, поскольку игнорирует групповую природу явления.

2. Психолого-педагогическая (коррекционная) модель. Основной акцент переносится на работу с жертвой и агрессором силами психолога. Это важный, но недостаточный шаг, поскольку, как мы видели, проблема коренится в групповой динамике, которая остаётся без внимания.

3. Социально-управленческая (системная) модель. Современный подход рассматривает буллинг как общую проблему всей школьной экосистемы. Эта модель требует создания целостной системы – нормативной базы, обученных кадров, служб медиации, каналов обратной связи и мониторинга. Именно она ложится в основу современного понимания буллинга как объекта социального управления.

Анализ современных научных подходов даёт определение, что буллинг является сложно-организованным объектом социального управления, обладающим следующими характеристиками.

1. Многоуровневость – причины и последствия буллинга отражаются на личностном, групповом и институциональном (школьном, общественном) уровнях.

2. Системность – буллинг представляет собой групповой феномен, укоренённый в структуре межличностных отношений и нормах школьного общества.

3. Динамичность – структура буллинга (травли) способна меняться, роли участников – трансформироваться, что требует постоянного мониторинга и гибкости управленческих воздействий.

4. Латентность – значительная часть случаев скрыта от внешнего наблюдения, для чего требуется создание специальных каналов выявления.

5. Социальная значимость – последствия буллинга выходят далеко за пределы школы, влияя на психическое здоровье участников и социальную стабильность.

Данные характеристики определяют также специфику управления буллингом: оно должно быть системным, превентивным, комплексным, основанным на данных мониторинга и вовлекающим всех участников образовательных отношений.

Список литературы

1. Бочавер А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, №3. – С. 149–159.

2. Бочавер А.А. Буллинг как деструктивный совместный копинг школьного сообщества: новая концептуализация / А.А. Бочавер // Психология. Журнал ВШЭ. – 2024. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-destruktivnyy-sovmestnyy-koping-shkolnogo-soobschestva-novaya-kontseptualizatsiya> (дата обращения: 04.08.2026).

3. Методические рекомендации по профилактике травли (буллинга) и социализации детей: учеб. электронное издание / О.А. Макарова, И.М. Панькина, Т.С. Волчецкая, Е.В. Осипова. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2023. – 71 с.

Симдянкина Юлия Сергеевна

аспирант

Институт социально-гуманитарного образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

г. Москва

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ

Аннотация: в статье анализируется образовательная среда как пространство социальных рисков, обусловленных трансформацией современного общества. Выделены макросоциальные, институциональные и индивидуально-психологические факторы риска. Центральное место отведено буллингу как системному явлению с групповой природой, поражающему всех участников образовательного процесса. Рассмотрены кибербуллинг, правовые аспекты профилактики и типология субъектной рискогенности учащихся, позволяющая дифференцировать работу. Обоснована необходимость перехода от реактивного реагирования к системной превентивной стратегии на общешкольном, групповом и личностном уровнях для обеспечения психологической безопасности. Статья адресована педагогам, психологам и руководителям образовательных организаций.

Ключевые слова: образовательная среда, социальные риски, буллинг, психологическая безопасность, субъектная рискогенность, профилактика, кибербуллинг.

Современное общество, по определению немецкого социолога У. Бека, характеризуется как «общество риска», где производство рисков доминирует над производством благ. Как отмечает А.О. Прохоров и П.Н. Афанасьев, «в эпоху глобализации и культурной унификации в российском обществе увеличивается число рисков, связанных с трансляцией культуры. Происходящая трансформация социокультурной среды и связанная с ней рассогласованность между разными социальными группами и силами по поводу базовых целей и ценностей приводят к росту девиантного поведения в детской и подростковой среде» [6, с. 289].

Образовательная среда, будучи ключевым институтом социализации, не может оставаться изолированной от этих процессов. Напротив, она выступает тем пространством, где социальные риски не только отражаются, но и трансформируются, приобретая специфические формы, обусловленные возрастными, психологическими и групповыми особенностями обучающихся.

В самом широком смысле, социальные риски в образовательной среде – это совокупность факторов и условий, возникающих в процессе взаимодействия субъектов образовательных отношений и под влиянием внешней социокультурной среды, которые с определенной вероятностью могут привести к нарушению психологической безопасности, физического и психического здоровья, дезадаптации и девиации поведения участников образовательного процесса.

Первый и наиболее фундаментальный уровень рисков связан с процессами, происходящими в обществе в целом. Ключевым фактором здесь выступает ценностно-нормативная неопределенность. Как подчеркивается в научной литературе, «основным фактором производства и распространения рисков выступает отсутствие согласованной позиции по поводу базовых целей и ценностей» [6, с. 291]. В результате в обществе транслируются противоречивые модели поведения, что напрямую влияет на подрастающее поколение.

К числу таких макрорисков, отражающихся на образовательной среде, исследователи относят [6, с. 295, 296]:

- антипатриотизм и утрату чувства Родины;
- рост национализма и ксенофобии;
- пропаганду насилия и жестокости в медиапространстве;
- примитивизацию потребностей и интересов;
- обострение проблемы «отцов и детей», разрыв межпоколенческих связей.

Эти макросоциальные тенденции формируют тот фон, на котором разворачиваются внутришкольные процессы. Школа, будучи «слепком общества», неизбежно воспроизводит эти негативные паттерны. И.Д. Белева с соавторами справедливо отмечают: «Школа не является изолированным социальным институтом, она чутко реагирует на все процессы, происходящие в обществе, и зачастую воспроизводит те модели поведения, которые дети наблюдают вне её стен».

Второй уровень рисков порождается непосредственно функционированием образовательной организации как системы. А.О. Прохоров и П.Н. Афанасьев выделяют риски, связанные с нарушением психологической безопасности образовательной среды, по таким параметрам, как «небезопасные психолого-педагогические технологии, проблемные ситуации, возникающие в процессе обеспечения данной безопасности, потери субъектов образовательной среды, сложности в системе межличностных отношений участников образовательного процесса» [6, с. 301].

Ключевым фактором риска на этом уровне выступает неготовность или нежелание педагогического коллектива замечать и адекватно реагировать на деструктивные явления. Авторы методических рекомендаций БФУ им. И. Канта О.А. Макарова и И.М. Панькина констатируют тревожный факт: «На системной основе многими педагогами все еще не уделяется время профилактике данного явления, некоторые учителя не замечают или не хотят замечать травлю среди детей и подростков, а значит, и вовремя не оказывают необходимую поддержку и помощь жертвам, обидчикам и свидетелям травли (буллинга)» [4, с. 9]. Такая позиция профессионалов превращает их из потенциальных защитников в невольных соучастников, консервирующих и усугубляющих риск.

Более того, как отмечается в современных исследованиях антибуллинговой компетентности, «в большинстве случаев администрация и педагогический коллектив образовательной организации отрицают наличие буллинга у них в классе и школе, что способствует его быстрому развитию. Как правило, осознание действительности происходит после драки, суицида, болезни обучающегося...» [4, с. 10]. Это свидетельствует о преобладании реактивной модели

управления над превентивной, что само по себе является серьезным организационным риском.

Центральное место в структуре социальных рисков образовательной среды занимает буллинг (травля). Его системный характер подтверждается не только распространенностью, но и глубиной поражающего воздействия. Согласно определению, «травля, или буллинг, – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы» [1, с. 150].

Масштаб проблемы подтверждается данными ЮНЕСКО: «каждый третий ученик во всем мире сталкивается с различными формами насилия и травли со стороны своих одноклассников. При этом 40% пострадавших детей никому об этом не рассказывали». В России ситуация не менее тревожная: по данным исследователей ВЦИОМ, «каждый четвертый школьник в России сталкивается с травлей в учебном заведении» [2].

Важнейшей характеристикой буллинга как социального риска является его групповая природа. Вокруг акта травли формируется сложная буллинг-структура, включающая агрессора, жертву, последователей, наблюдателей (равнодушных) и защитников. А.А. Бочавер и К.Д. Хломов подчеркивают: «Реакция свидетелей чрезвычайно важна для происходящего: присоединение к травле и даже малейшее ее одобрение (улыбка и т. п.) служит вознаграждением для преследователей, а сопротивление или принятие стороны жертвы удерживают от дальнейшего насилия» [1, с. 153]. Безразличие большинства, их молчаливое согласие являются мощнейшим фактором, легитимизирующим насилие в глазах агрессора и усугубляющим страдания жертвы. Более того, «если травля не прекращается, у свидетелей слабеет способность к эмпатии» [1, с. 154], что ведет к эмоциональному огрублению всего коллектива.

Третий уровень рисков связан с индивидуальными особенностями обучающихся, которые повышают вероятность их вовлечения в деструктивные отношения. Исследователи выделяют понятие «группы риска» – дети и подростки, которые в силу определенных личностных, поведенческих или социальных характеристик наиболее уязвимы для негативных воздействий [5, с. 38].

Современная наука развивается, предлагая концепцию «субъектной рискогенности». Э.Н. Гилемханова разработала «типологию учащихся на основе их психологической устойчивости к социокультурным рискам образовательной среды» [3, с. 155]:

- «уязвимый тип – характеризуется депрессивностью, повышенной тревожностью, чувствительностью к неприятию в группе» [3, с. 156];
- «дезадаптивный тип – характеризуется нетерпеливостью и стремлением доминировать, что обуславливает сложность взаимодействия в «субъектно-контекстной» системе образовательной среды» [3, с. 157];
- «дезинтегрированный тип – обусловлен социально-психологической дезинтегрированностью – рассогласованием индивидуальных диспозиций с ценностно-нормативными характеристиками среды, отсутствием ориентации на социальные ожидания и одобрение других субъектов среды» [3, с. 158];
- «аутизированный тип – характеризуется сниженными ответственностью, решительностью и самоконтролем» [3, с. 159];
- «адаптивный тип – характеризуется способностью управлять изменяющейся ситуацией и своим поведением в ней, учитывая не только свои потребности и интересы, но и ориентируясь на меняющиеся социальные и духовные основы жизнедеятельности» [3, с. 160].

Выявление этих типов открывает возможности для адресной профилактической работы.

Важную и быстроразвивающуюся группу составляют риски, связанные с цифровизацией обыденной жизни и общения. Сеть Интернет «начинает играть все более значимую роль в социализации подрастающего поколения» [4, с. 15], порождая такие явления, как кибербуллинг. Его опасность заключается в анонимности, непрерывности (травля не заканчивается за порогом школы), неограниченной аудитории и сложности контроля.

Авторы методических рекомендаций по профилактике травли и социализации детей О.А. Макарова, И.М. Панькина, Т.С. Волчецкая, Е.В. Осипова подчеркивают, что «современным детям и подросткам, являющимся жертвами буллинга, сложнее противостоять ситуациям травли» именно в силу проникновения агрессии в виртуальное пространство [4, с. 17]. По данным опросов педагогов, кибербуллинг наряду с традиционной травлей признается одной из главных угроз для детей в современной школе [4, с. 18].

Долгое время буллинг как комплексное явление оставался вне поля правового регулирования. Как отмечает Е.Л. Власова, «в российском законодательстве до сих пор отсутствует отдельный федеральный закон, целенаправленно регулирующий вопросы профилактики и пресечения буллинга». Действующие нормы позволяют привлекать к ответственности лишь за отдельные проявления (оскорбления, побои, клевету), что не обеспечивает системной защиты.

Определенный шаг вперед сделан с принятием «Стратегии комплексной безопасности детей до 2030 года» (Указ Президента РФ №358 от 17.05.2023) [7], где буллинг впервые квалифицирован как «угроза благополучию несовершеннолетних». Это официальное признание на государственном уровне того факта, что образовательная среда может быть пространством реализации угроз, требующих системного противодействия.

Спектр последствий воздействия социальных рисков на участников образовательного процесса чрезвычайно широк. Для жертв буллинга типичны: повышенная тревожность, депрессия, психосоматические расстройства, снижение самооценки и успеваемости, школьная дезадаптация, суицидальные риски. Для агрессоров – закрепление агрессивных моделей поведения, трудности в социальной адаптации, риск криминализации. Как обобщает А.А. Бочавер, «вовлеченность в ситуацию буллинга негативно отражается в перспективе на физическом и психическом здоровье, реализуемой образовательной траектории, дружеских и супружеских отношениях, успешности трудоустройства, финансовом благополучии выросших школьников» [1, с. 155].

Таким образом, образовательная среда объективно является пространством концентрации разноуровневых социальных рисков – от макросоциальных до индивидуально-психологических. Их игнорирование или фрагментарное, эпизодическое реагирование не только не решает проблему, но и усугубляет ее, формируя у всех участников ощущение безнаказанности агрессоров и незащитности жертв. Профилактика буллинга необходима систематическая, иметь не эпизодический характер, а включать в себя работу на всех уровнях: общешкольном, групповом и личностном. Для этого необходимо перейти от реактивной модели управления к превентивной.

Список литературы

1. Бочавер А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, №3. – С. 149–159.
2. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Результаты опроса о проблеме травли среди школьников. – URL: <https://wciom.ru/> (дата обращения: 04.08.2026).
3. Гилемханова Э.Н. Типология субъектной рискогенности учащихся / Э.Н. Гилемханова // Pedagogical Review. – 2023. – №4 (50). – С. 153–161. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-subektnoy-riskogennosti-uchaschihsya-v-kontekste-ih-psihologicheskoy-ustoychivosti-k-sotsiokulturnym-riskam-obrazovatelnoy> (дата обращения: 04.08.2026).
4. Методические рекомендации по профилактике травли (буллинга) и социализации детей: учеб. электронное издание / О.А. Макарова, И.М. Панькина, Т.С. Волчецкая, Е.В. Осипова. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2023. – 71 с.
5. Ничипоренко Н.П. Специфика восприятия некоторых аспектов образовательной среды обучающимися группы риска / Н.П. Ничипоренко // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №5. – С. 37–45.
6. Прохоров А.О. Риски социализации и психологической безопасности образовательной среды школы / А.О. Прохоров, П.Н. Афанасьев // Филология и культура. – 2017. – №4 (50). – С. 289–318. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-sotsializatsii-i-psihologicheskoy-bezopasnosti-obrazovatelnoy-sredy-shkoly> (дата обращения: 04.08.2026).
7. О Стратегии комплексной безопасности детей до 2030 года: Указ Президента РФ №358: принят 17 мая 2023 г. // Собрание законодательства РФ. – 2023. – №21. – Ст. 3747.

Стародубцева Любовь Викторовна

канд. социол. наук, доцент, старший научный сотрудник
Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве Республики Мордовия
г. Саранск, Республика Мордовия

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ТУРИЗМА В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ

Аннотация: актуальность проблемы подготовки кадров для сферы туризма обусловлена необходимостью роста вклада туристической отрасли в ВВП страны. Достижение данной цели предполагает планомерный рост внутреннего туристского потока и постоянное повышение уровня качества сервиса. Создание конкурентоспособного туристского комплекса, направленного на развитие внутреннего и въездного туризма, детерминирует необходимость совершенствования системы подготовки и переподготовки кадров с учетом удовлетворения отраслевой потребности, поскольку от качества подготовки специалистов зависит уровень оценки сервиса потребителем и успешное развитие индустрии туризма и гостеприимства в регионе.

Ключевые слова: сфера туризма, кадровое обеспечение, подготовка кадров, Республика Мордовия.

Россия обладает мощным потенциалом на мировом рынке туризма и будет его «активно реализовывать». В своём Указе Президент Российской Федерации В. В. Путин как одну из важных задач выделил – увеличение к 2030 г. вклада туристической отрасли в валовый внутренний продукт страны до 5% [6].

Сфера туризма и гостеприимства сегодня демонстрирует стремительное развитие – в рамках нацпроектов продолжается строительство отелей, парков развлечений, горнолыжных трасс и других точек притяжения туристов. При этом ключевой проблемой, по мнению министра экономического развития РФ М.Г. Решетникова, становится кадровая. До 2030 г. прогнозируется дефицит кадров в туристической отрасли России в 400 000 человек. Это работники турагентств и туроператоры, сотрудники отелей, а также гиды, инструкторы-проводники, экскурсоводы, сотрудники общепита и т. д [4].

В 2025 году началась реализация национального проекта «Туризм и гостеприимство», основная цель которого – создание условий развития внутреннего и въездного туризма, повышения роли туристической отрасли в экономике страны и увеличения числа туристских поездок до 140 млн к 2030 году, а числа занятых в туристической отрасли – до 1,5 миллиона. В структуре нацпроекта «Туризм и гостеприимство» – 5 федеральных проектов, одним из которых – «Кадры для туризма» (подготовка собственных опытных специалистов и формирование профстандартов в рамках туристической отрасли) [5].

Статистика показывает, что выпуск квалифицированных рабочих, служащих по направлению «Сервис и туризм» увеличился с 9,5 тыс. чел. в 2016 г. до 24,6 тыс. чел. в 2024 г. [7]. Но несмотря на то, что кадры для туристической индустрии готовят большое количество специальных образовательных учреждений и высших учебных заведений, на рынке туристских вакансий существует дефицит квалифицированного персонала.

Развитию индустрии туризма в Мордовии и ее кадровому обеспечению республиканскими властями всех уровней сегодня уделяется пристальное внимание. Так Указом Главы РМ от 23 декабря 2021 г. «Об утверждении стратегических направлений развития Республики Мордовия до 2030 г.» стратегической целью для индустрии туризма является комплексное развитие внутреннего и въездного туризма в Республике Мордовия за счет создания условий для формирования и продвижения качественного туристского продукта [10]. Это включает работу с нормативной базой, реализацию программ, подготовку специалистов в образовательных учреждениях и взаимодействие с организациями, занимающимися

подготовкой и трудоустройством специалистов в сфере туризма. Соответственно оптимизированы структура и объем приема обучающихся в государственные учреждения профессионального образования. Открытие специальностей и направлений подготовки проводится в соответствии с потребностями регионального рынка труда, заявленными работодателями.

В республике ведется подготовка персонала для индустрии туризма и гостеприимства по программам среднего и высшего профессионального образования по специальностям и направлениям «Туризм» (43.03.02) (профиль «Технология и организация экскурсионных услуг») и «Туризм» (43.04.02) (профиль «Территориальная организация туризма»), «Туризм и гостеприимство» (43.02.16), «Экскурсовод (гид)» (04.005), «Гостиничное дело» (43.02.14).

Ключевая роль в подготовке специалистов с высшим и средним профессиональным образованием в сфере туризма принадлежит Национальному исследовательскому Мордовскому государственному университету им. Н. П. Огарёва. Приведенный контингент студентов по укрупнённой группе направлений (специальностей) 43.00.00 – Сервис и туризм в 2025 г. составил 269,6 (что составило 2,1% от общего приведенного контингента студентов организации [2]).

Организации среднего профессионального образования так же выполняют важную функцию по обеспечению сферы туризма специалистами. В республике 68,6% наибольшего объема подготовки кадров в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования, осуществлялся по укрупненным группам профессий и специальностей, среди которых «43.00.00 Сервис и туризм» составлял 7,49% [3]. Так Саранский политехнический техникум, Саранский техникум пищевой и перерабатывающей промышленности, Саранский электромеханический колледж, Саранский автомеханический колледж, Саранский техникум сферы услуг и промышленных технологий дают практические навыки работы в туризме и позволяют быстрее начать карьеру. В 2025 г. на программу подготовки специалистов среднего звена «Туризм и гостеприимство» по специальности 43.02.16 «Туризм и гостеприимство» в республике было принято более 100 обучающихся [8].

Увеличение объема информации и процесс цифровизации приводит к необходимости повышения уровня цифровой грамотности и внедрению новых форм взаимодействия с клиентами. Это обуславливает необходимость специалистов, владеющих цифровыми инструментами, способных работать в условиях онлайн среды и быстро адаптироваться к технологическим изменениям. Это обстоятельство диктует необходимость в подготовке специалистов, владеющих цифровыми компетенциями, а также в обновлении программ повышения квалификации и переподготовки кадров для сферы туризма [1, с. 4849].

Результаты опроса «Развитие туризма в регионах: итоги 2025 года и тренды 2026 года» показали, что 87,5% регионов испытывают необходимость в дополнительном обучении сотрудников ТИЦ и Министерства туризма. В целом, есть запрос на обучение по всем компетенциям, необходимым для развития туризма: создание и управление турпродуктом, брендинг и маркетинг, применение современных технологий, аналитика, повышение качества гостеприимства, организация событийных мероприятий, управление в сфере туризма, правовое сопровождение и т. д. У каждого региона свои аспекты, требующие особого внимания. Так, например, по результатам опроса, для Республики Мордовия это повышение стандартов гостеприимства (в том числе работа с отдельными категориями туристов и экскурсантов, работа с VIP-гостями) [9].

На современном этапе в республике реализуются программы повышения квалификации и переподготовки кадров для индустрии туризма и гостеприимства. Министерством экономики, торговли и предпринимательства Республики Мордовия в соответствии с действующим законодательством проводится аттестация экскурсоводов (гидов), гидов-переводчиков. В Мордовии внедрена система аккредитации экскурсоводов (гидов), что способствует повышению качества экскурсионных услуг.

Стратегические ориентиры, стоящие сегодня перед сферой национального туризма, обуславливают необходимость комплексного подхода к развитию кадрового потенциала, а также

необходимость формирования современных навыков и компетенций у работников сферы туризма и гостеприимства. На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в республике поводится значительная работа по созданию конкурентоспособного туристского комплекса и подготовке кадров для сферы туризма.

Список литературы

1. Волченко Т.А. Классические и новые модели подготовки кадров для реализации стратегии развития туризма в регионах России / Т.А. Волченко // Экономика, предпринимательство и право. – 2025. – Т. 15, №7. – С. 4847–4866. – DOI 10.18334/epp.15.7.123484. – EDN UGWFER.
2. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2025 года. – URL: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2025/_vpo/inst.php?id=127 (дата обращения: 12.07.2026).
3. Итоговый отчет Министерства образования Республики Мордовия, с. 42. URL: <https://clck.ru/3VJpJj> (дата обращения: 18.07.2026).
4. Минэк спрогнозировал кадровый голод в туристической отрасли / Ведомости. 19 ноября 2024 – URL: <https://www.vedomosti.ru/business/articles/2024/11/19/1075853-minek-sprognoziroval-kadrovii-golod-v-turisticheskoi-otrasli> (дата обращения: 18.07.2026).
5. Национальный проект «Туризм и гостеприимство». – URL: <http://government.ru/rugovclassifier/920/about/> (дата обращения: 18.07.2026).
6. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации №309 от 7 мая 2024 г. // Президент России: сайт. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 18.07.2026).
7. Образование в цифрах: 2025: краткий статистический сборник / Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. – 136 с.
8. Результаты мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования 2025 года обновлены 03.02.2026 г. в соответствии с письмом Минобрнауки России от 12.11.2025 г. №МН-7/5311. – URL: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2025/_vpo/inst.php?id=127 (дата обращения: 18.07.2026).
9. Результаты опроса «Развитие туризма в регионах: итоги 2025 года и тренды 2026 года». 35 с. – URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/download/d375fce2955092a53657d5fe695d2e16/razvitie_turizma_v_regionah_itogi_2025_goda_i_trendy_2026_goda.pdf (дата обращения: 18.07.2026).
10. Указ Главы РМ от 23 декабря 2021 г. №408-УГ «Об утверждении стратегических направлений развития Республики Мордовия до 2030 г.» (с изм. на 23 марта 2022 г.). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/578029615> (дата обращения: 18.07.2026).

Шапошник Кристина Дживановна

педагог-организатор

ГБОУ «Шебекинская гимназия-интернат»

г. Шебекино, Белгородская область

КОМПЕТЕНЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: современное образование находится в постоянном процессе изменений и развития, а педагогическая компетенциология играет ключевую роль в этом процессе. Этот подход к образованию фокусируется на развитии комплекса профессиональных навыков и знаний у педагогов, необходимых для успешной работы в современном мире.

Ключевые слова: компетенциология, ключевые выводы, профессиональная деятельность, практические аспекты, внедрение компетенций.

Понимание и применение концепций педагогической компетентности может значительно повысить качество обучения и результаты учеников.

Основы педагогической компетентности заключаются в изучении ключевых компетенций, необходимых современному педагогу для успешной профессиональной деятельности. Эти компетенции включают глубокие знания предмета, умение эффективно общаться с учащимися, создание инновационных образовательных программ, адаптацию методик под

потребности каждого ученика и объективную оценку результатов. Педагогическая компетентность опирается на достижения психологии, социологии и педагогических исследований, помогая педагогу развивать профессиональные навыки и повышать качество образования.

Психология обучения – новый и неизбежный компонент современного профессионального профиля педагога. Психология обучения исследует, как люди учатся, какие мотивы движут обучением, какие когнитивные процессы лежат в основе усвоения знаний, и как эти процессы можно поддерживать в классной комнате. Важные элементы включают мотивацию и интерес, эмоциональную атмосферу и доверие, внимание и рабочую память, развитие когнитивных стратегий и метапознания, а также учет индивидуальных различий и роль учителя как фасилитатора самостоятельного поиска решений. Практические рекомендации для учителей включают стимулирование внутренней мотивации за счет связи задач с целями учащихся и реальной ценности знаний, создание безопасной обучающей среды, рациональное управление когнитивной нагрузкой, развитие метакогнитивных навыков и эффективную дифференциацию заданий с учетом особенностей каждого ученика. Психология обучения дополняет компетентностный подход: помимо содержания и методик учитываются мотивационные, эмоциональные и когнитивные механизмы, которые определяют успешность формирования и применения компетенций.

Современные тенденции развития образования требуют перехода к педагогической компетентности как основы проектирования учебных программ и методик обучения. В этом контексте важное место занимает активное внедрение современных технологий в образовательный процесс, что способствует более широкой доступности и качеству обучения, а также переход к гибким формам обучения, учитывающим индивидуальные особенности учащихся. Дополнительно акцент делается на развитие критического мышления, творческих и коммуникативных навыков, а также саморегуляции учащихся, что обеспечивает адаптивность образовательной системы к вызовам современного общества.

Роль компетенций в образовательном процессе состоит в том, что современное образование стремится развивать не только знания, но и прикладные навыки, умения и качества, позволяющие студентам применять полученные знания на практике, решать задачи и развивать критическое мышление и саморегуляцию. Педагогическая компетентность помогает определить не только необходимые знания и умения, но и этические, социальные и культурные компетенции, необходимые для успешной адаптации в современном обществе. Образовательные программы должны учитывать разнообразие компетенций, поддерживать развитие личности и формирование учебных и жизненных навыков, необходимых для успешной карьеры и гармоничной жизни.

Практические аспекты внедрения компетенций в образование предполагают реализацию программ, направленных на развитие не только глубоких знаний, но и ключевых компетенций, необходимых для адаптации в современном обществе. Разработка эффективных стратегий оценки и развития компетенций позволяет адекватно оценивать уровень усвоения материала и личностного роста обучающихся. Программы подготовки педагогов должны учитывать новейшие тенденции в педагогической практике и обеспечивать профессиональное развитие специалистов для успешной работы в современной образовательной среде, что требует постоянного обновления содержания подготовки и методических подходов.

Перспективы развития образования в контексте компетентностологии открывают новую эпоху, где ключевым аспектом становится формирование и развитие компетенций учащихся. Целью такого подхода является формирование глубоких компетенций, необходимых для успешной адаптации в быстро меняющемся мире, с акцентом на развитие критического мышления, коммуникационных навыков, креативности и саморегуляции, а также на интеграцию цифровых технологий и инноваций в образовательный процесс.

Компетентностологический подход расширяет горизонты современного образования и его способность адаптироваться к вызовам общества.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учебное пособие / В.А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1998.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 520 с.

Юмашева Елена Всеволодовна

канд. экон. наук, профессор, старший научный сотрудник, доцент

Маслюк Ангелина Романовна

студентка

Краснодарский кооперативный институт (филиал)
АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОБЛЕМЫ ЗАНЯТОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЭКОНОМИЧЕСКУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ СТРАНЫ

Аннотация: статья посвящена исследованию проблем безработицы молодых специалистов и их влиянию на экономическую безопасность государства. Авторами рассматриваются формы, причины и последствия безработицы выпускников учебных заведений. Особое внимание уделено анализу статистических показателей по проблеме исследования. Предлагаются мероприятия по снижению уровня молодежной безработицы, которые позволят укрепить экономическую безопасность и конкурентоспособность России.

Ключевые слова: безработица, молодые специалисты, рынок труда, экономическая безопасность, занятость молодежи, человеческий капитал, государственная поддержка занятости.

Безработица среди молодых специалистов является одной из важнейших проблем рынка труда в современных условиях. Молодежь, получившая образование, часто сталкивается с трудностями при трудоустройстве по полученной специальности. Это явление негативно отражается не только на экономике, но и на социальной стабильности общества, вызывая напряженность и подрывая экономическую безопасность изнутри. По данным различных исследований, уровень безработицы среди молодых людей в возрасте до 25 лет традиционно превышает средний показатель по стране [1]. Хроническая невостребованность молодежи разрушает человеческий капитал и снижает ее конкурентоспособность, оказывая существенное влияние на экономическую безопасность государства.

Безработица – это социально-экономическое явление, при котором часть трудоспособного населения не имеет возможности найти работу, соответствующую их квалификации и уровню образования. Особое место занимает безработица среди молодых специалистов, так как она включает лиц, впервые выходящих на рынок труда и не имеющих достаточного опыта [1].

Согласно классификации, выделяют следующие формы безработицы среди молодых специалистов: [1]

- 1) фрикционная – связана с поиском первого рабочего места после окончания обучения;
- 2) структурная – обусловлена несоответствием между квалификацией выпускников и потребностями рынка труда;
- 3) циклическая – возникает в результате экономических спадов;
- 4) технологическая – вызвана автоматизацией и цифровизацией производственных процессов.

К основным причинам безработицы среди молодых специалистов можно отнести:

1) несоответствие структуры подготовки специалистов потребностям экономики. Образовательные учреждения зачастую готовят кадры в избыточных количествах по невостребованным направлениям;

2) дискриминация по возрастным критериям и отсутствию опыта. Работодатели нередко предпочитают нанимать сотрудников с уже сформированным опытом, что создает барьер для выпускников, впервые выходящих на рынок труда;

3) недостаточная информированность о рынке труда. Молодые специалисты часто не владеют актуальной информацией о вакансиях и требованиях работодателей;

4) низкий уровень мобильности. Не все молодые люди готовы переезжать в другой регион с целью трудоустройства;

5) экономические кризисы и нестабильность. Замедление роста экономики снижает количество рабочих мест для начинающих специалистов;

6) дефицит практико-ориентированной подготовки. Несмотря на реформы в сфере образования, значительная часть вузов и колледжей по-прежнему делает акцент на теоретической подготовке, что приводит к недостаточной готовности выпускников к реальной профессиональной деятельности;

7) неравномерное распределение рабочих мест по регионам. В крупных городах и промышленных центрах уровень занятости значительно выше, чем в сельской местности и малых населенных пунктах. Это вызывает вынужденную миграцию молодых специалистов и «отток умов» в мегаполисы;

8) отсутствие эффективной системы карьерного консультирования. Молодежь не получает своевременной информации о востребованных профессиях, тенденциях рынка труда и возможностях карьерного роста. Это приводит к ошибкам в выборе специальности и снижению мотивации к профессиональной реализации;

9) отсутствие психологической готовности к конкуренции. Молодые специалисты часто испытывают стресс при поиске работы, сталкиваются с неуверенностью в собственных силах и заниженными ожиданиями относительно оплаты труда и условий занятости;

10) недостаточная поддержка со стороны образовательных учреждений. Отсутствие системной связи вузов с работодателями приводит к тому, что студенты не имеют возможности заранее установить профессиональные контакты и пройти качественную практику.

Для наглядного представления динамика безработицы молодежи в России приведена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика уровня безработицы молодежи в России (2022–2024 гг.) [2]

Годы	Общий уровень безработицы, %	Безработица среди молодежи (15–24 года), %	Средняя продолжительность поиска работы, мес.	Доля трудоустроенных по специальности, %
2022	4,8	13,2	6,1	48
2023	3,9	10,1	5,4	52
2024	3,3	8,4	4,6	57

Согласно данным Росстата, Минтруда и ВЦИОМ, уровень безработицы среди молодежи в возрасте от 15 до 24 лет снизился с 13,2% в 2022 году до 8,4% в 2024 году, что свидетельствует о постепенном восстановлении экономики и росте востребованности молодых кадров [3].

Одновременно общий уровень безработицы в стране сократился с 4,8% до 3,3%. Доля выпускников вузов, которые нашли работу в течение первого года увеличилась в 2024 году на 13,4% в сравнении с 2023 годом [4], что может указывать на взаимодействие вузов с работодателями.

По данным порталов hh.ru и SuperJob наблюдается значительное увеличение вакансий для молодых специалистов (почти на 61%) с 185 тыс. в 2022 году до 298 тыс. в 2024 году, т.е. [3].

Средняя продолжительность поиска работы имеет тенденцию к сокращению с 6,1 до 4,6 месяцев в 2022 и 2024 годах соответственно [3], что обусловлено применением цифровых инструментов трудоустройства.

Совершенствование образовательных программ в соответствии с запросами рынка труда позволили увеличить долю трудоустроенных выпускников по специальности до 57% в 2024 году, в 2022 году она составляла 48% [1].

Отдельного внимания заслуживает рост самозанятости среди молодежи: ее доля увеличилась с 5,2% в 2022 году до 8,1% в 2024 году [5]. Все больше молодых специалистов выбирают фриланс, проектную занятость и индивидуальное предпринимательство как альтернативу традиционной форме трудоустройства.

Существенные изменения наблюдаются и в уровне заработной платы молодых специалистов: если в 2022 году средний доход составлял 45,8 тыс. руб. в месяц, то в 2024 году он достиг 55,6 тыс. руб., увеличившись примерно на 21% [5]. Особенно заметен рост доходов в IT-сфере, финансовом секторе и инженерно-технических специальностях.

Анализ статистических данных показывает, что в 2022–2024 годах в России сформировались положительные тенденции в сфере занятости молодых специалистов: снижается уровень безработицы, увеличивается занятость по специальности, растет средний доход, активизируется участие молодежи в стажировках и предпринимательской деятельности. Улучшение показателей совпадает с активным внедрением программ наставничества, субсидирования найма выпускников и развитием цифровых платформ трудоустройства.

Вместе с тем высокий уровень безработицы среди молодых специалистов приводит к ряду последствий, оказывающих негативное влияние на экономическую безопасность государства:

- 1) рост социальной напряженности и снижение доверия к институтам государства;
- 2) «утечка мозгов» – эмиграция квалифицированных кадров;
- 3) демотивация к профессиональному развитию и понижение социальной активности;
- 4) снижение налоговых поступлений и увеличение расходов государства на социальную поддержку.

Несмотря на положительную динамику в сфере занятости молодежи в настоящее время сохраняется потребность в дальнейшей координации усилий государства, бизнеса, образовательных учреждений для закрепления достигнутых результатов и обеспечения устойчивого развития рынка труда.

Основными направлениями решения проблемы востребованности молодых специалистов на рынке труда являются:

- 1) создание единой национальной платформы трудоустройства выпускников, позволяющей объединить данные о вакансиях, образовательных программах, стажировках и курсах повышения квалификации, обеспечивая прозрачную коммуникацию между соискателями и работодателями;
- 2) развитие системы наставничества и дуального образования, позволяющим сочетать обучение и практическую работу в целях получения профессиональных навыков на этапе обучения, а работодателям – подготовить необходимые кадры;
- 3) введение налоговых и финансовых стимулов для работодателей в контексте предоставления государством субсидий и налоговых льгот компаниям, принимающим на работу выпускников без опыта, особенно в социально значимых отраслях;
- 4) расширение программ молодежного предпринимательства через грантовые конкурсы, стартапы, инкубаторы как эффективные инструменты самозанятости выпускников;
- 5) развитие цифровых компетенций и гибких навыков, способствующих формированию конкурентоспособности молодых специалистов на современном рынке труда;

6) активизация региональных центров занятости по работе с молодежью в регионах, малых городах, где ограничены возможности карьерного роста;

7) психологическая и карьерная поддержка выпускников, позволяющая молодым специалистам преодолеть неуверенность в себе при поиске работы;

8) мониторинг трудоустройства выпускников образовательными учреждениями, позволяющий отслеживать карьерные траектории молодых специалистов, корректировать программы обучения в соответствии с требованиями работодателей.

Внедрение этих мер позволит не только снизить уровень молодежной безработицы, но и повысить качество человеческого капитала, укрепить кадровый потенциал экономики и обеспечить устойчивое развитие общества.

Проблема безработицы среди молодых специалистов является реальной угрозой экономической безопасности, подрывая способность страны к технологическому развитию, инновациям и устойчивому росту. Ее решение требует системного подхода, направленного на баланс между государством, образовательной системой и рынком труда, и активного участия самих выпускников.

Список литературы

1. Агранович М.Л. Образование молодежи и ее положение на рынке труда / М.Л. Агранович, О.В. Зайцева, М.А. Ливенец, И.В. Селиверстова // ПОРТ – Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – №4. – С. 1433–1444.

2. Ермолаев Д. Молодежная безработица в России фактически ликвидирована – ВЦИОМ / Д. Ермолаев. – URL: <https://www.mskagency.ru/materials/3440947> (дата обращения: 08.01.2026).

3. Коптев Д. Минтруд: молодежная безработица в России снизилась в 1,5 раза / Д. Коптев. – URL: <https://profile.ru/news/society/mintrud-molodezhnaya-bezrobotica-v-rossii-snizilas-v-1-5-raza-1353158/> (дата обращения: 23.12.2025).

4. Молодежь в России в среднем идет на работу в 17 лет. – URL: <https://adindex.ru/news/researches/2024/10/8/326318.phtml> (дата обращения: 05.02.2026).

5. Россия: Безработица молодежи, в возрасте 15–24 лет. – URL: https://ru.theglobaleconomy.com/russia/youth_unemployment/ (дата обращения: 03.03.2026).

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Асанова Елена Николаевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

г. Пятигорск, Ставропольский край

DOI 10.31483/r-168897

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования эффективной социально-культурной компетентности воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как одного из ключевых условий их успешной интеграции в современное общество. Показаны особенности этого процесса в условиях современной реальности, в ретроспективе взглядов на развитие личности классиков отечественной педагогики и психологии

Ключевые слова: социально-культурная компетентность, дети-сироты, воспитанники детского дома, социальная адаптация, социализация, психологическое сопровождение, социальное воспитание, самостоятельная жизнь, социальная интеграция.

Современные социально-экономические преобразования обуславливают возрастание требований к уровню социальной зрелости личности, ее способности к конструктивному взаимодействию с окружающими ее людьми, самостоятельному принятию решений, эффективной адаптации к изменяющимся условиям общественной жизни и ответственному выполнению социальных ролей. Особую значимость такие требования приобретают применительно к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, которые воспитываются в организациях интернатного типа. В связи с тем, что именно эта категория детей относится к числу наиболее социально уязвимых групп населения.

Государственная политика нашей страны последних лет направлена на сокращения числа социальных сирот. Развитие семейных форм устройства детей данной категории. А также стимулирование профилактических мероприятий, призванных снизить уровень семейного неблагополучия в стране в целом.

Тем не менее, ежегодно значительное число детей и подростков продолжают воспитываться в детских домах. Затем они вступают в самостоятельную жизнь, плохо подготовленными к ней. Выпускники испытывают трудности в решении разных по своей сути бытовых, профессиональных, коммуникативных, юридических и иных вопросах. Практика сопровождения выпускников прошлых лет говорит нам о том, что многие молодые люди сталкиваются с проблемами построения грамотных межличностных отношений как со сверстниками, так и со взрослыми людьми, им сложно грамотно распоряжаться своими личными финансами, многие с трудом ориентируются в правовых аспектах жизни, у них плохо развито понимание о семейных ролях и ответственном родительстве.

Одной из причин возникающих трудностей является недостаточный уровень сформированности социально-культурной компетентности, понимаемой как интегративное качество личности, обеспечивающее способность эффективно взаимодействовать с социальной средой, осваивать культурные нормы и ценности общества, принимать самостоятельные решения, выстраивать конструктивные отношения с окружающими и успешно адаптироваться к самостоятельной жизни.

В русле семейного воспитания освоение норм и правил жизни в обществе происходит естественным образом. Это возможно посредством ежедневного взаимодействия с мамой и

папой, братьями и сестрами, соседями друзьями семьи, иными значимыми взрослыми. Именно в семье дети и подростки поступательно получают опыт распределении своих обязанностей и обязательств других членов семьи, принятия сложных решений, разрешения как простых, так и сложных конфликтных ситуаций. В организациях интернатного типа социальная ситуация формирования личности воспитанников будет иной, что неизбежно сказывается и на будущей жизни выпускника.

По данным научно-практических исследований, дети и подростки, которые воспитываются в учреждениях интернатного типа, значительное время, относятся к группе повышенного риска формирования эмоциональных, социально-коммуникативных и иных трудностей, препятствующих нормальному включению в общественные отношения на условиях и правилах, принятых в данном социуме.

Несмотря на то, что в наши дни постепенно продолжает снижаться численность воспитанников детских домов в Российской Федерации вследствие развития института замещающих семей, проблема подготовки выпускников к самостоятельной жизни не теряет своей актуальности. В отечественной психолого-педагогической науке проблемам становления личности детей и подростков, указанной категории, уделяется огромное внимание как со стороны классиков, так и представителей современности. Вместе с тем большинство работ рассматривает отдельные аспекты социальной адаптации, профессионального самоопределения или психолого-педагогического сопровождения воспитанников. При этом проблема формирования именно социально-культурной компетентности как интегрального результата социального воспитания остается недостаточно разработанной.

Проблема формирования социально-культурной компетентности воспитанников детских домов имеет комплексный междисциплинарный характер.

Анализ научно-практического опыта исследований прошлого свидетельствует о том, что успешность социальной интеграции выпускников интернатных учреждений определяется не совсем уровнем их образования или профессиональной подготовки, а сформированностью сочетанием социальных, коммуникативных, ценностных и поведенческих умений и навыков, которые и составляют успех в самостоятельной жизни.

Фундаментальные основы исследования социальных умений, опыта и навыков личности были заложены представителями отечественной психологической школы. Одним из первых научное объяснение социальной обусловленности психического развития дал Л.С. Выготский [2]. В своей культурно-исторической концепции развитие личности. Он говорил о том, что становление личности осуществляется в процессе освоения общественно выработанных способов деятельности, норм и ценностей культуры посредством взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками. Социальная ситуация развития определяет содержание психического развития, а овладение культурными средствами становится основным механизмом формирования личности. Положение имеет особое значение применительно к детям и подросткам из детских домов, ведь в отличие от семейного воспитания, ребенок ежедневно включен в разнообразные формы общения и взаимодействия. Тогда как, среда детского учреждения значительно ограничивает возможности освоения социальных ролей. В связи с этим, на формирование коммуникативных навыков, нравственных установок и способности жить автономно отражаются регламентированный характер жизни в интернатном учреждении, отсутствие близости со значимыми взрослыми и сверстниками и многое другое.

Дальнейшее развитие идеи социальной природы личности получили в деятельностной теории А.Н. Леонтьева [4]. Концепция которого, говорит о том, что личность формируется в процессе разнообразной деятельности, посредством которой человек включается в систему общественных отношений. Тогда как социальный опыт формируется множеством контактов и форм деятельности. Чем разнообразнее социальный опыт ребенка, тем успешнее происходит становление его личности. Данный вывод имеет принципиальное значение. Несмотря на создание современных условий воспитания, институциональная среда объективно ограничивает спектр жизненных ситуаций, в которых ребенок способен приобрести опыт

самостоятельного решения бытовых, социальных и коммуникативных задач. Вследствие этого после выпуска многие молодые люди испытывают затруднения при адаптации к самостоятельной жизни.

Особое место в развитии отечественной педагогики занимает концепция А.С. Макаренко [5], сформировавшаяся в процессе воспитания беспризорных детей. Несмотря на неоднозначность отдельных положений его педагогической системы в современных условиях, идея воспитательного потенциала коллектива сохраняет свою научную актуальность. Вместе с тем современные исследования показывают, что использование исключительно коллективных форм воспитания не обеспечивает полноценного формирования личности. В настоящее время приоритет отдается индивидуально ориентированному сопровождению воспитанников, учитывающему особенности их жизненного опыта, психологического состояния и образовательных потребностей.

Гуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского [5] существенно расширила представления о развитии личности ребенка. В центре его концепции находится признание уникальности каждого воспитанника, уважение его достоинства и создание условий для раскрытия индивидуального потенциала. Особое внимание педагог уделял нравственному развитию личности, формированию эмпатии, ответственности, способности понимать другого человека и строить гуманистические отношения с окружающими. Именно эти качества сегодня рассматриваются в качестве важнейших составляющих социально-культурной компетентности.

С переходом отечественного образования к компетентностной модели особую значимость приобрели исследования И.А. Зимней [3]. По мнению ученого, компетентность представляет собой интегративную характеристику личности, включающую систему знаний, практических умений, жизненного опыта, ценностных ориентаций и готовности применять их при решении разнообразных жизненных задач. Принципиальным отличием компетентности от совокупности знаний является ее практическая направленность, поскольку она проявляется исключительно в реальной деятельности человека. Развивая компетентностный подход, А.Г. Асмолов [1] подчеркивает, что современная система образования должна быть ориентирована прежде всего на развитие личности как субъекта собственной жизни. В условиях быстро меняющегося общества особое значение приобретают способность самостоятельно принимать решения, выстраивать жизненную стратегию, взаимодействовать с окружающими и нести ответственность за собственный выбор. Именно данные качества определяют успешность социальной адаптации выпускников организаций для детей-сирот.

Таким образом, под социально-культурной компетентностью воспитанника организации для детей-сирот предлагается понимать интегративное качество личности, формирующееся в процессе социального воспитания и отражающее готовность человека эффективно взаимодействовать с обществом, осваивать культурные нормы и ценности, самостоятельно принимать ответственные решения, выстраивать конструктивные межличностные отношения, реализовывать социально одобряемые модели поведения и успешно адаптироваться к самостоятельной жизни.

Определение позволяет рассматривать социально-культурную компетентность не как совокупность отдельных социальных навыков, а как сложную систему взаимосвязанных когнитивных, ценностно-мотивационных, коммуникативных, деятельностных и рефлексивных компонентов, обеспечивающих успешную интеграцию личности в современное общество.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18–22.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко; сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2024. – 320 с.

Боярская Анастасия Михайловна
магистр, учитель
ГБОУ СОШ №412 им. М.А. Аветисяна
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-168803

ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ СИНГАПУРСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: обучение иностранному языку на начальном уровне образования имеет особенности, обусловленные, в том числе, особенностями развития младшего школьника. В этой связи необходимым является создание условий, включающих специальные методы и приемы организации как собственно образовательной среды, так и процесса овладения иностранным языком обучающимися младшими школьниками в целом. В данной статье представлены сравнительные результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, посвященного изучению эффективности реализации сингапурских технологий в практику обучения младших школьников. Практический опыт обучения учащихся 2 класса (первый год обучения) на основе внедрения данных технологий, сравнительный анализ результатов, полученных в ходе педагогического наблюдения, позволил конкретизировать приемы обучения английскому языку младших школьников.

Ключевые слова: образовательная среда, основы освоения иностранного языка, сензитивный период, технология обучения, опыт работы, сравнительный анализ.

Современное образование, опираясь на принципы гуманистической парадигмы, ориентированно, прежде всего, на формирование личности человека, способного к самоопределению и самореализации, сохраняющего в процессе деятельности целостность гражданского общества и правового государства. Основой развития становится личностно-ориентированное обучение, построенное на учете особенностей развития, возможностей и интересов каждого ребенка. В этой связи большое внимание в образовательном процессе уделяется поиску оптимальных подходов и эффективных решений к организации образовательного процесса, созданию условий, в том числе, образовательной среды.

Образовательная среда рассматривается как система специально созданных условий, в которых осуществляется целенаправленный и специально организованный образовательный процесс. Под педагогической системой (ПС) понимается совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [1, с. 6]. Одним из компонентов образовательной среды являются инновационные технологии обучения, которые становятся фактором организации образовательной среды в процессе освоения содержания учебного предмета.

Иностранный язык представляет собой специфический для изучения предмет. Его главным отличием от других учебных дисциплин является, то, что он сам выступает как в роли цели, так и в роли средства обучения. При освоении других предметов язык является инструментом, с помощью которого достигаются цели. Собственно изучение родного и иностранного языка находится в тесной взаимосвязи. Но в этих процессах наблюдаются существенные различия. Л.С. Выготский отмечает, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым проходит развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и

намеренности [2]. Ребенок познает окружающий мир, у него формируются понятия и образы, которые получают отражение в словах. Слово, как единица языка, служит для обозначения предметов, их признаков и свойств. Иными словами, слово, как обозначение конкретного предмета, формируется на основе наблюдения, изучения, познания, что, в свою очередь, свидетельствует о том, что процесс освоения ребенком родного языка идет параллельно с развитием восприятия, мышления, памяти, формированием простейших причинно-следственных связей и понятий.

Слово на иностранном языке – это другая форма обозначения ранее сформированного понятия на родном языке. Овладение иностранным языком является в большей степени новым средством отражения понятий на родном языке. Его усвоение основывается на мышлении ребенка, сформированном в процессе овладения родным языком. Л.С. Выготский говорит, что в процессе освоения родного языка прослеживается путь «снизу вверх», в то время как иностранный язык усваивается по пути «сверху вниз» [2].

Важно отметить и то, что, овладевая родным языком в детстве и не имея возможности прибегнуть к языку-«посреднику», ребенок, тем не менее, познает значение и смысл каждого звучащего слова. Усвоить новые слова – значит соотнести каждое слово с каким-либо предметом и использовать это слово в своей непосредственной предметной деятельности. Слово родного языка усвоено тогда, когда ребенок устанавливает прочные связи между материальным предметом или явлением и его вербальным эквивалентом. Ребенок, осваивающий второй язык, уже располагает определенным представлением об окружающем его мире. Для него процесс усвоения языка будет эффективным в том случае, если в его сознании устанавливаются прочные связи между новым словом и его значением в родном языке. По мнению И.А. Зимней, именно это обстоятельство, с одной стороны, обуславливает непрочность сохранения иноязычного слова в памяти учащихся, а с другой – подтверждает необходимость максимально опираться в учебном процессе на речевой опыт детей в родном языке [4, с. 29]. Обозначенные трудности освоения иностранного языка в младшем возрасте, с одной стороны, и требования стандарта к усилению мотивации ребенка к познанию окружающего мира, с другой, требуют от преподавателя поиска и реализации в образовательном процессе наиболее эффективных технологий обучения иностранному языку на уровне начального образования.

Выбор тех или иных методов, приемов, технологий обучения обусловлен рядом факторов, наиболее важными из которых являются возрастные особенности развития обучающихся, взаимосвязи мышления и восприятия окружающего мира. Для младшего школьного возраста характерно наглядно-образное мышление, связанные с оперированием образами, которые возникают в непосредственной ситуации. В этой связи в процессе обучения наиболее эффективным приемом становится использование натуральных предметов, моделей, рисунков, репродукций и т. д. Возникновение, развитие и поддержка интереса к учению в младших классах традиционно связывается с игровыми и эмоциональными приемами организации занятий [7, с. 230]. Важным моментом в организации обучения является учет эффективности усвоения информации в процессе познания. Изречение Конфуция «Я слышу – и забываю. Я вижу – и вспоминаю. Я делаю – и постигаю» можно представить следующим образом: при слуховом восприятии запоминается минимальное количество информации, более количество запоминается при зрительном восприятии. Наибольшее количество информации запоминается в деятельности. Резонно предположить, что совокупность реализации сенсорных анализаторов в структуре деятельности будет давать наилучший результат в процессе обучения. «Ведущая роль слуховых и зрительных представлений в формировании умственной деятельности и допускаемая аналогия процесса обучения иностранному языку с процессом научения родному обусловили широкое использование методических приемов, направленных на установление непосредственной связи между иноязычным словом и обозначаемым этим словом предметом» [3, с. 13].

В этой связи несомненный интерес представляют сингапурские технологии обучения иностранному языку, основанные на принципах использования *обучающих структур* – определенных техник, форм и приемов организации учебного процесса, выполняемых по определенному алгоритму; активного взаимодействия участников образовательного процесса и непрерывного обмена информацией, осуществляемых в игровой форме. Ключевым понятием здесь являются партнерские отношения участников. В процессе сотрудничества приобретаются такие качества как умение договариваться со сверстниками, умение слышать и принимать другую точку зрения, умение поставить общую цель совместной работы и умение получить результат совместной деятельности. Наравне с этим, данная методика способствует росту интереса к учебному предмету и, как следствие, повышается качество усвоения учебного материала, обеспечивается индивидуализация и дифференциация, ускоряется процесс обучения [5, с. 494].

Целью технологий является создание условий для самостоятельного открытия знаний учащимися через коллективное обсуждение, обмен мнениями и решение задач в командах в практической деятельности.

Для выявления результативности использования Сингапурских технологий на начальном уровне образования по результатам педагогического наблюдения в течение 2025–26 учебного года нами был выполнен сравнительный анализ сформированности речевой деятельности обучающихся 2 и 3 классов по учебному предмету «Английский язык». Необходимо отметить, что данные технологии реализовывались в течении учебного года во 2 классе, тогда как в 3 классе они не использовались.

Основой критериев выявления уровня овладения английским языком обучающимися начального уровня образования стали планируемые результаты освоения программы по иностранному (английскому) языку на уровне начального общего образования [6, с. 22, 23, 25, 26].

Сравнительные результаты были проведены в конце учебного года по основным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму, что получило отражение в диаграмме 1.

Сравнение речевой деятельности, представленное в диаграмме 1, свидетельствует о более высоких результатах у обучающихся 2 класса (первый год обучения) по сравнению с обучающимися 3 класса (второй год обучения): высокий уровень показали 39 человек 2 класса и 26 человек 3 класса; средний уровень был выявлен у 21 человека как во 2, так и в 3 классе. Между тем 13 человек 3 класса показали низкий уровень, тогда как во 2 классе низкий уровень не выявлен. Необходимо отметить низкое качество знаний у учащихся 3 класса, способность к усвоению нового материала слабо развита. Дети имеют меньшую мотивацию, неспособны концентрироваться на уроке. Напротив, обучающиеся 2 класса всегда с интересом идут на урок, принимают активное участие и показывают лучший, в сравнении с третьеклассниками, результат.

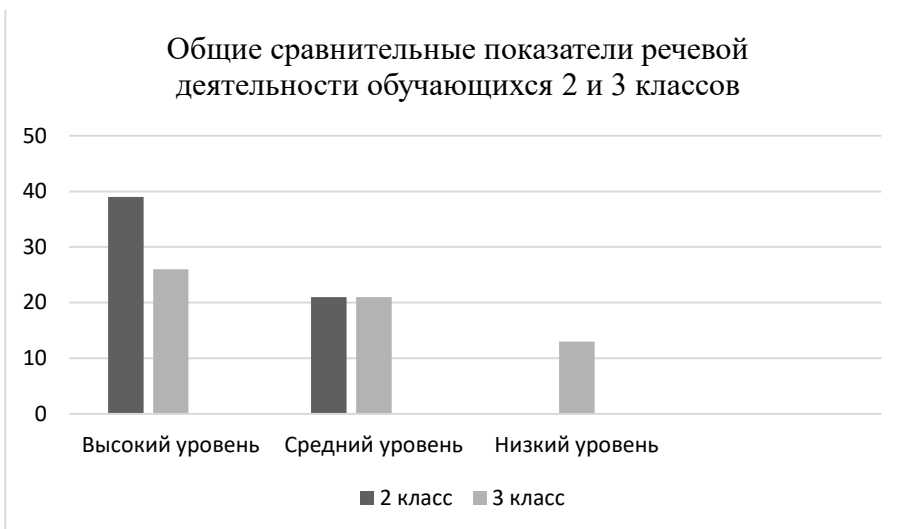


Рис. 1

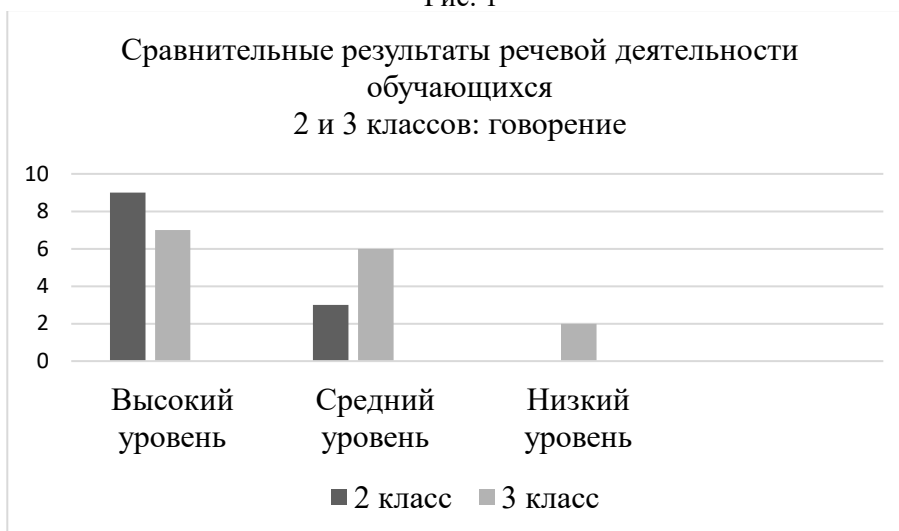


Рис. 2

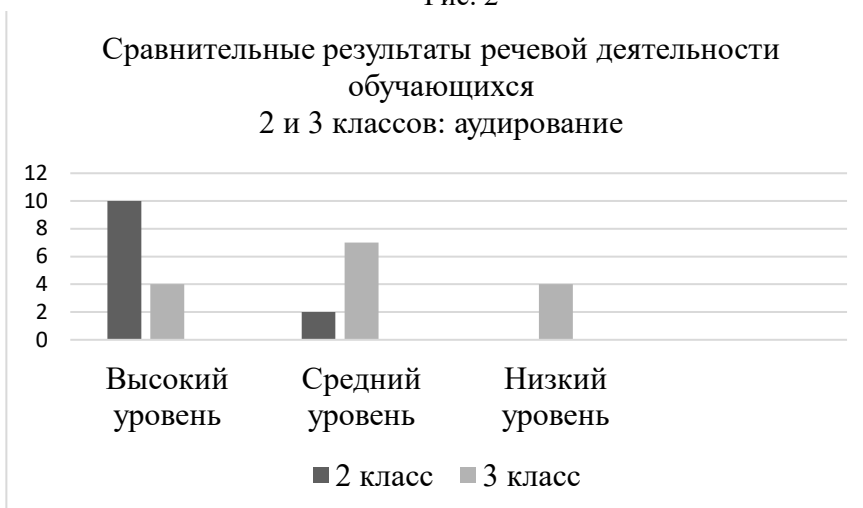


Рис. 3

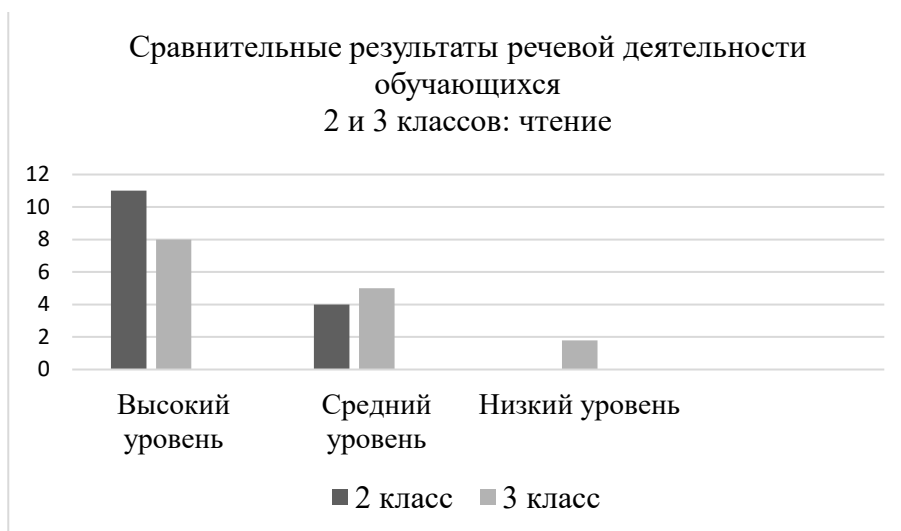


Рис. 4

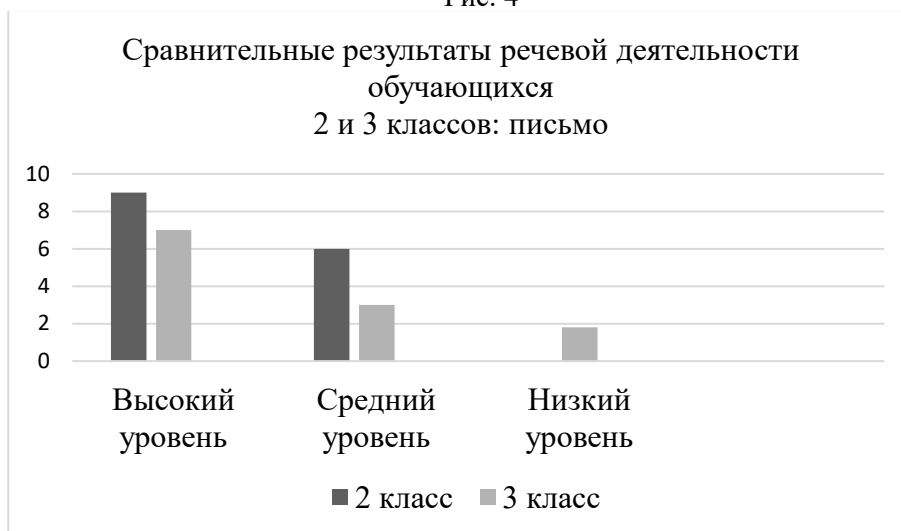


Рис. 5

Сравнительные результаты по основным видам речевой деятельности, представленные в диаграммах 2 – 5, позволяют говорить, что для обучающихся 3 класса наиболее трудным является письмо (выявлен преимущественно низкий и средний уровень) и аудирование (выявлен преимущественно средний и низкий результат). Данное положение может быть обусловлено трудностями восприятия, осмысления и понимания английской речи на основе усвоенной информации.

Во 2 классе при отсутствии низкого уровня отмечаются некоторые трудности при говорении и письме, что может быть обусловлено приобретением первоначального практического опыта в этих видах речевой деятельности.

Наиболее высокие результаты в обеих группах выявлены в процессе чтения.

Выявленные трудности позволяют говорить о необходимости специальной организации образовательного процесса для наиболее эффективного освоения иностранного языка на начальном уровне образования. Сингапурские технологии являются инструментом, способным учитывать возрастные особенности младших школьников.

Опыт обучения английскому языку с применением Сингапурских технологий на начальном уровне образования позволил выделить приемы, показавшие свою эффективность в

процессе достижения положительного результата в овладении английским языком младшими школьниками 2 класса (первый год обучения).

1. Дифференциация группового обучения. Суть заключается в определенной схеме подбора обучающихся в группы. В каждой группе, состоящей из 4-х человек, присутствует один «сильный», один «слабый» и двое «средних» учеников сообразно их уровню освоения материала по программе. Такой отбор способствует улучшению качества знаний слабого ученика, стремительному повышению уровня мотивации к обучению и улучшению знаний и навыков. В свою очередь, «сильный» обучающийся развивает лидерские качества, умение работать в команде, старается прилежно исполнять указания и показывает устойчивое высокое качество знаний. «Средние» обучающиеся также развивают умение командной и индивидуальной работы, сильнее тянутся к уровню «сильный», помогают «слабому» ученику осваивать знания, своим примером демонстрируют новые способы запоминания и отработки нового материала. Цель такого подхода – обеспечить усвоение базовых знаний всеми учащимися и создать условия для реализации их индивидуальных способностей.

2. Рассадка обучающихся с использованием технологии «Менедж мэт» (*Manage Mat*) используется для управления классом и организации эффективного учебного процесса в командах. Благодаря использованию данной технологии, учитель легко рассаживает детей по уровню знаний. Кроме того, на каждом уроке появляется делать новую рассадку, что изменяет «постоянную зону комфорта» обучающихся, позволяет менять уже привычный темп и особенности командной работы. Также эта технология помогает быстро ранжировать сложность предлагаемых заданий, учитывать особенности развития ребенка, помогает координировать работу учеников в одной команде.

3. Спонтанно образуемые пары/группы на основе обучающих структур Микс-пэа-шеа» (*Mix Pair Share*), «Микс-фриз-групп» (*Mix-Freeze-Group*) и др. Основная цель – сформировать умение в определенный временной период выразить свою точку зрения. Используя такие технологии, удобно делить обучающихся по парам/группам, при этом используя материалы урока, как дополнительную отработку. Примерами работы в парах/группах могут стать:

- моделирование диалогов на заданную тему;
- чтение аутентичных текстов;
- использование игровых ситуаций.

4. Организация проведения проверочных работ. Используя различные сингапурские технологии, можно разнообразить варианты проведения самостоятельной или проверочной работы, где обучающиеся коллективно отвечают на поставленные вопросы («корнерз» (*corners*), «симантейниус раунд тейбл» (*simultaneous round table*)), а также разнообразить этап обратной связи на уроке, используя, например, «таймд Тим чир» (*timed team cheer*).

5. Использование сингапурских технологий в начальных классах, это непрерывный игровой элемент, который оказывает положительное влияние на начальном этапе обучения иностранному языку, поскольку ко второму классу, игровая деятельность ещё не полностью исчезла из круга интереса младшего школьника, а потому является благоприятным инструментом в образовательном процессе как при обучении иностранному языку, так и другим образовательным программам.

6. Использование ИКТ- технологий:

- зрительное восприятие: зрительный ряд, динамичный изображения;
- слуховое восприятие: текстовые изображения;
- использование мультипликации.

Комплексное использование данных приемов позволяет повысить интерес, активность, уровень овладения иностранным языком на начальном этапе образования.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2023. – 432 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн. для учителя / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с. – URL: <https://psychlib.ru/mgppru/ZPa-1985/ZPa-160.htm#p1> (дата обращения: 08.06.2026).
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Исаева А.А. Использование обучающих структур сингапурской методики на уроках в начальной школе / А.А. Исаева // Вестник науки. – 2023. – Т. 2, №11 (68). – С. 493–498.
6. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Иностранный (английский) язык (для 2–4 классов образовательных организаций). – М.: Институт стратегии развития образования (Федеральное бюджетное научное учреждение), 2023. – 142 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_ФРП-Английский-2-4-классы.pdf (дата обращения: 30.07.2026).
7. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

Жданович Юлия Евгеньевна

аспирант

Научный руководитель

Иванов Владимир Николаевич

д-р пед. наук, проректор

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ МЕДИАТВОРЧЕСТВА: ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрен вопрос о снижении уровня интереса к чтению среди подростков, пути его решения посредством внедрения элементов медийного творчества в обучение. Описан педагогический эксперимент (2021–2025), участниками которого стали 314 ученика 5–9 классов трех школ города Шумерля. Экспериментальная группа – 156 человек проходили курс поэтапного медиапроектирования (буктрейлера, цифровой комикс, видеосюжет/интервью, подкаст, блог от имени литературного героя). Диагностика проводилась по четырем компонентам читательской грамотности (мотивационный; информационный; практико-ориентированный и эмпатийный) с помощью тестовых заданий в формате ВПР, ОГЭ и стандартизированных тестов Г.С. Ковалевой. По итогам исследования можно сделать вывод о положительном результате работы с экспериментальным классом – количество детей высокого уровня увеличилось на 34 пункта (с 12% до 46%) и снизилось количество детей низкого уровня – на 25 пунктов (с 31% до 6%). У детей контрольного класса существенных изменений не наблюдалось. Получается, что медиатворчество выступает не просто формой отчётности, а действенным механизмом перевода чтения из пассивной рецепции в активную смыслопорождающую деятельность.

Ключевые слова: читательская грамотность, медиатворчество, основная школа, буктрейлер, видеointервью, аналитические методы, мотивация чтения, смысловое чтение, подростковый возраст.

Автор выражает благодарность Фонду президентских грантов за финансовую поддержку исследования. Работа выполнена в рамках реализации проектов – победителей конкурсов Фонда президентских грантов 2022, 2023 и 2024 годов.

Введение.

Современное образование сталкивается с дилеммой: в общеобразовательных школах активно позиционируется работа по воспитанию вдумчивого читателя, но на практике мы видим поверхностный пересказ, неспособность подростков усвоить объемный текст и отсутствие желания погрузиться в него. По мнению Л.А. Камаловой, эта проблема не связана с отказом от чтения, а скорее с недостатком устойчивой мотивации к нему [3]. Современный подросток читает, но его способ чтения отличается – он предпочитает короткие сообщения, посты и фрагменты. Ему привычен линейный текст книги – длинная строка. Ему чужд фрагментарный текст.

Читательская грамотность рассматривается ФГОС ООО как основа функциональной грамотности [6]. В концепции реализации учебной дисциплины «Русский язык и литература» обозначены следующие проблемы: низкий уровень понимания школьниками художественного языка; развитие клипового мышления, доминирование разрозненных сообщений в информационно-коммуникационных пространствах [2]. При этом педагогическая деятельность характеризуется низким уровнем использования дидактического ресурса ЦО в сфере.

Медиаторчество – обращение к нему мы видим психологически оправданное основание. В свете положений культурно-исторического подхода Л.С. Выготского сенситивный период развития произвольности, рефлексии [1], именно тогда книга может выступать инструментом самосознания личности. Но при условии, что работа с книгой будет иметь личностную значимость для ученика, а не только формально учебную. Медиаторчество может такую задачу решить – мы это на практике доказали.

Исследованию подлежит следующий вопрос исследования – возможно ли посредством регулярного создания медиаконтента на основе литературных текстов развивать читательскую компетентность учащихся 5–9 классов? Опыт – экспериментальный этап проделан и его итоги представлены далее.

Теоретическим фундаментом исследования стали идеи о смысловом чтении от О.М. Александровой, И.П. Васильевых, Ю.Н. Гостева, Н.Н. Сметаниной и других авторов. Авторы рассматривают смысловое чтение как многоуровневую деятельность – предвосхищение содержания, установление логических связей между частями текста, осмысление его содержания. При этом результаты исследований по данной проблеме не часто коррелируют с дидактическими перспективами цифровой трансформации (по данным анализа современных исследований). Отдельно стоит отметить пробел по проблеме медиаторчества – потенциал его к переводу чтения из состояния пассивного восприятия в активное интерпретирование исследован лишь отрывочно.

В основу исследования положено понимание читательской грамотности как многоступенчатого личностного образования. В его структуре выделены четыре компонента. Мотивационный отвечает за направленность на поиск смыслов. Информационный предполагает владение понятиями и различение видов текстовой информации. Практико-ориентированный связан со способностью к аргументированным суждениям и продуцированию речи. Эмпатийный – с сопереживанием персонажам, рефлексией, проекцией смыслов на реальный опыт. Данная структура опирается на понятийный аппарат, представленный в работах И.П. Васильевых, И.А. Каськовой и др. [4; 5].

Связь между медиаторчеством и психологией подростка очевидна. Подростковый возраст характеризуется стремлением к самоактуализации, самостоятельности; ему важно увидеть плоды своей работы, быть признанным другими детьми. В данном случае медиаторчество реализует данные потребности. Но при этом процесс создания медиа продукта – это не только техника. Это требует глубокого анализа – построение смыслового каркаса, выявление ключевых идей, определение связи событий и мотивов героев, обнаружение подтекста и точки зрения автора. Медиа творчество не замещает собой анализ, а выступает инструментом для его персонификации; трансформирует знание от уровня воспроизведения к уровню продуктивного преобразования [7].

Эксперимент проходил в период 2021–2025 гг. в трех школах города Шумерля – СОШ №2, СОШ №3, Гимназия №8. Общая численность выборки – ученики 5–9 классов (всего 314 человек), из них экспериментальной группе было отобрано 156 человек, контрольной – 158 человек. Эквивалентность выборок по базовым показателям установлена при диагностике на констатирующем этапе через расчет критерия хи-квадрат Пирсона ($\chi^2 = 2.31$; $p > 0.05$) – статистически достоверных отличий до проведения эксперимента выявлено не было.

Реализация экспериментальной работы.

В экспериментальной группе внедрялась авторская программа медиатворчества. Она охватывала урочную деятельность (литература) и внеурочную. Образовательная траектория строилась по спирали. Движение шло от простых операций с текстом к интерпретационной деятельности, от репродуктивных форм к продуктивным.

На начальном этапе (5 класс) решались задачи формирования базовых аналитических умений – идентификация темы, формулировка основной мысли, извлечение ключевых лексем. Инструментом выступали цифровые комиксы. Приоритет в этот период отдавался информационному компоненту.

Второй этап (6–8 классы) предполагал расширение спектра форматов. Шестиклассники осваивали буктрейлеры на материале «Дубровского». Задача не ограничивалась технической стороной. Требовалось определить архитектуру произведения: экспозицию, завязку, кульминацию, развязку. Параллельно выявлялись мотивационные векторы поведения героев. Восьмиклассники на «Капитанской дочке» осваивали интервьюирование главного героя. Задача была трудная – надо было понять механизм поведения героя, развитие его психики, ценности. Создание вопросов и фраз в роли героя – такой метод больше всего помогал развить у учеников чувство сопереживания. Ученики получали информацию о герое, а не просто слушали рассказ. Они чувствовали героя, понимали причины его действий.

Заключительный этап (9 класс) – подкасты и микроблоги от лица героев. На материале «Героя нашего времени» в подкастовом формате обсуждались природа печоринского индивидуализма, его отношение к любви и дружбе. Не осталась без внимания и вневременная актуальность романа. Ведение блога от имени персонажа оказалось более сложной задачей, чем предполагалось изначально. Мало знать сюжет. Нужно реконструировать речевой портрет героя, его ценностные ориентиры, поведенческие модели. Некоторые ученики признавались: чтобы вести блог Печорина, перечитывали части романа по три-четыре раза.

Основополагающий методологический постулат работы – медиаконтент является лишь формой представления результатов проведенного ранее текстового исследования. Создание какого-либо медийного продукта всегда подразумевало работу над смысловыми акцентами, построением сценария, раскадровкой и отбором цитатного ряда. Медиапрактика становится способом деконструкции смысла.

Контрольный тест после проведения эксперимента показал значимый рост только в экспериментальной группе (табл. 1). Ученики с высоким уровнем чтения выросли от 12% до 46%, ученики с низким – уменьшились от 31% до 6%. В контрольной же группе прирост высокого уровня был всего на 5%, а низкого почти не было вовсе (от 25% до 24%).

Таблица 1

Динамика распределения учащихся по уровням читательской грамотности, %

Уровень	ЭГ (вход)	ЭГ (выход)	Прирост	КГ (вход)	КГ (выход)	Прирост
Высокий	12	46	+34	11	16	+5
Повышенный	19	31	+12	25	25	0
Средний	38	17	-21	39	35	-4
Низкий	31	6	-25	25	24	-1

Заметные изменения наблюдаются на уроках 7–8 классов. Этот возраст как раз характеризуется переходом к использованию проблемных задач и презентационным форматом отчетности. Ученикам теперь необходимо не просто выявить скрытый смысл, позицию

автора – еще и оформлять полученную информацию графически (что требует повышенного внимания к тексту).

Качественная оценка текстовых ответов показала динамику изменений. Средняя длина ответа выросла от 2–3 предложений в 5 классе до 12–15 для 9 класса. Яркий пример того, как меняется ответ одной и той же ученицы:

5 класс, диагностика (анализ повести «Му-му»): «Барыня – плохой человек, потому что она издевалась над Герасимом» (1 предложение, без аргументов, без терминов).

9 класс, итоговая работа (анализ фрагмента «Тамань»): Лермонтов показывает Печорина как лишнего человека – человек рефлексивен сам по себе и лишен способности любить искренне. На примере эпизода «Ундины» цинизм героя выступает реакцией на усталость от людей. Применяя антитезу (стихия-рассудок), метафоры («лодку оставили на произвол морей»), монологические формы автор демонстрирует драматическое положение интеллигентного, но обездоленного существа. Я считаю, что Печорин вызывает не осуждение, а сочувствие, потому что он – продукт своего времени, когда лучшие люди не находили применения своим силам.» (14 предложений, 8 терминов, 3 аргумента, личностная оценка).

Ученица стала не только писать больше – она начала думать по-литературоведчески, обосновывать свои мысли, понимать, что текст состоит из множества значений.

Подтверждение эффективности данной методики дали и результаты ГИА. Так средний балл ОГЭ по русскому языку в ЭГ был равен 33,4; в КГ – 29,1 (+4,3 баллов); процент учеников с оценкой «4» и «5» за сочинение – рассуждение составил соответственно 73% (в КГ – 48%).

Механизмы влияния медийного творчества на развитие читательской грамотности включают ряд взаимодействий. Первое – трансформация чтения с позиции пассивно – рецептивного действия к активно-смыслообразующему. Из приемника информации человек превращается в интерпретатора и соавтора содержания. Создание медиапродукта требует не только понимания текста, но и его переработки, выделения главного, выражения понимания в иной знаковой системе – визуальной, звуковой, мультимедийной.

Формируется стойкая мотивация к проведению аналитической работы. Мотивация внешняя (сделать хороший ролик/подкаст) превращается со временем во внутреннюю. Ученики начинают понимать ценность самого процесса анализа. Понимаем: если хорошо разберём материал – получится крутой продукт! Участие в олимпиадах по созданию медиапродуктов («Медиавзлёт», «Волжские встречи») добавило еще один пункт мотивации – социальное признание результатов труда [8].

Публикация итогов работы по анализу способствует развитию ответственности у учеников. При публикации результата для окружающих (одноклассники, родители, жюри конкурса) появляется мотивация качественнее подготовить материал, аргументировать свою позицию.

Выводы.

Проведённое исследование позволяет утверждать: медиатворчество – эффективное средство формирования читательской грамотности у учащихся 5–9 классов. Систематическое создание мультимедийных продуктов по мотивам анализируемых текстов даёт многосторонний эффект. Мотивационный компонент развивается за счёт перевода аналитической работы в лично значимую, творческую деятельность. Информационно – когнитивная составляющая реализуется на уровне работы с операциями разложения текста, выделением смысловых опорных пунктов, их трансформации в визуальную и звуковую форму; Практико – ориентированная составляющая реализована посредством формирования умений по анализу скрытых значений, определению точки зрения автора, доказательному подтверждению ее. Эмоционально-ценностная составляющая проявляется в процессе сопереживания персонажам, осмысления, трансляции полученного опыта.

Практическое значение исследования состоит в создании и тестировании комплекса медиамедиа-проектов, включаемых в процесс изучения литературы на уровне основного

общего образования. Данный проект предлагается к использованию при работе с учащимися общеобразовательной школы (включая школьные учреждения небольших населенных пунктов). Результаты исследования будут применены для работы с системой повышения квалификации педагогов по русскому языку и литературе; создание учебно-методического комплекса.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются адаптация разработанной модели для начальной школы, а также изучение возможностей использования медиаторства в условиях дистанционного обучения и в школах с полиэтническим составом учащихся.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.
2. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации: Распоряжение Правительства РФ №637-р: принято 9 апр. 2016 г. – М., 2016. – 22 с.
3. Камалова Л.А. Проблемы детского чтения в современной начальной школе / Л.А. Камалова // European research. – 2017. – №1 (24). – С. 70–72.
4. Васильевых И.П. Дидактические условия формирования текстовой деятельности учащихся начальной и основной школы: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / И.П. Васильевых. – М., 2021. – 269 с.
5. Каськова И.А. Модель процесса формирования готовности младших подростков к выявлению нравственно-смыслового содержания учеб-ных текстов / И.А. Каськова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – №2 (58). – С. 150–166.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минпросвещения России № 287: принят 31 мая 2021 г. (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101).
7. Жданович Ю.Е. Формирование читательской грамотности на уроках литературы у обучающихся 5–7 классов с использованием жанров журналистики / Ю.Е. Жданович // Общество. – 2022. – №4 (27). – С. 33–36.
8. Жданович Ю.Е. Формирование читательского интереса к произведениям классической литературы у обучающихся 8 классов посредством во-влечения в медиаторство / Ю.Е. Жданович // Современный педагог и наставник: электронный сборник статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 182–184.
9. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реа-лизовать ФГОС / Н.Н. Сметанникова. – М.: Баласс, 2011. – 128 с.
10. Читательская грамотность школьника / О.М. Александрова, М.А. Аристова, И.П. Васильевых [и др.]. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 144 с.

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕХАНИЗМОВ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема индивидуализации обучения студентов инженерных специальностей в условиях цифровой трансформации высшего образования. Обоснована необходимость применения адаптивных педагогических технологий для формирования коммуникативных компетенций выпускников технических вузов. Представлена концепция построения персональных образовательных маршрутов с учётом когнитивных особенностей, темпа усвоения материала и мотивационных характеристик обучающихся. Описаны технологические решения, обеспечивающие дифференцированный подход к развитию навыков профессионального взаимодействия в полимодальной среде. Результаты эмпирического исследования подтверждают эффективность адаптивных механизмов для повышения качества инженерной подготовки.

Ключевые слова: адаптивное обучение, индивидуализация образования, цифровая образовательная среда, инженерные компетенции, профессиональная коммуникация, дифференцированный подход, образовательная аналитика.

Введение.

Цифровая трансформация экономики формирует качественно новые требования к инженерным кадрам. Современные специалисты технических направлений должны не только обладать глубокой предметной подготовкой, но и владеть навыками профессионального взаимодействия в распределённых рабочих коллективах, уметь документировать технические решения, координировать работу с заказчиками и подрядчиками в условиях сочетания очных и дистанционных форматов сотрудничества. Указанные тенденции зафиксированы в Концепции развития инженерного образования в Российской Федерации на период до 2030 года, где в качестве приоритетного направления обозначено формирование у обучающихся универсальных и профессиональных компетенций, востребованных в реальном секторе экономики [3].

Одновременно с этим массовый характер инженерной подготовки создаёт объективные трудности для учёта индивидуальных особенностей обучающихся. Традиционная лекционно-семинарская система, ориентированная на усреднённого студента, не создаёт условий для развития коммуникативных умений с учётом личностных характеристик, когнитивных стилей и профессиональных интересов каждого обучающегося. Данное противоречие между унификацией образовательного процесса и необходимостью индивидуализации подготовки актуализирует поиск педагогических решений, способных обеспечить гибкое управление образовательными траекториями.

Перспективным направлением преодоления указанного противоречия выступает внедрение адаптивных педагогических технологий, позволяющих подстраивать содержание, темп и формы обучения под индивидуальные особенности студентов. Настоящее исследование посвящено анализу теоретических оснований и практических механизмов персонализации образовательных траекторий будущих инженеров посредством адаптивных механизмов обучения.

Теоретические основания персонализации инженерного образования

Персонализация образования как педагогическая стратегия получила всестороннее освещение в работах А.В. Хуторского [8], который рассматривает её через призму дидактической эвристики и субъект-субъектного взаимодействия. Исследователь подчёркивает, что

индивидуализация обучения предполагает не просто дифференциацию заданий, а перестройку образовательного процесса вокруг личности обучающегося с учётом его познавательных интересов, способностей и темпа деятельности.

Концептуальные основания адаптивного обучения разработаны в трудах С.Я. Батышева [1], который определяет адаптивную систему как такую организацию учебного процесса, при которой каждый обучающийся получает возможность работать с материалом в соответствии со своими индивидуальными особенностями. Ключевыми принципами адаптивной системы, по мнению исследователя, являются: вариативность содержания, гибкость форм организации деятельности, многоуровневость контроля, непрерывная обратная связь.

Теоретико-методологические основы персонализации опираются на положения теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий Н.Ф. Талызиной [7]. Исследовательница обосновала необходимость учёта индивидуально-психологических особенностей обучающихся при организации формирования профессиональных умений. Данный подход особенно значим для развития коммуникативных компетенций, которые формируются на пересечении когнитивных, деятельностных и личностных компонентов.

В зарубежной педагогической науке проблемы адаптивного обучения рассматриваются в работах Дж. Хэтти [15], который на основе метаанализа более 800 исследований показал, что наиболее значимым фактором образовательных достижений является обратная связь, адаптированная под конкретного обучающегося. К. Двек [14] обосновала концепцию «мышления роста», согласно которой обучающиеся демонстрируют различные траектории развития в зависимости от сформированных у них представлений о собственных познавательных возможностях.

Особое значение для организации персонализированного обучения имеют положения теории когнитивной гибкости, разработанной Р. Спиро и соавторами [20]. Исследователи показали, что при изучении сложных междисциплинарных областей, к которым относится и профессиональная коммуникация инженеров, необходимо обеспечивать многократное пересечение материала под разными углами зрения, с учётом индивидуальных когнитивных стилей обучающихся.

Механизмы адаптивного обучения в инженерной подготовке

Анализ педагогической практики позволяет выделить три группы механизмов адаптивного обучения, наиболее значимых для персонализации образовательных траекторий будущих инженеров.

Первая группа – механизмы адаптации содержания. На основе результатов входной диагностики определяется исходный уровень сформированности профессиональных компетенций каждого обучающегося. Студентам с недостаточным уровнем базовой подготовки предлагаются дополнительные модули для освоения фундаментальных основ. Обучающимся с высоким уровнем начальной подготовки предоставляются задания повышенной сложности, предполагающие творческое применение знаний в нестандартных профессиональных ситуациях.

Вторая группа – механизмы дифференциации темпа освоения материала. Использование систем управления обучением с поддержкой асинхронного режима работы позволяет каждому студенту самостоятельно планировать время на изучение теоретического материала, выполнение практических заданий, подготовку к контрольным мероприятиям. Аналитические инструменты таких систем обеспечивают мониторинг образовательных достижений и своевременную корректировку индивидуальной траектории при выявлении затруднений.

Третья группа – механизмы вариативности форм контроля. В зависимости от индивидуально-личностных характеристик обучающихся применяются различные формы оценки сформированности компетенций: тестовые задания, экспертная оценка, самооценка, взаимоконтроль, проектная защита. Для студентов, испытывающих психологические трудности при публичных выступлениях, предусматриваются альтернативные формы демонстрации компетенций, например, запись видеопрезентаций с последующим анализом.

Особое значение в инженерной подготовке имеет сочетание указанных механизмов с принципом контекстного обучения, разработанного в отечественной педагогике. Контекстный подход, описанный в работах Г.К. Селевко [5], предполагает, что освоение профессиональных компетенций должно происходить в ситуациях, максимально приближённых к реальной профессиональной деятельности. Для формирования коммуникативных умений это означает моделирование типичных ситуаций делового взаимодействия: согласование технических заданий, презентация инженерных решений, ведение деловой переписки, протоколирование совещаний.

Технологические решения для реализации персонализации

Современные цифровые технологии предоставляют широкий инструментарий для реализации персонализированных образовательных траекторий. К числу наиболее значимых технологических решений относятся:

Системы управления обучением (LMS). Платформы типа Moodle, Canvas, Blackboard предоставляют возможности для создания индивидуальных образовательных маршрутов, автоматизированного тестирования с адаптивной подачей заданий, аналитики образовательных достижений в режиме реального времени.

Инструменты образовательной аналитики (Learning Analytics). Технологии сбора и анализа данных об образовательной деятельности позволяют выявлять паттерны обучения, прогнозировать затруднения, своевременно оказывать адресную поддержку обучающимся.

Системы адаптивного тестирования. Компьютерные алгоритмы, подбирающие сложность заданий в зависимости от уровня подготовки обучающегося, обеспечивают более точную диагностику компетенций по сравнению с традиционными тестами.

Цифровые симуляторы профессиональных ситуаций. Виртуальные среды, моделирующие типовые ситуации профессионального взаимодействия, позволяют обучающимся отрабатывать коммуникативные умения в безопасной обстановке с возможностью многократного повторения и анализа собственных действий.

Инструменты совместной работы. Платформы для распределённой коллаборации (системы управления проектами, инструменты совместного редактирования документов, средства видеоконференцсвязи) создают условия для формирования навыков профессионального взаимодействия в полимодальной среде.

Интеграция указанных технологических решений в образовательный процесс технического вуза требует разработки методического сопровождения, учитывающего специфику инженерной подготовки. В частности, необходимо обеспечить баланс между техническим содержанием и коммуникативной составляющей, между индивидуальной работой и командным взаимодействием, между синхронными и асинхронными форматами деятельности.

Результаты эмпирического исследования

Для проверки эффективности механизмов адаптивного обучения в подготовке будущих инженеров было проведено педагогическое исследование с участием студентов технических специальностей. В исследовании приняли участие обучающиеся одного из российских технических вузов, проходившие подготовку по программам бакалавриата и специалитета.

На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности коммуникативных компетенций с использованием комплекса методов: тестирование, экспертная оценка, самооценка, анализ продуктов деятельности. Результаты показали, что значительная часть студентов демонстрирует недостаточный уровень готовности к профессиональному взаимодействию в полимодальной среде, что подтверждает актуальность поставленной проблемы.

На формирующем этапе в экспериментальных группах были внедрены механизмы адаптивного обучения, включающие: адаптацию содержания на основе результатов входной диагностики, дифференциацию темпа освоения материала через асинхронные форматы работы, вариативность форм контроля с учётом индивидуально-личностных особенностей.

Контрольные группы обучались по традиционной методике без применения адаптивных механизмов.

Сравнительный анализ результатов показал, что в экспериментальных группах наблюдалось статистически значимое повышение уровня сформированности коммуникативных компетенций по сравнению с контрольными группами. Наибольшая эффективность была зафиксирована при комплексном применении всех трёх групп адаптивных механизмов, что подтверждает необходимость системного подхода к персонализации образовательных траекторий.

Особую значимость имело выявление дифференцированного эффекта адаптивных механизмов для различных категорий обучающихся. Студенты с высоким уровнем начальной подготовки демонстрировали наиболее значимый прогресс в творческих видах профессиональной деятельности. Обучающиеся с недостаточным уровнем начальной подготовки показали существенный прогресс в освоении базовых коммуникативных умений. Студенты со средним уровнем начальной подготовки продемонстрировали равномерный прогресс по всем направлениям.

Полученные результаты согласуются с выводами зарубежных исследователей. В работах М. Хорна и Х. Стейкера [16] обоснована эффективность смешанного обучения для персонализации образовательных траекторий. Исследования К. Кристенсена [12] показали, что адаптивные технологии способны обеспечивать прорывные улучшения качества образования при условии их системного внедрения.

Обсуждение результатов

Анализ полученных результатов позволяет сделать ряд существенных выводов о возможностях и ограничениях персонализации образовательных траекторий посредством адаптивных механизмов.

Во-первых, эффективность адаптивных механизмов существенно зависит от качества методического сопровождения. Технологические решения сами по себе не гарантируют положительных результатов – необходима тщательная педагогическая проработка содержания, форм организации деятельности и критериев оценки.

Во-вторых, персонализация не должна сводиться к простой дифференциации заданий. Подлинная индивидуализация предполагает перестройку образовательного процесса вокруг личности обучающегося, что требует изменения роли преподавателя – от транслятора знаний к тьютору и наставнику.

В-третьих, внедрение адаптивных механизмов создаёт дополнительные требования к профессиональной подготовке преподавателей. Необходимо формирование у научно-педагогических работников компетенций в области образовательной аналитики, проектирования индивидуальных траекторий, работы с цифровыми инструментами.

В-четвёртых, персонализация образовательных траекторий не должна приводить к фрагментации образовательного пространства. Важно сохранять единство образовательного пространства, обеспечивая при этом гибкость индивидуальных маршрутов.

В-пятых, необходимо учитывать психологические аспекты персонализации. Избыточная индивидуализация может приводить к снижению мотивации к совместной деятельности, что особенно нежелательно при формировании коммуникативных компетенций, предполагающих командное взаимодействие.

Выводы.

Персонализация образовательных траекторий будущих инженеров посредством механизмов адаптивного обучения является перспективным направлением совершенствования инженерной подготовки. Теоретический анализ показал, что адаптивные механизмы опираются на фундаментальные положения педагогической науки о дифференциации обучения, индивидуализации и контекстном подходе.

Практическая реализация персонализации предполагает применение трёх групп механизмов: адаптации содержания, дифференциации темпа освоения материала и вариативности

форм контроля. Интеграция указанных механизмов с современными цифровыми технологиями создаёт условия для гибкого управления образовательными траекториями с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.

Результаты эмпирического исследования подтверждают эффективность адаптивных механизмов для повышения качества формирования коммуникативных компетенций. Наибольшая эффективность достигается при комплексном применении всех групп механизмов в сочетании с методически грамотным педагогическим сопровождением.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой алгоритмов автоматизированной персонализации на основе искусственного интеллекта, изучением долгосрочных эффектов адаптивного обучения, тиражированием разработанных подходов на различные направления инженерной подготовки.

Список литературы

1. Заир-Бек Е.С. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приёмы / Е.С. Заир-Бек // Директор школы. – 2005. – №4. – С. 17–25.
2. Концепция развития инженерного образования в Российской Федерации на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 12.03.2022 №515-р // Собрание законодательства РФ. – 2022. – №11.
3. Подласый И.П. Продуктивный педагогический процесс: учеб. пособие / И.П. Подласый. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2010. – 368 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Просвещение, 2011. – 256 с.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.
7. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения: учеб. пособие / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.
8. Toward Meta-Cognitive Tutors / V. Aleven, J. Sewell, B. McLaren, K. Koedinger // Artificial Intelligence in Education. – 2006. – Vol. 16, No. 2. – P. 101–128.
9. Baker R.S. Data Science for Education / R.S. Baker, K. Yacef // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2009. – Vol. 19, No. 3. – P. 213–220.
10. Bransford J.D. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School / J.D. Bransford, A.L. Brown, R.R. Cocking. – Washington, DC: National Academy Press, 2000. – 384 p.
11. Christensen C.M. Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns / C.M. Christensen, J.H. Eyring, L.J. Smith. – New York: McGraw-Hill, 2008. – 293 p.
12. Corbett A.T. Cognitive Computer Tutors: Solving the Two-Sigma Problem / A.T. Corbett // Proceedings of the 17th International Conference on Artificial Intelligence in Education. – 2015. – P. 1–10.
13. Dweck C.S. Mindset: The New Psychology of Success / C.S. Dweck. – New York: Random House, 2006. – 277 p.
14. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement / J. Hattie. – London: Routledge, 2009. – 384 p.
15. Horn M.B. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools / M.B. Horn, H. Staker. – San Francisco: Jossey-Bass, 2015. – 288 p.
16. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education / R. Luckin, W. Holmes, M. Griffiths, F. Forcier. – London: Pearson Education, 2016. – 72 p.
17. Romero M. Learning Analytics: Going from Research Data to Informed Decisions / M. Romero, C. Usart // Journal of Educational Technology & Society. – 2016. – Vol. 19, No. 4. – P. 2–5.
18. Siemens G. Learning Analytics: The Emergence of a Discipline / G. Siemens // American Behavioral Scientist. – 2013. – Vol. 57, No. 10. – P. 1380–1400.
19. Spiro R.J. Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains / R.J. Spiro, P.J. Feltovich // Educational Technology. – 1997. – Vol. 37, No. 2. – P. 34–41.

РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА СВЕРСТНИКОВ КАК СРЕДОВЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РИСКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Аннотация: для профилактики рискованного поведения современных подростков, как несущего угрозу для их жизни и здоровья, необходимо понимание факторов его формирования. Выделены индивидуальные, семейные, средовые, социально-культурные факторы. В принятом исследовании описан социальный фактор – референтная группа сверстников, имеющих важное значение в формировании отклонений в поведении подростков, рассмотрены работы исследователей, описывающих влияние группы сверстников на закрепление поведенческих девиаций несовершеннолетних.

Ключевые слова: рискованное поведение, подросток, факторы формирования, референтная группа сверстников, профилактика.

Современная среда взросления подростков включает разнообразные вызовы, способствующие их развитию, а также создающие угрозы для их жизни и здоровью. В связи с возможностью возникновения ситуаций, связанных с угрозой для жизни и здоровью несовершеннолетних, выделяются формы поведения подростков именуемые рискованными.

Современные исследователи трактуют рискованное поведение подростков как поведение, несущее в себе добровольное принятие элементов риска для здоровья или жизни субъекта, содержащее элемент достижения определенной цели и неочевидный баланс положительных и отрицательных исходов, субъективно воспринимаемый как значимый [3]. Актуальность рассмотрения возможностей организации профилактической работы с несовершеннолетними связана с возможными угрозами, которые являются последствиями проявления рискованных форм поведения. Для построения профилактической траектории в работе с подростками важно понимание факторов формирования отклонений в их поведении.

Можно выделить факторы, связанные с вовлеченностью несовершеннолетних в общественные отношения. Это индивидуальные, семейные, средовые, социально-культурные факторы. Названные факторы могут выступать в качестве взаимообусловленных причин формирования рискованных форм поведения, интерес в рамках данного исследования рассмотрим один из средовых факторов – референтную группу сверстников.

В качестве фактора внешней среды, имеющего значительное влияние на формирование поведенческих моделей в подростковом возрасте, выступает референтная группа сверстников. На значимость названного фактора указывают многие современные исследования. Так И.Ф. Петров говорит о том, что именно социальное окружение (среда) предопределяет возможности реализации потенциала подростка в процессе его взросления, оказывая формирующее влияние [5]. Как объективную реальность, окружающую индивида и различные социальные группы, раскрывающую многомерную природу и структурную сложность, рассматривает социальную среду Ю.В. Сычев [7].

Значимым фактором формирования устойчивых поведенческих проявлений в подростковом возрасте выступает группа сверстников, имеющее влияние на формирование и развитие несовершеннолетних. Барыльник С.Н. отмечает, что подросток, являясь членом конкретной социальной группы, с ее правилами, ценностями, нормами, субъект мотивированно проигрывает принимаемые им социальные роли, основываясь из системы правил и норм группы, в которой происходит самоидентификация [1].

Влияние референтной группы в вопросах формирования рискованных форм поведенческих проявлений обусловлено своеобразной субкультурой такого формирования. По мнению Ф.

Зимбардо такая субкультура формирует нормы, ценности и образцы поведения. Желание подростка войти в привлекательную для себя социальную группу подталкивает его, по мнению автора, к совершению поступков, которые в этой группе будут одобрены, его примут в привлекательную социальную общность, а в последствии не отвергнут [2].

Влияние референтной группы сверстников на формирование поведенческие проявления взрослого человека важно для понимания для учета возможностей формирования поведенческих девиаций. Ю.Ю. Назарова отмечает, что поиск одобрения в компаниях сверстников является важным фактором, способствующим совершению правонарушений среди молодежи. Подростки, желая утвердиться в глазах сверстников, часто поддаются давлению группы, что может привести к участию в незаконных действиях. По мнению автора, именно в уличных компаниях формируется специфическая культура, где ценятся определенные нормы поведения, часто противоречащие общепринятым моральным стандартам. Это создает ситуацию, когда желание быть принятым и признанным в группе становится важнее, чем соблюдение законов и норм общества [4].

Отклонения в поведении подростков, по мнению М.Е. Поздняковой и В.В. Брюно, приобретают тенденцию к большей социальной организации. Авторы отмечают, что подростки, склонные к отклонениям в поведении, как правило отвергаются большинством в своей возрастной группе и начинают искать друзей среди сверстников с поведенческими отклонениями, где происходит взаимное усиление девиации ее членов. Участие в девиантных подростковых группировках формирует у ее членов асоциальную шкалу жизненных ценностей и является надёжным предиктором отклоняющегося поведения [6].

Ю.Ю. Назарова говорит об особенностях подросткового возраста, характеризующихся стремлением к социальной идентификации и принятию, что делает молодежь особенно уязвимой к влиянию окружающих, отмечая, что сверстники могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на формирование поведения подростков, отмечая, что группы сверстников могут стать источником поддержки и одобрения, однако в то же время они могут способствовать формированию девиантного поведения, включая правонарушения [4].

Таким образом, значение референтной группы сверстников на формирование отклонений в поведении подростков, в частности, связанных с риском для их жизни и здоровья, в силу особенностей подросткового возраста, является значимым. При этом, можно говорить, что влияние референтной группы сверстников может быть положительным, при условии демонстрации в группе положительных поведенческих установок, связанных с возможностью развития личностных характеристик, связанных со становлением общечеловеческих ценностей. Внимание же исследователей обращено на отрицательное влияние референтной группы сверстников в процессе формирования поведенческих стереотипов подростка, связанное с осуществлением и закреплением в поведении несовершеннолетних социально неодобряемых поступков, связанных с риском для их жизни и здоровья. Подросток, стараясь соответствовать требованиям группы, усваивает и начинает демонстрировать формы поведения, нарушающие социальные нормы.

Стоит, однако, отметить, что подросток опадает в группу сверстников, демонстрирующих формы поведения, которые он считает допустимыми, то есть сам несовершеннолетний имеет личностные особенности, соответствующие тем установкам, которые приняты в асоциальной группе сверстников, реализующих рискованные поведенческие стратегии. При организации профилактики форм поведения подростков, связанных с риском для их жизни и здоровья, важен учет ведущих факторов формирования названных поведенческих отклонений.

Список литературы

1. Барыльник С.Н. Роль референтной группы и социальной идентичности в вариациях патриотизма молодежи / С.Н. Барыльник // Обзор педагогических исследований. – 2024. – Т. 6, №8. – С. 97–103. DOI 10.58224/2687-0428-2024-6-8-97-103. EDN GGDQID
2. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев; пер. с англ. / Ф. Зимбардо. – 6-е изд. – М.: Альпина нон-фикшн, 2021. – 768 с.

3. Москвина Е.В. Рисковое поведение подростков: содержание понятия / Е.В. Москвина, М.А. Рябова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – №94–1. – С. 111–114. DOI 10.18411/trnio-02-2023-33. EDN HLSOMY

4. Назарова Ю.Ю. Социальные особенности несовершеннолетних правонарушителей / Ю.Ю. Назарова // Тенденции развития науки и образования. – 2025. – №127–1. – С. 119–124. EDN ZASPNM

5. Петров И.Ф. Средовые и потребностные факторы, влияющие на формирование личности / И.Ф. Петров // Вестник ИМСИТ. – 2026. – №1 (105). – С. 9–13. EDN HEHGDK

6. Позднякова М.Е. Агрессивное поведение детей и подростков как предиктор девиантного и криминального поведения: средовые и личностные факторы / М.Е. Позднякова, В.В. Брюно // Россия реформирующаяся. – 2023. – №21. – С. 407–447. DOI 10.19181/ezheg.2023.16. EDN IVQGZL

7. Сычев Ю.В. Микросреда и личность: филос. и социол. аспекты / Ю.В. Сычев; Акад. обществ. наук при ЦК КПСС, Кафедра марксистско-ленинской философии. – М.: Мысль, 1974. – 190 с.

Садовая Анна Владиславовна

учитель

Аксёнова Светлана Николаевна

учитель

ГБОУ «Шебекинская гимназия-интернат»

г. Шебекино, Белгородская область

РАЗВИТИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ (SOFT SKILLS) КАК УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО В ПРОФОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются понятие и основные характеристики гибких навыков (soft skills) как универсальных компетенций будущего, определяется их роль в профессиональном самоопределении и успешности в будущей профессиональной деятельности современных школьников, раскрываются условия и способы их развития у детей в семье, в школе и в дополнительном образовании.

Ключевые слова: развитие, универсальные компетенции, гибкие навыки, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение.

Одной из приоритетных задач современного отечественного образования в русле профориентационной работы с учащимися является развитие у них универсальных компетенций как важнейшего условия их профессионального самоопределения и успешности в будущей профессиональной деятельности. Это обусловлено повышением роли универсальных компетенций, или в западной терминологии soft skills, на современном рынке труда. Soft skills (с англ. «гибкие навыки») все чаще называют кроссфункциональными навыками, компетенциями будущего, поскольку в современном мире они востребованы практически во всех профессиональных отраслях.

Исследованию проблем формирования и развития гибких навыков посвящены научные труды многих авторов, в том числе О. Абашкиной, О. Бариновой, Е. Гайдученко, А. Марушева, В. Давидовой, Н. Жадько, М. Чуркиной, И. Канардова, О. Чулановой, О. Сосницкой, Д. Татаурщиковой, В. Шипилова [5].

Так, например, В. Шипилов [6] в многообразии soft skills особую роль отводит базовой коммуникации, навыкам убеждения и аргументации, планирования и управления временем, а также лидерству и командной работе. Однако, несмотря на имеющееся сейчас обилие классификаций гибких навыков, в любой отрасли наиболее востребованы профессионалы, отличающиеся следующими soft skills: развитым эмоциональным интеллектом; быстрой адаптацией к меняющимся условиям; умением эффективно решать проблемы; высокой продуктивностью деятельности; развитым критическим мышлением; владением тайм-менеджментом; эффективной коммуникацией; навыками командной работы; умением управлять конфликтами; стрессоустойчивостью.

В «Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования» о профессиональном самоопределении говорится как о длительном процессе, подразумевающем формирование и развитие определенных компетенций [4]. Таким образом, для успешного профессионального самоопределения важна и должна быть учтена каждая ступень образования, что обеспечит реализацию преемственности развития таких компетенций [1].

Процесс становления и развития soft skills длительный и сложный. Задатки к развитию тех или иных универсальных компетенций заложены в каждом человеке от рождения, но формировать и развивать soft skills можно и нужно, начиная с первых лет жизни, например эмоциональный интеллект как ключевой навык будущего и основу всех soft skills [2].

Что касается школьного возраста, то в эти годы развитие базовых составляющих универсальных компетенций как основы профессионального самоопределения личности должно стать одной из приоритетных образовательных задач каждой современной школы, важнейшим вектором осуществляемой профориентационной работы со школьниками на каждой ступени обучения [3].

Приведем примеры того, какие soft skills и как именно можно формировать и развивать в процессе школьного обучения.

1. Навык эффективной работы в команде, что подразумевает: опыт активного слушания своего собеседника; способность увидеть общие цели и найти в общих идеях возможности для личных амбиций; развитую эмпатию, то есть способность к сопереживанию, сочувствию; готовность оказать помощь окружающим, поддержать другого человека, попавшего в трудную ситуацию; способность убеждать, то есть владеть искусством влиять на мнение, мысли, чувства и поведение собеседника; умение находить возможности для компромисса, быть готовым к нему.

Развитие у школьников навыков эффективной командной работы происходит в том случае, если: учителя целенаправленно обучают детей совместным действиям; помогают им в решении различных учебных вопросов; регулярно организуют в школе командные мероприятия: деловые и ролевые игры, командные викторины, брейн-ринги, спортивные игры, квесты, волонтерские программы, совместные проекты и т. д.; следят за тем, чтобы и каждый ученик, и вся команда в целом добились поставленных целей.

2. Навык принятия разумных и ответственных решений, приобретение конструктивного опыта решения проблем.

Задачи, стоящие перед учителями: развитие у школьников способностей к пониманию и чувствованию окружающих людей; постановка задач, соответствующих индивидуальным способностям и интересам учащихся; развитие у них целеустремленности, настойчивости и ответственности; раскрытие лидерского потенциала и развитие лидерских качеств у учащихся; воодушевление собственным примером, передача учащимся своего опыта наработки и использования данных soft skills.

Развития данных навыков и качеств можно достичь: привлечением школьников к работе в различных кружках и клубах; организацией с ними занятий по интересам, походов, поисковой работы; развитием кураторства и наставничества и т. д.

3. Навык планирования, организации и определения приоритетных задач.

Необходимо учить детей и подростков организации своего времени таким образом, чтобы его хватало на выполнение всех запланированных дел: на школьное обучение; на принятие участия в различных мероприятиях; на занятия в кружках по интересам и в спортивных секциях; на умение создавать команду; на принятие быстрых решений в случае, когда что-то пошло не по плану.

Развитию организаторских способностей поможет: обучение учащихся современным технологиям и развитие у них навыков эффективного тайм-менеджмента; помощь в осознании

ими того, что организация начинается с самого себя; развитие у школьников навыков самоорганизации.

4. Навык работы с информацией.

Для развития у учащихся навыков работы с широким информационным потоком задач учителей становится научить детей: осуществлять быстрый поиск необходимой информации (словесной, иллюстративной, схематической, табличной, условно-знаковой) из разных источников (учебников, справочной литературы, словарей, интернета); выделять и фиксировать нужную информацию; осуществлять систематизацию, сопоставление, анализ и обобщение информации; интерпретировать и преобразовывать информацию из одного вида в другой, например, из словесной информации в изобразительную, схематическую, модельную, условно-знаковую и наоборот; проводить кодирование и декодирование информации, результатов своего наблюдения и опыта.

При использовании учебных и научно-популярных текстов как источников информации можно формировать у школьников следующие умения: осознанного чтения текста для удовлетворения познавательных интересов, достижения поставленных учебно-познавательных задач, а также умения осуществлять поиск, освоение и использование нужной информации при выполнении задания; нахождения в тексте конкретных сведений, фактов, ориентации с помощью заголовков, подзаголовков и других средств; деления текста на смысловые части, их озаглавливания, составления плана пересказа; вычленения содержащихся в тексте основных сведений, установления их последовательности, словесно выраженных причинно-следственных связей, упорядочивания информации по заданному основанию, формулирования несложных выводов и их обоснования выдержками из текста; проведения сравнительного анализа объектов, описанных в тексте, выделения нескольких существенных признаков; составления кратких конспектов и их дальнейшего практического применения; высказывания оценочных суждений о прочитанной информации, осмысливания и сопоставления различных точек зрения.

Формированием и развитием у учащихся гибких навыков, универсальных компетенций, влияющих на широту профессионального выбора и дающих большие возможности для дальнейших вариантов профессионального развития, необходимо заниматься уже сегодня. Развиваемые soft skills будут востребованы в любой сфере профессиональной деятельности, какую бы ни выбрали выпускники школ, обеспечат их конкурентоспособность на современном рынке труда, а также эффективное выполнение ими профессиональных обязанностей и карьерный рост. Поэтому для повышения эффективности профориентационной работы и профессионального самоопределения каждого учащегося, а также для осуществления всестороннего и гармоничного личностного развития современных школьников необходимо следующее.

1. В школьные планы профориентационной работы с учащимися включать также цели и задачи развития у них универсальных компетенций – soft skills.

2. Завучам по воспитательной работе, педагогам, психологам, социальным педагогам, ответственным за профориентационную работу в школе, проходить курсы повышения квалификации по проблеме диагностики и развития soft skills у учащихся.

3. В рамках психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся проводить также диагностическую, консультационную и развивающую работу с учащимися по данной проблеме.

4. Осуществляя профориентационную работу с учащимися, широко использовать активные и интерактивные методы развития у учащихся soft skills, в том числе возможности интернет-ресурсов.

5. Информировать учащихся и их родителей об имеющихся интернет-ресурсах, содержащих диагностический инструментарий и развивающие soft skills онлайн-программы для детей и подростков.

6. Активно использовать разнообразные формы работы, проводить различные мероприятия для раскрытия и развития гибких навыков у каждого учащегося и во внеурочной деятельности школы.

Список литературы

1. Антонова М.В. Роль Soft skills в профориентационной деятельности и выборе профессии / М.В. Антонова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2021. – №10 (63). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/rol-soft-skills-v-proforientatsionnoj-deyatelnosti-i-vybore-professii.html> (дата обращения: 19.08.2026).
2. Елгина С.В. Социально-психологические проблемы профессионального самоопределения старшеклассников и пути их решения / С.В. Елгина // Современное образование: наука и практика. – 2019. – №2 (13). – С. 57–61. EDN NBBCWR
3. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования. – URL: <http://eduidea.ru/file/document/521> (дата обращения: 19.08.2026).
4. Чуланова О.Л. Формирование и развитие компетентностного подхода в работе с персоналом: теория, методология и практика: дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / Оксана Леонидовна Чуланова. – М., 2014. – 339 с. EDN ZPPBTT
5. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития / В. Шипилов. – URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 19.08.2026).

Сергеев Михаил Олегович,

аспирант

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

г. Ульяновск, Ульяновская область

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОБЫТИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается потенциал проектирования ценностно-смыслового события как образовательной технологии формирования ответственного природопользования обучающихся учреждений дополнительного образования. На основе анализа теоретических подходов и практического опыта обосновывается эффективность событийного подхода для формирования ценностного отношения к природе, экологической ответственности и готовности к практической природоохранной деятельности. Раскрываются структурные компоненты ценностно-смыслового события, этапы его проектирования и условия реализации в системе дополнительного экологического образования. Представлены результаты апробации авторской программы «Школа экологии», подтверждающие действенность предлагаемой технологии.

Ключевые слова: ответственное природопользование, ценностно-смысловое событие, событийный подход, дополнительное образование, экологическая культура, образовательная технология.

Введение.

Одним из перспективных направлений педагогики является проектирование ценностно-смысловых событий как образовательной технологии, позволяющей интегрировать когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты формирования ответственного природопользования.

Обзор литературы.

Событийный подход в педагогике рассматривается как особая стратегия организации образовательного процесса, в основе которой лежит создание эмоционально насыщенных, личностно значимых ситуаций. Как отмечают исследователи в данной области, «Событие – это не традиционное воспитательное мероприятие, а запоминающееся, эмоционально-насыщенное действие, обладающее высоким воспитательным потенциалом» [1]. Оно характеризуется

как субъективно-значимая ситуация, в процессе которой «в результате сильных переживаний получает новый социальный опыт на основе актуализации личного, индивидуального жизненного опыта».

Применительно к экологическому образованию событийный подход приобретает особое значение, поскольку позволяет преодолеть разрыв между формальным усвоением экологических знаний и их трансформацией в личностные смыслы и ценностные ориентации. В работе И.А. Канеевой подчеркивается, что «в контексте дополнительного экологического образования ценностно-смысловая установка школьника представляет собой интегративное качество, которое включает, во-первых, умение осмысливать и интерпретировать экологическую ситуацию через призму природоохранной практики, а во-вторых – внутреннюю predisposition к совершению поступков, направленных на устранение экологических дисбалансов» [2; 3].

Ценностно-смысловое событие в экологическом образовании представляет собой специально организованную форму совместной деятельности детей и взрослых, направленную на «проживание» экологически значимых ситуаций, осмысление ценностного отношения к природе и приобретение опыта ответственного природопользования. В отличие от традиционного мероприятия, событие предполагает активное соучастие, сопереживание, совместное бытие, что создает условия для интериоризации экологических ценностей и формирования устойчивой мотивации к природоохранной деятельности [4].

Структурные компоненты ценностно-смыслового события.

На основе анализа научной литературы и практического опыта реализации процесса формирования ответственного природопользования у обучающихся в учреждениях дополнительного образования, можно выделить следующие структурные компоненты ценностно-смыслового события в экологическом образовании:

1) когнитивный, предполагающий освоение обучающимися экологических знаний, включая знание-информацию и знание-ценность, формирование мировоззренческих позиций, способов исследования объектов окружающей среды и знаний о способах ответственного природопользования;

2) эмоционально-ценностный, который связан с формированием эмпатии к природе, развитием чувства сопричастности к экологическим проблемам, осознанием личной ответственности за состояние окружающей среды;

3) рефлексивный, направленный на осмысление личностью своих индивидуальных характеристик, своего отношения к природе, соотнесение субъективных переживаний с экологической ситуацией;

4) деятельностный подразумевает включение участников в практическую природоохранную деятельность, приобретение опыта экологически ответственного поведения и принятия решений в экологически значимых ситуациях.

В своих исследования мы выделяем аналогичные компоненты в структуре ответственного природопользования обучающихся: мотивационный (осознанная потребность в природоохранной деятельности), когнитивный (система знаний в области ответственного природопользования), эмоционально-ценностный (экоцентрическая позиция, личная экологическая ответственность как ценность) и деятельностный (навыки ресурсосбережения, участие в экологических инициативах) [5–8].

Этапы проектирования ценностно-смыслового события.

Проектирование ценностно-смыслового события как образовательной технологии формирования ответственного природопользования предполагает реализацию следующих этапов:

1) ценностно-ориентационный этап – определение базовой ценности, которая станет смысловым ядром события (например, «ответственность», «забота о природе», «сохранение биоразнообразия»). На данном этапе важно выявить актуальные для обучающихся экологические проблемы и соотнести их с ценностными ориентирами;

2) проектировочный этап – разработка сценария события с учетом его структурных компонентов – этот этап предполагает «вычленение структурных элементов событий» и создание модели, в которой из «зерна» ценности вырастает полноценное «дерево» воспитательного события;

3) подготовительный этап – вовлечение обучающихся в подготовку события, что само по себе имеет воспитательный потенциал. Как подчеркивается в исследованиях Аутлевой и Баговой, «не менее важным педагогическим условием формирования экологической культуры является включенность в подготовку и проведение воспитательных событий»;

4) реализационный этап – непосредственное проведение события, создающее условия для «проживания» экологически значимой ситуации. Важно, чтобы событие вызывало эмоционально-когнитивный отклик у обучающихся и обеспечивало их активное соучастие;

5) рефлексивный этап – предполагает осмысление обучающимися полученного опыта, его соотнесение с личностными ценностями и смыслами. Рефлексия позволяет закрепить ценностные установки и перевести их в плоскость готовности к практическим действиям.

Апробация технологии.

Апробация технологии проектирования ценностно-смысловых событий осуществлялась в рамках опытно-экспериментальной работы на базе МБУ ДО города Ульяновска «Детский эколого-биологический центр» в ходе реализации авторской программы «Школа экологии» (2023–2026 гг.), рассчитанной на 144 часа и включающей четыре модуля: «Введение в программу», «Экология как социальное явление», «Экология в XXI веке», «Благоустройство и дизайн городских ландшафтов». В мотивационно-рефлексивном аспекте программа проявляется через осознание обучающимися своих индивидуальных особенностей, эмоционального отношения к природе и сопоставление субъективных переживаний с реальными экологическими вызовами современности, а в деятельностно-практическом аспекте – как готовность и способность участвовать в эколого-ориентированных мероприятиях, анализировать ценностные смыслы экологического содержания (в фильмах, социальной рекламе, литературе), разрабатывать и реализовывать собственные проекты по благоустройству территории, а также внедрять в повседневную жизнь принципы ответственного природопользования [6; 7].

В рамках программы ценностно-смысловые установки целенаправленно формируются через систему ценностно-смысловых событий:

- кейс-турниры («Экология в кинематографе», «Социальная реклама на экотематику») – учащиеся не только знакомятся с готовыми образцами, но и анализируют заложенные в них ценностные ориентации, выявляют личностно значимые смыслы и создают авторские проекты, что усиливает рефлекссию собственного отношения к природе;

- экологические акции («Вода России», «Покормите птиц зимой», «Вторсырье на переработку») – интегрированы в учебный процесс: им предшествует исследовательский этап (изучение проблемы, сбор данных), после которого наступает этап рефлексии, когда обучающиеся соотносят свои действия с экологической ситуацией и оценивают личный вклад;

- проектная деятельность по благоустройству прилегающей территории (разработка и реализация проектов «Зелёный остров мегаполиса», «Экологическая тропа») позволяет обучающимся не только применить собственные знания на практике, но и пережить ситуацию личной ответственности за изменение окружающей среды, что становится мощным импульсом для формирования устойчивых ценностно-смысловых ориентиров [8].

Заключение.

Проектирование ценностно-смыслового события представляет собой эффективную образовательную технологию формирования ответственного природопользования обучающихся учреждений дополнительного образования. Подобная технология обеспечивает интеграцию когнитивного, эмоционально-ценностного, рефлексивного и деятельностного компонентов, создавая условия для трансформации экологических знаний в личностные смыслы и устойчивые ценностные установки.

Событийный подход позволяет преодолеть формальный характер экологического образования, обеспечивая эмоциональное «проживание» экологически значимых ситуаций и приобретение опыта ответственного природопользования. Полученные результаты исследования подтверждают целесообразность дальнейшего развития и внедрения технологии проектирования ценностно-смысловых событий в практику учреждений дополнительного образования как средства формирования экологической культуры и ответственного природопользования подрастающего поколения.

Список литературы

1. Аутлева А.Н. Экологическая социализация младших школьников на основе событийного подхода / А.Н. Аутлева, Л.Л. Багова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2017. – №1. – С. 32–37.
2. Канеева И.А. Дидактические основы формирования ценностно-смысловых установок школьников в системе дополнительного экологического образования: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Канеева. – Ростов н/Д., 2011. – 149 с.
3. Канеева И.А. Дидактические основы формирования ценностно-смысловых установок школьников в системе дополнительного экологического образования / И.А. Канеева // Российский психологический журнал. – 2011. – №2. – С. 57–60.
4. Лопатухина Т.А. Педагогическая контентная трехфакторная модель подготовки студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности / Т.А. Лопатухина, А.В. Рынкевич // Образование и наука. – 2016. – №7. – С. 56–72.
5. Сергеев М.О. Роль педагога дополнительного образования в формировании ответственного природопользования старших подростков / М.О. Сергеев // Молодежная наука в современном мире: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Краснодар, 28 апр. 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – 499 с. – С. 404–407.

Третьякова Валентина Алексеевна

учитель

МБОУ «СОШ №21»

г. Старый Оскол, Белгородская область

ВОСПИТАНИЕ ЭТИЧЕСКИХ НОРМ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА И ОРКСЭ

Аннотация: воспитание этических норм у младших школьников – важное направление духовно-нравственного развития личности, реализуемое в том числе через уроки «Окружающего мира» и курса ОРКСЭ. В статье раскрываются педагогические возможности указанных учебных предметов для формирования у детей нравственно-этических ориентиров, способности различать добро и зло, оценивать поступки с точки зрения моральных норм, проявлять уважительное отношение к людям, природе и культуре.

Ключевые слова: толерантность, этическая беседа, базовые нравственные ценности, понятиями «долг», свобода, ответственность, учение, труд, лэпбук.

Из всех наук, которые человек должен знать, главная наука есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла, как можно больше добра.

Лев Николаевич Толстой

В последнее время, к сожалению, на детей обрушивается информация, пропагандирующая насилие, преступность. Дети со стороны сверстников подвергаются насмешкам, оскорблениям. Сегодня все большее распространение в детской среде получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность.

С самого детства ребенок вступает в взаимоотношения с окружающими людьми и приобретает опыт общественного поведения. Они учатся жить в коллективе, овладевают на практике моральными нормами поведения. В начальных классах необходимо проводить с обучающимися систематические занятия по культуре поведения как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Я провела диагностическое исследование уровня толерантности с помощью

методики «Анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников», автора Я.А. Батрак.

Результаты диагностики меня не порадовали.

Таблица 1

Уровень толерантности	МБОУ «СОШ №21», 4 «А», «4»В» классы	
	Девочки	Мальчики
Высокий	35%	30%
Средний	61%	60%
Низкий	4%	10%

Таким образом, проведенное диагностическое исследование выявило средний уровень толерантности в классах и необходимость проведения целенаправленной работы по воспитанию у обучающихся этических норм и моральных ценностей. Особенность проведения этических бесед и занятий в начальных классах в том, что в них можно включать инсценировки, чтение отрывков из художественных произведений, но при этом нельзя забывать, что в этической беседе должен преобладать живой обмен мнениями, диалог. Эффективность этической беседы зависит от соблюдения ряда важных условий: беседа должна носить проблемный характер. Для достижения этой цели я разработала серию уроков. Так, на уроках окружающего мира, уроках ОРКСЭ, посвящённых темам семьи, использовались такие интерактивные методы обучения, как: эвристическая беседа, инсценировка, использование средств ИКТ, работа с пословицами и выражениями, составление семейного древа, была проведена творческая работа, в которой учащиеся писали своей семье теплые слова, рисовали иллюстрации, клеили фотографии. На уроках, посвященных знакомству с понятиями «долг», «свобода», «ответственность», «учение», «труд», была проведена работа со значениями этих слов в разных религиях. Перед знакомством с этими понятиями, дети объясняли их своими словами, а затем была проведена групповая работа со словарём Ожегова С.И. Заключительный урок был посвящен теме Отечества, патриотизма, любви к Родине. Учащиеся работали с картой, учились показывать свою большую и малую родину. Работали в группах по изготовлению лэпбуков «Моя малая родина», куда дети включили следующую информацию: «Обычай», «История малой родины», «Храмы», «Памятники», «Знаменитые люди»

После проведения серии уроков с использованием интерактивных методов обучения, в целях оценки ее эффективности, была проведена повторная диагностика учащихся.

Таблица 2

Уровень толерантности	МБОУ «СОШ №21», 4 «А», «4»В» классы	
	Девочки	Мальчики
Высокий	50%	50%
Средний	48%	45%
Низкий	2%	5%

По результатам повторной диагностики можно сказать, что уровень знаний и представлений учащихся об этических нормах повысился. Это указывает на то, что такую работу по воспитанию этических норм поведения необходимо проводить уже с первых дней обучения ребёнка в школе.

Список литературы

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников / Н.Г. Аверина // Начальная школа. – 2015.
2. Азбука нравственного воспитания / под ред. И. А. Каирова, О. С. Богдановой. – М.: Просвещение, 2014.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ СИРИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ: КАЧЕСТВЕННЫЙ СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: в статье представлены результаты социологического исследования образовательной миграции сирийской молодежи в условиях современных социальных трансформаций, выполненные с помощью качественного метода. Цель статьи состоит в выявлении особенностей трансформации образовательных стратегий сирийской молодежи в новых социальных условиях на основе анализа материалов включенного наблюдения и неформализованных интервью. Автор показывает, что образовательная миграция перестает выполнять исключительно образовательную функцию и становится комплексной жизненной стратегией, объединяющей академические, профессиональные и социальные цели. Полученные результаты расширяют современные представления о механизмах образовательной миграции в условиях длительной социальной нестабильности и позволяют глубже понять особенности формирования жизненных стратегий сирийской молодежи. Научная новизна настоящего исследования заключается в использовании качественного социологического подхода, позволяющего интерпретировать образовательную миграцию через анализ повседневного опыта сирийских студентов.

Ключевые слова: образовательная миграция, сирийская молодежь, качественное исследование, включенное наблюдение, неформализованное интервью, социальная адаптация молодежи, образовательные стратегии, социальная идентичность мигрантов.

Введение.

Современные миграционные процессы являются одним из наиболее значимых социальных процессов XXI века. В последние годы особое место среди различных форм международной миграции занимает образовательная миграция, которая становится не только механизмом получения высшего образования, но и важнейшим инструментом социальной мобильности молодежи. По мнению российских исследователей, образовательная миграция представляет собой особую форму социальной мобильности, оказывающую влияние на формирование человеческого капитала, профессиональных траекторий и моделей социальной интеграции личности [1, с. 265; 3, с. 323].

Образовательная миграция определяется совокупностью социально-экономических, институциональных и культурных факторов, влияние которых усилилось в условиях трансформации сирийского общества [5, с. 171]. Кроме того, результаты нашего предшествующего исследования свидетельствуют о том, что последствия образовательной миграции затрагивают не только систему высшего образования, но и процессы социальной мобильности, формирования человеческого капитала и возвратной миграции сирийской молодежи [2, с. 19].

Для сирийского общества проблема образовательной миграции приобрела особую актуальность после начала вооруженного конфликта. При этом образовательная миграция постепенно перестала рассматриваться исключительно как временный этап академического развития. Для значительной части молодежи она превратилась в долгосрочную жизненную стратегию, связанную с поиском безопасной социальной среды, профессиональной самореализацией и построением будущей карьеры.

Следует отметить, что ухудшение состояния высшего образования в Сирии выступает важным структурным фактором образовательной миграции. Как показано в исследовании Д. Халаби, снижение материально-технического обеспечения университетов, ограниченность академической инфраструктуры и последствия продолжительного кризиса

существенно повлияли на образовательные планы сирийской молодежи [4, с. 59]. Следует отметить, что большинство современных исследований образовательной миграции основано преимущественно на количественных методах анализа. Вместе с тем, подобные исследования не всегда позволяют раскрыть субъективную сторону миграционного процесса, понять внутреннюю логику поведения молодых людей и проследить изменения их жизненных стратегий в ходе обучения за рубежом. Как отмечает В.А. Ядов, качественные методы позволяют исследователю проникнуть в систему смыслов, которыми руководствуется индивид при принятии социальных решений [6, с. 567]. Именно поэтому обращение к качественной методологии представляется особенно важным при исследовании образовательной миграции, где значительная часть решений формируется под воздействием индивидуального опыта, социальных взаимодействий и повседневных практик. Однако особенности данных процессов применительно к современной сирийской молодежи до настоящего времени остаются недостаточно изученными.

Методология исследования.

Эмпирическую основу статьи составили материалы включенного наблюдения и неформализованных интервью, проведенных автором в период 2020–2025 гг. среди сирийских студентов и аспирантов, обучавшихся в российских университетах. Включенное наблюдение осуществлялось в естественной образовательной среде и охватывало различные формы академической и внеучебной деятельности обучающихся: участие в учебном процессе, научных мероприятиях, студенческих объединениях, повседневном общении и культурных событиях. Подобная исследовательская позиция позволила наблюдать не отдельные эпизоды социальной адаптации, а длительный процесс формирования новых образовательных и жизненных стратегий.

Дополнительным источником эмпирических данных стали неформализованные интервью, проводившиеся в ходе непосредственного общения с образовательными мигрантами. Особенностью этих интервью являлось отсутствие жестко фиксированной структуры вопросов, что позволило участникам свободно описывать собственный опыт образовательной миграции, трудности адаптации, профессиональные ожидания и отношение к будущему. При анализе собранного материала использовался тематический анализ, позволивший выделить устойчивые смысловые категории, регулярно встречающиеся в рассказах информантов. Следует отметить, что автор исследования одновременно являлся участником образовательного пространства, в котором проходило исследование. В то же время при анализе материалов соблюдались основные принципы качественной социологии: рефлексивность исследователя, критическая интерпретация полученных данных и обеспечение конфиденциальности участников исследования.

Результаты исследования.

Анализ материалов включенного наблюдения свидетельствует о том, что образовательная миграция сирийской молодежи представляет собой динамический процесс, содержание которого существенно изменяется по мере накопления миграционного опыта. На этапе принятия решения о поступлении в зарубежный университет образовательные цели большинства абитуриентов ограничиваются стремлением получить диплом престижного высшего учебного заведения, повысить уровень профессиональной подготовки и расширить возможности последующего трудоустройства. Однако уже в первые годы обучения образовательная стратегия постепенно приобретает более сложный характер. В повседневных обсуждениях студентов и аспирантов все реже доминируют вопросы, связанные исключительно с учебным процессом, и все чаще поднимаются темы профессиональной карьеры, академической мобильности, научной деятельности и перспектив долгосрочного проживания за пределами Сирии.

Материалы исследования показывают, что подобная трансформация происходит постепенно и определяется не отдельным событием, а совокупностью факторов, формирующихся в процессе повседневного взаимодействия с новой социальной средой. Именно поэтому

образовательная миграция начинает восприниматься участниками исследования не как временный этап получения образования, а как комплексная жизненная стратегия, объединяющая образовательные, профессиональные и социальные цели. Характерным примером подобной трансформации является изменение содержания повседневных разговоров между мигрантами. Если в начале обучения основными темами общения являлись вопросы успешной сдачи экзаменов, освоения русского языка и адаптации к университетской системе, то спустя несколько лет значительно возрастает интерес к вопросам научной карьеры, участию в международных проектах, публикационной активности и профессиональной реализации. Подобная динамика свидетельствует о постепенном изменении системы жизненных приоритетов молодых людей.

Одним из наиболее значимых результатов качественного исследования стало выявление тесной взаимосвязи между процессом социальной адаптации и изменением образовательных стратегий сирийской молодежи. Материалы включенного наблюдения позволяют утверждать, что адаптация не ограничивается освоением новой образовательной системы или изучением языка принимающей страны. Она представляет собой сложный процесс формирования новых социальных отношений, изменения привычных моделей поведения и постепенного переосмысления жизненных целей. На начальном этапе пребывания в России большинство сирийских обучающихся испытывали выраженную потребность в сохранении привычного социального окружения. Их повседневное общение в основном ограничивалось соотечественниками, что создавало ощущение психологической безопасности и снижало стресс, связанный с миграцией. Вместе с тем, подобная модель взаимодействия существенно ограничивала возможности более глубокой интеграции в академическое пространство.

По мере увеличения продолжительности обучения характер социальных контактов постепенно изменялся. В круг общения включались российские студенты, преподаватели, научные руководители и представители других национальных групп. Расширение социальных связей сопровождалось изменением образовательных и профессиональных ориентиров. Многие информанты отмечали, что именно участие в научной жизни университета позволило им иначе взглянуть на собственные перспективы и сформировать новые представления о профессиональном будущем. Полевые наблюдения показывают, что включенность в академическое сообщество постепенно формировала чувство профессиональной принадлежности, которое начинало играть более важную роль, чем первоначальная ориентация исключительно на получение диплома. Один из участников исследования во время неформализованной беседы сформулировал эту мысль следующим образом: *«Когда я приехал, моей целью было просто закончить университет и вернуться домой. Через несколько лет я понял, что университет дал мне гораздо больше – научную среду, профессиональные связи и понимание того, чем я действительно хочу заниматься».*

Качественный анализ показал, что важнейшим ресурсом образовательной миграции являются социальные связи, возникающие в процессе обучения. Именно они обеспечивают доступ к информации, новым образовательным возможностям и профессиональным перспективам. На раннем этапе миграции основную поддержку студентам оказывают родственники и представители сирийской диаспоры. Однако по мере адаптации возрастает значение новых социальных контактов, формирующихся внутри университета. Эти связи становятся источником информации о научных конференциях, конкурсах, грантах, программах академической мобильности и перспективах трудоустройства.

Одной из центральных тем, регулярно возникавших в ходе неформализованных интервью, являлся вопрос о возвращении в Сирию после завершения обучения. Анализ материалов исследования показал, что представления студентов о возвращении существенно изменялись по мере накопления миграционного опыта. На начальном этапе большинство участников рассматривали обучение за рубежом как временный этап, после которого предполагалось возвращение для реализации полученных знаний в профессиональной деятельности. Однако в процессе адаптации содержание подобных планов постепенно менялось. Причиной

становились не только экономические обстоятельства, но и формирование новых социальных связей, участие в научной деятельности, изменение профессиональных ожиданий и расширение представлений о возможностях самореализации.

Следует подчеркнуть, что изменение отношения к возвращению не сопровождалось отказом от национальной идентичности. Напротив, большинство участников исследования сохраняли эмоциональную связь с Сирией, поддерживали регулярные контакты с семьей и проявляли устойчивый интерес к происходящим в стране социальным процессам. Вместе с тем будущее все чаще связывалось с возможностью профессиональной деятельности в международной академической среде. В данном случае образовательная миграция выступает не как отказ от собственной страны, а как поиск условий, позволяющих максимально реализовать накопленный образовательный потенциал. Именно это обстоятельство отличает современную образовательную миграцию сирийской молодежи от классических моделей временной академической мобильности, описанных в ранних теориях международной миграции.

Обсуждение результатов.

Полученные результаты позволяют по-новому интерпретировать образовательную миграцию сирийской молодежи в контексте современных социальных трансформаций. В отличие от большинства исследований, рассматривающих образовательную миграцию преимущественно как форму академической мобильности или способ накопления человеческого капитала, проведенное качественное исследование демонстрирует значительно более сложный характер данного социального процесса.

Прежде всего, следует отметить, что образовательная миграция перестает выполнять исключительно образовательную функцию. Анализ повседневных практик участников исследования показывает, что процесс получения образования постепенно интегрируется в более широкую систему жизненного планирования. Университет становится пространством формирования новых профессиональных, социальных и культурных ресурсов, которые впоследствии определяют направление дальнейшей жизненной траектории личности. Полученные результаты подтверждают положения теории человеческого капитала Г. Беккера [7], однако одновременно показывают ограниченность исключительно экономической интерпретации образовательной миграции. Для большинства участников исследования выбор обучения за рубежом обусловлен не только ожиданием повышения будущих доходов, но и стремлением к социальной безопасности, профессиональной автономии, расширению академических возможностей и формированию устойчивой жизненной перспективы.

Особое значение имеет выявленная трансформация образовательных стратегий в процессе социальной адаптации. Если на этапе принятия решения доминируют преимущественно образовательные мотивы, то по мере интеграции в академическое пространство возрастает влияние профессиональных, социальных и культурных факторов. Подобная динамика свидетельствует о том, что образовательная миграция представляет собой открытый процесс, содержание которого постоянно изменяется под воздействием новых социальных условий.

Полученные результаты позволяют также дополнить положения теории социальных сетей М. Грановеттера [8]. Исследование показывает, что именно академическая среда становится основным пространством формирования новых социальных связей. При этом особую роль играют неформальные взаимодействия, возникающие в ходе совместной учебной, научной и исследовательской деятельности. Именно эти связи постепенно превращаются в важнейший ресурс социальной интеграции и профессионального развития.

Существенным результатом исследования является выявление изменений социальной идентичности сирийской молодежи. В отличие от традиционных представлений об ассимиляции мигрантов, материалы исследования свидетельствуют о формировании сложной модели множественной идентичности. Большинство участников исследования сохраняют культурную и эмоциональную связь с Сирией, одновременно успешно интегрируясь в международное академическое пространство. Подобная модель идентичности соответствует современным концепциям транснациональной миграции, трактующим мигрантов как участников нескольких социальных пространств одновременно.

Практическое значение полученных результатов заключается в возможности использования выявленных закономерностей при разработке программ адаптации иностранных студентов и аспирантов в российских университетах. Учет особенностей формирования образовательных стратегий позволит повысить эффективность академического сопровождения иностранных обучающихся, расширить возможности их научной интеграции и укрепить международное образовательное сотрудничество.

Заключение.

Проведенное качественное исследование позволило выявить особенности трансформации образовательных стратегий сирийской молодежи в условиях современных социальных изменений. Использование включенного наблюдения и неформализованных интервью позволило проследить изменения образовательных и профессиональных ориентаций молодых мигрантов в естественной социальной среде, выявить механизмы формирования новых жизненных стратегий и определить факторы, оказывающие влияние на принятие миграционных решений.

Установлено, что образовательная миграция представляет собой значительно более сложный социальный процесс, чем получение высшего образования за рубежом. По мере накопления миграционного опыта происходит изменение образовательной мотивации, расширение социальных сетей, накопление социального капитала и постепенная трансформация профессиональной идентичности молодых людей.

Исследование показало, что социальная адаптация является одним из ключевых факторов изменения образовательных стратегий. Включенность студентов и аспирантов в академическое сообщество способствует формированию новых профессиональных ориентиров, расширению возможностей научной деятельности и развитию международных академических связей. Важным результатом исследования стало выявление того, что изменение отношения к возвращению на родину не связано с утратой национальной идентичности. Напротив, большинство участников исследования сохраняют устойчивую эмоциональную связь с Сирией, однако стремятся реализовать накопленный образовательный и профессиональный потенциал в условиях более стабильной социальной среды.

Таким образом, образовательная миграция сирийской молодежи представляет собой сложный процесс социальной трансформации, объединяющий образовательные, профессиональные, культурные и личностные изменения. Полученные результаты расширяют современные представления о механизмах образовательной миграции и могут быть использованы при дальнейшем изучении международной академической мобильности молодежи.

Список литературы

1. Булатова Т.А. Факторы привлечения образовательных мигрантов (на примере сибирских вузов) / Т.А. Булатова, А.П. Глухов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2019. – Т. 19, №2. – С. 261–278. – URL: https://journals.rudn.ru/sociology/article/view/20555/ru_RU.
2. Вдовина М.В. Образовательная миграция сирийской молодежи: причины и последствия (по материалам социологического исследования) / М.В. Вдовина, Д. Халаби // Теория и практика общественного развития. – 2025. – №7 (207). – С. 17–24. DOI 10.24158/tpor.2025.7.1. EDN DTGSVO
3. Корепина Т.А. Методология учета и измерения образовательной миграции населения: проблемы и перспективы развития / Т.А. Корепина // Вестник Пермского университета. Серия «Экономика». – 2018. – Т. 13, №2. – С. 319–333. DOI 10.17072/1994-9960-2018-2-319-333. EDN SOGURK
4. Халаби Д. Современное состояние высшего образования в Сирии и проблемы миграции / Д. Халаби // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – №12 (116). – С. 57–61. DOI 10.24158/spp.2023.12.7. EDN VULSXR
5. Халаби Д. Факторы, влияющие на образовательную миграцию сирийской молодежи / Д. Халаби // Теория и практика общественного развития. – 2023. – №12 (188). – С. 170–174. DOI 10.24158/tpor.2023.12.20. EDN ISRYOO
6. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – 3-е изд. – М.: Омега-Л, 2007. – 567 с. EDN QOFZOF
7. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education / G.S. Becker. – Third Edition. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1993. – 416 p.
8. Granovetter M.S. The Strength of Weak Ties / M.S. Granovetter // American Journal of Psychology. – 1973. – №78 (6). – P. 1360–1380.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Бессонова Дарья Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»

г. Тюмень, Тюменская область

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ АДАПТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭКОСИСТЕМ НА БАЗЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления архитектурных моделей высшего образования в условиях экспоненциального роста информационных потоков и перехода к экономике данных. Целью работы является определение методологических основ построения адаптивных образовательных экосистем, ядром которых выступают технологии генеративного искусственного интеллекта. В статье анализируется переход от линейных образовательных траекторий к сетевым экосистемам, характеризующимся синергией, децентрализацией и клиентоориентированностью. Рассмотрена роль генеративного ИИ не только как инструмента автоматизации рутинных процессов, но как фактора формирования интеллектуальной среды, способной к персонализации обучения и адаптации контента в режиме реального времени. Определены риски внедрения, связанные с прозрачностью алгоритмов, утратой управляемости индивидуальными траекториями и безопасностью данных. Успешная интеграция ИИ требует смены педагогической парадигмы, где преподаватель трансформируется из транслятора знаний в модератора и наставника, владеющего навыками промпт-инжиниринга и критического анализа.

Ключевые слова: образовательная экосистема, генеративный искусственный интеллект, адаптивное обучение, персонализация, педагогический инструментарий, цифровая трансформация, промпт-инжиниринг, академическая добросовестность.

Трансформация образовательной парадигмы в условиях глобальной цифровизации формирует отход от традиционных, жестко структурированных моделей к концепции образовательной экосистемы. Подобная экосистема представляет собой сложносоставную, децентрализованную сеть, в которой разнородные участники объединены горизонтальными связями на принципах самоорганизации, сотрудничества и синергии [1]. В центре такой системы находится обучающийся, чьи потребности удовлетворяются благодаря кооперации ресурсов и интеграции инновационных платформ, выступающих в роли хабов для распределения знаний и компетенций [1]. Для того чтобы образовательная экосистема была по-настоящему адаптивной и способной реагировать на вызовы рынка труда в режиме реального времени, ее архитектурный базис должен опираться на технологии искусственного интеллекта (ИИ), которые выступают главным драйвером перехода от экспериментально-теоретического обучения к принципиально новой интеллектуальной модели [2].

Теоретико-методологическая основа применения ИИ в образовании – это концепция персонализированного обучения, которая предполагает учет предварительных знаний, когнитивных характеристик и индивидуального темпа усвоения материала каждым студентом [3]. Генеративные модели и адаптивные системы на базе ИИ позволяют непрерывно анализировать большие массивы данных об учебной деятельности, выявлять закономерности и корректировать содержание образовательных модулей, обеспечивая тем самым глубокую кастомизацию учебного процесса [3]. Современный контент условно делится на микрообучение, ориентированное на получение конкретного ответа, и макрообучение, нацеленное на фундаментальное постижение новых областей, ИИ выступает эффективным навигатором и систематизатором, способным генерировать релевантные материалы, переводить мультимедийные форматы и моделировать диалоговые среды для отработки практических навыков [4].

Методология построения адаптивной экосистемы неразрывно связана с модернизацией педагогического инструментария и пересмотром ролевых функций академического персонала. Внедрение нейросетей берет на себя пласт рутинных операций: от генерации идей для интерактивных занятий и создания мультимедийного контента до автоматизированной проверки тестов и анализа успеваемости [2]. Это высвобождает временной ресурс преподавателя, трансформируя его роль из лектора-транслятора в наставника, модератора и архитектора образовательного пространства [2]. Ключевой профессиональной компетенцией педагога в такой экосистеме становится промпт-инжиниринг – искусство эффективной постановки задач искусственному интеллекту, что позволяет выстраивать каскадные алгоритмы работы нейросетей для верификации источников, систематизации литературы и генерации практических кейсов [2]. Студенты вовлекаются в процесс научно-исследовательской деятельности, где ИИ выступает ассистентом в обработке данных, визуализации результатов и фактчекинге, что требует от обучающихся развития навыков критического мышления и системной аналитики [2].

Действительно, наблюдается синергетический эффект, методология интеграции генеративного ИИ в образовательные экосистемы сопряжена с рядом существенных рисков, требующих организационного и этического регулирования. Во-первых, недостаточная прозрачность работы алгоритмов («эффект черного ящика») может приводить к скрытой предвзятости при оценке компетенций и генерации контента [2]. Во-вторых, существует риск утраты управляемости индивидуальным образовательным процессом: чрезмерная адаптация системы под текущие интересы студента может сузить его кругозор и лишить возможности выхода за рамки сформированных алгоритмических предпочтений [2]. В-третьих, вопросы информационной безопасности и этичности использования данных, на которых обучаются генеративные модели, остаются критическими точками напряжения [4]. Полное делегирование выполнения учебных заданий нейросетям нивелирует ценность академической добросовестности, что требует от вузов выработки четких регламентов использования ИИ и смещения фокуса оценивания с конечного текста на процесс мышления и аргументации [2].

Построение адаптивной образовательной экосистемы на базе генеративного искусственного интеллекта представляет собой комплексный методологический процесс, выходящий за рамки простого оцифровывания учебных материалов. Создание новой управленческой и педагогической реальности, где технологии ИИ обеспечивают бесшовную персонализацию, автоматизацию аналитических процессов и создание интерактивной среды. Успешность функционирования такой экосистемы зависит от способности академического сообщества сбалансировать технологические возможности нейросетей с фундаментальными целями развития критического мышления, творческого потенциала и научной добросовестности обучающихся.

Список литературы

1. Лапыгин Ю.Н. Перспективы формирования образовательной экосистемы // Управленческое консультирование / Ю.Н. Лапыгин, Г.Е. Глебов // КиберЛенинка: сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-formirovaniya-obrazovatelnoy-ekosistemy> (дата обращения: 15.08.2026).
2. Модернизация педагогического инструментария высшего образования на основе искусственного интеллекта / Т.А. Кузовкова, Е.В. Ваховский, О.И. Шаравова, И.М. Шаравов // КиберЛенинка: сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-pedagogicheskogo-instrumentariya-vysshego-obrazovaniya-na-osnove-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 16.08.2026).
3. Имамкулиева Т.М. Использование искусственного интеллекта в системе образования: теоретические основы и практические аспекты / Т.М. Имамкулиева // КиберЛенинка: сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-sisteme-obrazovaniya-teoreticheskie-osnovy-i-prakticheskie-aspekty> (дата обращения: 16.08.2026).
4. Использование технологий на основе искусственного интеллекта в образовании / Е.С. Смирнова, Е.В. Ражина, А.В. Шиловцев [и др.] // КиберЛенинка: сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-na-osnove-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii> (дата обращения: 17.08.2026).

Дамбаева Изабелла Владимировна

канд. юрид. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
экономический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

DOI 10.31483/r-168857

ДИПЛОМНЫЙ ПРОЕКТ КАК АЛЬТЕРНАТИВА ВКР В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: *отказ Сочинского института РУДН от выпускных квалификационных работ бакалавров-юристов поставил перед юридическим образованием практический вопрос: чем заменить традиционный диплом, если нейросети генерируют юридические тексты на техническом уровне, сопоставимом со студенческим? В статье предлагается конкретный ответ – дипломный проект по правовому проектированию для организации с высокой степенью нормативной неопределенности, органично увязанный с производственной практикой студента на старшем курсе. Статья адресована разработчикам образовательных программ и преподавателям юридических дисциплин и может быть использована при проектировании новых форм итоговой аттестации.*

Ключевые слова: *дипломный проект, выпускная квалификационная работа, юридическое образование, искусственный интеллект, правовое проектирование, производственная практика, LegalTech.*

Традиционная выпускная квалификационная работа юриста предполагает анализ законодательства, судебной практики и формулирование выводов по выбранной проблеме. Однако развитие искусственного интеллекта поставило под вопрос саму ценность такого формата. Значительную часть ВКР можно теперь выполнить с помощью нейросетевых инструментов: обработать большой массив судебных актов, подобрать правовые позиции, составить структуру исследования и подготовить текст.

На этом фоне Сочинский институт РУДН отказался от ВКР для бакалавров-юристов. В институте считают, что итоговая работа должна проверять не способность студента подготовить текст, а «умение мыслить как юрист в эпоху цифровых технологий» [5].

Однако если ВКР перестает быть надежным способом проверки подготовки выпускника, необходимо определить, чем ее заменить. В качестве одного из вариантов можно рассматривать дипломный проект по правовому проектированию.

Такой проект отличается от обычной исследовательской работы исходной задачей. Студенту предлагается не столько изучить уже существующее правовое решение, сколько разработать его для конкретной организации.

Предлагаемый подход связан с более широким представлением о трансформации юридической профессии и появлении модели «юриста-архитектора». Данная конструкция уже получила отражение в современной юридической литературе применительно к изменению методологии профессиональной деятельности юриста [3]. В настоящей статье она рассматривается в более узком значении – как основа для изменения содержания юридического образования и итоговой аттестации. Студент выступает не только как интерпретатор действующего регулирования, но и как разработчик правовой модели для конкретной организации.

При этом проект не сводится к подготовке еще одного текста о цифровизации права. Студент должен разобраться, как устроена юридическая работа организации, определить границы применения ИИ.

Работа строится по четырем направлениям: *анализ, проектирование, управление и прогнозирование*. Такая последовательность отражает логику самого проектирования.

Здесь появляется важное отличие от традиционной ВКР. Дипломный проект непосредственно связан с производственной практикой. В обычной ситуации практика и диплом

существуют рядом: студент проходит практику, готовит отчет, а затем приступает к написанию ВКР. Предлагаемая модель предполагает другую последовательность. Практика становится исходным этапом дипломной работы.

На практике студент знакомится с организацией, ее структурой и юридическими процессами. Он определяет, какие задачи выполняют юристы, какие из них повторяются, где используются цифровые инструменты и какие решения требуют профессиональной оценки. Одновременно выявляются ситуации, в которых передача решения ИИ может создать риск. Полученный материал составляет диагностическую составляющую будущего проекта.

После завершения практики работа продолжается уже в проектном формате. Студент возвращается к выявленным проблемам и разрабатывает для той же организации правовую модель. Практический опыт в этом случае становится частью итоговой работы, а не остается отдельным учебным эпизодом.

Для реализации такой модели придется изменить содержание самой производственной практики. Краткого пребывания в организации с последующим составлением отчета здесь недостаточно. Практику целесообразно распределить на последний год обучения и предусмотреть в ней несколько этапов: знакомство с организацией, изучение ее процессов, диагностику и уточнение проектного задания.

Изменится и роль организации. Студенту необходим доступ к реальным процессам и документам с соблюдением требований конфиденциальности. Желательно участие наставника со стороны организации, который знает внутреннюю специфику работы и может помочь студенту разобраться в выявленных проблемах. В таком случае организация становится, прежде всего, источником материала для дипломного проекта.

Соответственно, должно измениться и задание. Вместо формального требования собрать материалы для отчета студент описывает юридические процессы организации, размещает их в определенном алгоритме и фиксирует зоны риска. Этот результат затем используется в дипломном проекте.

Чтобы результаты студентов можно было сопоставлять, необходимы общие требования к организации. При этом ее конкретную отрасль и тип студент выбирает самостоятельно.

Предполагается организация, работающая в сфере с высокой степенью нормативной неопределенности. Работа юридического отдела сочетает типовые и нестандартные задачи. Организация уже использует хотя бы один LegalTech-инструмент.

Работа начинается с анализа юридических процессов организации. Студент распределяет их по трем группам: полностью алгоритмизируемые, частично алгоритмизируемые и неалгоритмизируемые. В первом случае речь идет о задачах, выполняемых по относительно четким правилам. Во втором ИИ может взять на себя значительную часть работы, однако окончательное решение требует участия юриста. К третьей группе относятся задачи, связанные с уникальной ситуацией, стратегическим выбором или ценностным конфликтом.

После такой классификации проводится анализ возможностей применения ИИ: сопоставляется существующая организация юридической работы с функциями, которые потенциально могут быть автоматизированы. Одновременно выявляются зоны риска для профессионального суждения.

Результаты диагностики становятся основой для проектирования правовой архитектуры использования ИИ. Студент разрабатывает внутреннюю политику организации с учетом Кодекса этики в сфере ИИ [2] и определяет порядок распределения решений между системой и юристом. В частности, необходимо установить, какие задачи могут выполняться автоматически с последующей проверкой, в каких случаях результат ИИ подлежит обязательному утверждению юристом, а какие решения вообще не должны передаваться системе.

Для практической реализации этих правил разрабатываются журнал работы с ИИ, чек-лист верификации и акт эскалации. Журнал позволяет фиксировать работу с системой и последующую проверку результата, чек-лист задает порядок такой проверки, а акт эскалации

используется, когда решение необходимо передать на другой уровень либо полностью отказаться от применения ИИ.

Отдельное внимание уделяется подготовке новых сотрудников. Программа обучения должна включать работу с ИИ, проверку полученных результатов и распознавание ситуаций, в которых ответ системы нельзя использовать без дополнительной юридической оценки.

Завершается работа проверкой устойчивости предложенной системы в различных условиях. Студент моделирует несколько вариантов ее дальнейшего развития. Оптимистический сценарий предполагает совершенствование ИИ и расширение круга алгоритмизируемых задач. Реалистический исходит из неравномерного развития технологий, сохранения ошибок и необходимости постоянной проверки результатов. Пессимистический вариант учитывает возможное сопротивление сотрудников, появление новых регуляторных ограничений или ужесточение этических требований.

Классификация юридических процессов также не является чисто технической процедурой. В некоторых случаях определить границу между частично алгоритмизируемой и неалгоритмизируемой задачей можно только с учетом особенностей организации, ее стратегии, корпоративной культуры и допустимого уровня риска. Кроме того, при прогнозировании приходится учитывать изменения законодательства, технологий и практики их применения. Показательно в этом отношении поручение Председателя Верховного Суда РФ о проведении масштабного обобщения судебной практики по делам, связанным с использованием ИИ [1].

Критерии оценки проекта должны учитывать именно эти особенности. *20 процентов* можно отвести диагностике: полноте описания процессов, правильности их классификации и обоснованию выявленных рисков. *30 процентов* – проектированию правовой архитектуры, включая распределение компетенций и схему эскалации. Еще *25 процентов* – разработанному инструментарию: журналу работы с ИИ, чек-листу верификации, акту эскалации и внутреннему регламенту. *15 процентов* составит оценка управления рисками, включая прокси-стандарты и программу обучения. Оставшиеся *10 процентов* – реалистичность проекта с учетом бюджета, кадровых и технологических возможностей организации.

Начинать внедрение такой модели целесообразно с пилотного проекта на магистерской программе или выпускном курсе бакалавриата. Для этого можно использовать банк гипотетических организаций с разными условиями работы: финтех-стартап, медицинский центр, EdTech-платформа, международная некоммерческая организация, девелоперская компания. Студент выбирает организацию и работает с ее исходными параметрами.

Промежуточные защиты диагностической и проектной частей позволят выявлять проблемы до завершения работы. В итоговой комиссии желательно участие практикующих юристов и специалистов по LegalTech. Их присутствие особенно важно там, где речь идет о реализуемости предложенной системы, а не только о качестве ее описания.

Для успешной реализации предлагаемого формата потребуется разработка небольшого учебного модуля по правовому проектированию. В его структуру могут быть включены матрица алгоритмируемости для диагностики организационных процессов, модель верификации DIAL [6] для выстраивания схемы контроля, методика разработки прокси-стандартов для оценки качества работы с ИИ, а также блок сценарного моделирования для прогнозирования развития правовой архитектуры.

Необходимость внедрения такого модуля и его содержательное наполнение согласуются с позицией ведущих российских юридических школ, уже интегрирующих ИИ в образовательный процесс. Так, в Санкт-Петербургском государственном университете подчеркивают, что нейросети – это новый инструмент профессиональной деятельности, однако выработать профессиональное суждение и ответственность на основе их готовых ответов невозможно. Это требует от образовательных программ не отказа от фундаментальной подготовки, а смещения акцентов в сторону выработки навыков верификации, проектирования и критического анализа, что и составляет содержание предлагаемого модуля [4].

Отказ от традиционных ВКР в юридическом образовании меняет не только форму итоговой работы. Он заставляет заново определить, что именно должен показать выпускник.

Если результат можно получить простой генерацией текста, такая работа все меньше подходит для итоговой оценки. Значение приобретает другое: способен ли выпускник разобраться в конкретной ситуации, определить границы применения ИИ, предложить правовое решение и объяснить, почему оно является приемлемым.

Дипломный проект по правовому проектированию позволяет проверить именно эти способности. Его исходной точкой становится организация, с которой студент работает на практике. Затем материал практики превращается в проект, а проект проверяется через управление и прогнозирование.

В такой модели практика перестает быть приложением к обучению. Она дает материал для итоговой работы. Это одно из наиболее существенных изменений предлагаемого формата.

Речь при этом не идет о полном отказе от традиционного юридического образования или о передаче принятия решений искусственному интеллекту. Задача состоит в том, чтобы точнее определить пределы его применения и одновременно проверить то, что остается за юристом: способность самостоятельно оценивать ситуацию, принимать решение и отвечать за последствия выбранной правовой конструкции.

Именно это может стать содержанием новой модели итоговой аттестации.

Список литературы

1. Верховный Суд Российской Федерации. Верховный Суд проведет масштабное обобщение судебной практики по делам, связанным с использованием искусственного интеллекта // Официальный сайт Верховного Суда Российской Федерации. – 27.05.2026. – URL: https://vsrf.ru/press_center/news/35924/ (дата обращения: 07.08.2026).

2. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта (принят на Международном форуме «Этика искусственного интеллекта: начало доверия», 26 октября 2021 г.) // СПС «КонсультантПлюс». – URL: <https://cloud.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=470682&rnd=Mv4roQ#loiDcRveZrP9bN6l> (дата обращения: 07.08.2026).

3. Махмадиев Р.З. Антропологический поворот в праве: юрист-архитектор как новейший тип юриста для преодоления многолетнего методологического разрыва между теорией и практикой / Р.З. Махмадиев // Евразийский юридический журнал. – 2026. – №1 (212). – С. 106–109. – DOI 10.46320/2073-4506-2026-1-212-106-109.

4. Оленников С. Юрист должен уметь составлять документы без интернета и электричества – СПбГУ / С. Оленников // РАПСИ. – 25.06.2026. – URL: https://rapsinews.ru/legal_education_news/20260625/311967366.html (дата обращения: 07.08.2026).

5. Сочинский институт (филиал) РУДН. Развитие искусственного интеллекта стало причиной отказа от выпускных квалификационных работ бакалавров по направлению «Юриспруденция» // Официальный сайт Сочинского института (филиала) РУДН. – 01.07.2026. – URL: <https://clck.ru/3VJTNj> (дата обращения: 07.08.2026).

6. Naef D. The Future of Lawyer Training in the Age of AI // American Bar Association. – August 3, 2026. – URL: https://www.americanbar.org/groups/law_practice/resources/law-practice-today/2026/august-2026/the-future-of-lawyer-training-in-the-age-of-ai/ (accessed: 07.08.2026).

Жмурова Ирина Юньевна

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

DOI 10.31483/r-168723

ДИЛЕММА ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РОССИЙСКОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ИЛИ КОГНИТИВНАЯ КАТАСТРОФА?

Аннотация: в статье рассматривается проблема ускоренного внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в систему школьного образования Российской Федерации в условиях постиндустриального общества и цифровой экономики.

Ключевые слова: искусственный интеллект, школьное образование, цифровизация, клиповое мышление, когнитивная деградация, дистанционное обучение, национальная безопасность, поколение «альфа», критическое мышление, суверенные образовательные платформы.

Процесс развития постиндустриального общества, ускоряемый глобализацией, стандартизацией и универсализацией, предполагает поступательное интегрирование новейших достижений социальной инженерии и моделей искусственного интеллекта (ИИ) во все сферы жизни. Поскольку подготовка будущих специалистов должна максимально соответствовать требованиям к индивиду, проблематика структурирования обучения трансформируется в определяющее условие сохранения национальной конкурентоспособности и безопасности. Перед российским образованием встала задача подготовки кадров, адаптированных к потребностям цифровой экономики.

Однако реализация этой стратегии сталкивается с неоднозначностью понимания конечных задач и методов обучения. Особое беспокойство вызывает интеграция ИИ в школьное образование. В рамках сложившегося подхода в высшем образовании ИИ рассматривается как помощник, адаптирующий материалы под индивидуальные особенности студентов. Многие традиционные методики уже переведены в дистанционный формат, например школьный этап Всероссийской олимпиады, вступительные испытания, проводимые вузами и другие образовательные мероприятия. С одной стороны, такой минимально энергозатратный формат позволяет привлечь к мероприятию максимальное число участников из различных регионов, значительно облегчает процесс проверки выполненных заданий и существенно упрощает процесс подготовки необходимых документов. Но, с другой – практически исключен контроль над процессом выполнения заданий, что создает риск академического мошенничества.

Пандемия COVID-19 обнажила проблему отсутствия суверенных электронных образовательных платформ, что привело к срочному созданию «Сферума», «Моей электронной школы (МЭШ)», «Библиотеки цифрового образовательного контента» и т. д. Положительными последствиями стали частичная компенсация нехватки учителей и сокращение времени проверки работ. Это позволило чиновникам говорить о перспективах полной замены «живого учителя» ИИ. Радикальные сторонники аргументируют это тем, что машина способна создать идеальный индивидуализированный курс, недоступный педагогу в силу субъективных причин.

Умеренные эксперты считают необходимым создание четко структурированного диалога «человек – машина», где базовый фундамент знаний формирует учитель. Тем не менее, многих аналитиков тревожит так называемое поколение «альфа» с доминирующим клиповым мышлением и рано сформировавшимися навыками общения с гаджетами. Для них традиционное обучение крайне затруднительно, особенное на начальном этапе обучения – формирования навыков чтения, письма и счета.

В мировой практике распространена ситуация, когда ученик фотографирует задачу на гаджет, получает решение и переписывает его. Учителя генерируют задания через ИИ, а ученики решают их тем же ИИ. Результативность такого подхода стремится к нулю. Российские эксперты предупреждают: если в средней школе это допустимо, то в начальной ведет к катастрофе, так как элементарные умственные действия становятся трудоемкими, а долговременная память, внимание и логика превращаются в ненужные компоненты.

С психологической точки зрения, ИИ трансформируется в сознании личности в абсолютно достоверный источник. Риск фальсификации, субъективных искажений и неистинности информации даже не рассматривается. Самое опасное – возможность интеграции в контент заданных политических, нравственных и ценностных установок. Образованный человек с критическим мышлением выделит несоответствия, но несформировавшийся разум воспримет эту информацию как безальтернативную.

При отсутствии гаджета ученик испытывает панику и блокировку мышления, что ведет к устойчивой неспособности самостоятельного решения проблем. Физиологи отмечают деградацию речи и письма, так как текст ИИ изначально совершенен. Итогом становится неумение аргументировать позицию, оперировать понятиями, минимальный словарный запас, компенсируемый ненормативной лексикой.

В качестве вывода можно говорить о том, что ускоренная интеграция обучающих моделей с интегрированным ИИ максимально устраняет любую возможность самостоятельного преодоления традиционных трудностей процесса познания и обучения. Образно говоря, «грызть гранит науки» абсолютно незачем, поскольку он уже максимально размягчен для усвоения четко структурированным машинным разумом.

Таким образом, форсированная интеграция ИИ в школьное образование создает парадоксальную ситуацию: инструмент, призванный облегчить познание, фактически элиминирует сам процесс мышления, подменяя его алгоритмизированным поиском готовых ответов. Мы сталкиваемся с экзистенциальным вызовом, когда «размягченный гранит науки» перестает требовать интеллектуальных усилий, лишая подрастающее поколение способности к рефлексии, анализу и творческому поиску.

Важно понимать, что введение жестких запретов на использование «электронных помощников» бесперспективно: тотальная доступность миниатюрных устройств (вплоть до камер в пуговицах) делает контроль формальным, а средства радиоэлектронной борьбы, используемые в вузах, – лишь временным барьером. Уже сейчас статистика ГИА и ЕГЭ (многочисленные удаления с экзаменов за нарушения, падение числа стобалльников по математике, информатике и химии) косвенно свидетельствует не только о пробелах в знаниях, но и о кризисе доверия к собственным силам учащегося.

Следовательно, ключевая стратегия должна сместиться с технологического совершенствования ИИ на педагогическую антропологию. Необходима не замена учителя машиной, а переосмысление роли педагога как наставника, развивающего критическое мышление и эмоциональный интеллект. Российскому образованию предстоит выработать концепцию «суверенного интеллекта», где ИИ будет выступать лишь сервисным инструментом, а не субъектом воспитания. В противном случае, имеется высокая вероятность роста поколения, которое умеет идеально формулировать запросы, но совершенно беспомощно перед реальными жизненными задачами, не имеющими готового алгоритмического решения. Вопрос уже не в эффективности обучения, а в сохранении человеческого капитала и национальной идентичности в эпоху тотальной алгоритмизации.

Список литературы

1. Астафьева В.В. ИИ-компетенция как составляющая цифровой культуры будущего педагога: российский и зарубежный опыт / В.В. Астафьева // Междисциплинарные аспекты современной науки и образования: новые подходы и технологии: материалы международной научно-практической конференции (Челябинск, 19–20 ноября 2025 года). – Челябинск: Край Ра, 2026. – С. 24–28. – EDN EFAYHX.
2. Ковалев Д.А. Персональное обучение с помощью искусственного интеллекта / Д.А. Ковалев // Вестник науки. – 2026. – Т. 3, №1 (94). – С. 919–924. – EDN CAEUXC.

3. Лиценберг И.И. Об основных перспективных направлениях применения искусственного интеллекта в педагогическом образовании / И.И. Лиценберг // Материалы пула научно-практических конференций: материалы VII Международной научно-практической конференции, X Международной научно-практической конференции и VII Международной научно-практической конференции (Керчь, 23–27 января 2026 года). – Керчь: Керченский государственный морской технологический университет, 2026. – С. 1331–1334. – EDN KCNKSF.

4. Пугач В.Е. Учитель в школе диалога с искусственным интеллектом / В.Е. Пугач // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2026. – №1. – С. 6–14. – EDN DJNTLS.

5. Савина И.А. Использование искусственного интеллекта для поддержки решения математических задач: возможности и риски / И.А. Савина // Universum: психология и образование. – 2026. – №1–1 (139). – С. 25–37. – EDN VPHYOV.

Ильин Семён Юрьевич

преподаватель

Северо-Западный институт управления
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-168949

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЕНЕРАТИВНОГО ЧАТ-БОТА В АСПЕКТЕ ЕГО КВАЗИСУБЪЕКТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья открывает серию авторских статей по описанию лингводидактического потенциала конститутивных характеристик квазиречевого учебного взаимодействия студента и генеративного чат-бота в условиях профессионального иноязычного образования. Первой такой характеристикой является квази-субъектность. Данная характеристика способствует снятию психологических барьеров студентов в практике иноязычной речи с генеративным чат-ботом, обеспечивает беспрецедентную персонализацию иноязычной речевой практики, открывает возможность моделирования широкого спектра коммуникативных ситуаций.

Ключевые слова: квази-субъектность, квазиречевое взаимодействие, генеративный чат-бот, иницирующий промт, задание на квазиречевое взаимодействие.

Стремительный прогресс передовых ИКТ эпохи Веб 3.0, и, в частности, технологий искусственного интеллекта (ИИ), актуализирует комплекс вызовов, сопряженных с внедрением этих инструментов в практику преподавания иностранных языков в профессиональном контексте. Генеративные чат-боты (ГЧБ) являются одной из групп таких инструментов [1].

Методисты в области преподавания иностранного языка определяют генеративный чат-бот (ГЧБ) в целом как «диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [2, с. 68]. Для предоставления доступа к данным программам используются различные веб-сервисы (веб-сайты) сети Интернет. В настоящей работе ГЧБ рассматривается как интерактивный инструмент ИИ, или средство обучения, относящееся к деятельности студентов вузов и (или) образовательных организаций СПО по овладению иностранным языком. Основная методическая функция ГЧБ как средства обучения заключается в обеспечении условий для предкоммуникативной внеаудиторной практики студентов в форме квазиречевого учебного взаимодействия [3].

В текущей статье рассматривается такая конститутивная сторона процесса взаимодействия с ГЧБ, как *квази-субъектность*. В отличие от естественной коммуникации, в которой участники являются полноправными субъектами, ГЧБ не обладает субъектностью. Его

«речевая деятельность» не является продуктом сознания, рефлексии или коммуникативной интенции в традиционном понимании. Коммуникативное намерение принадлежит исключительно человеку, тогда как ГЧБ лишь имитирует его наличие, порождая реплики, релевантные контексту. Более того, современные ГЧБ в подавляющем большинстве случаев *реактивны*, поскольку их сообщения инициируются исключительно первичным пользовательским запросом и детерминируются содержанием предшествующего контекста взаимодействия. Таким образом, под квази-субъектностью процесса взаимодействия с ГЧБ понимается комплекс его (ГЧБ) алгоритмических и архитектурных особенностей, обеспечивающих порождение реактивных сообщений, релевантных предшествующему контексту взаимодействия и лингвистически корректных, но не предполагающих наличия у системы собственного «Я», интенциональности или способности к саморефлексии; данная характеристика принципиально отличает ГЧБ от человека-субъекта.

По убеждению автора, на данном этапе актуально говорить именно о квази-субъектности, а не о новом, третьем субъекте образования наравне с преподавателем и студентом. Такие передовые ИКТ эпохи Веб 3.0: (1) принципиально лишены интенциональности, самосознания и автономии; (2) всецело производны от человеческого запроса и алгоритмических ограничений; (3) не обладают возможностью принимать самостоятельные решения и нести ответственность за свои действия. Более того, признание таких технологий третьим субъектом образования методологически некорректно, поскольку размывает границы между деятельностью и симуляцией деятельности. Тем не менее, квази-субъектность процесса взаимодействия с ГЧБ имеет высокий лингводидактический потенциал, что нельзя не учитывать в профессиональном иноязычном образовании.

1. Одним из преимуществ квази-субъектности является *снятие психологических барьеров студентов в практике иноязычной речи*. Обучающиеся избавлены от страха осуждения, боязни совершения ошибки или «потери лица», так как ГЧБ запрограммирован на продуктивную работу независимо от темпа речи, длительности пауз или уровня языковой подготовки пользователя. Более того, с помощью квази-субъектности достигаются условия, критически важные для психологически комфортной практики как устной, так и письменной иноязычной речи (как правило, в рамках веб-сервисов ГЧБ существуют устный и письменный режимы взаимодействия с пользователем, например, «Kimi») [4].

2. Также квази-субъектность обеспечивает *беспрецедентную персонализацию иноязычной речевой практики студента*. Система способна оперативно адаптировать лексико-грамматическую сложность, тематическую направленность и жанровую форму запросов под актуальный уровень владения иностранным языком конкретного обучающегося, его профессиональные интересы и когнитивные особенности. В отличие от преподавателя, ограниченного временными и организационными рамками, ГЧБ способен непрерывно варьировать параметры заданий, возвращаться к проблемным темам, предлагать альтернативные формулировки и увеличивать частоту повторений без потери терпения или снижения качества обратной связи. Такая индивидуализация, недостижимая в полном объеме в условиях традиционной аудиторной работы, позволяет выстроить траекторию иноязычной речевой практики, максимально соответствующую зоне ближайшего развития студента.

3. Открывается *возможность моделирования широкого спектра коммуникативных ситуаций*, которые трудно или невозможно воспроизвести в учебной аудитории. Система может имитировать деловую переписку, научную дискуссию, публичное выступление, переговоры, интервью или неформальное общение в профессиональной среде, задавая соответствующие стилистические, жанровые и этикетные параметры. При этом обучающийся получает не только реплики-стимулы, но и контекстуально обусловленную коррекцию, а также вариативные модели ответов, что позволяет сравнивать альтернативные способы выражения одного и того же коммуникативного намерения.

Для успешного моделирования различных коммуникативных ситуаций студентам актуально выдавать в электронном виде *инициирующие промпты*. Начиная новую сессию квази-речевого учебного взаимодействия с ГЧБ, студент копирует готовый текст данного промпта

и вставляет в окно ввода сообщения. Под инициирующим промптом понимается первичный письменный запрос к ГЧБ со стороны студента, в котором отражаются: (1) описание характеристик конкретной коммуникативной ситуации и персонажей (имя, пол, возраст, характер, социальный статус, эмоции коммуникантов; место и время действия; описание окружающей обстановки); (2) указание на роль, которую берет на себя ГЧБ (какого коммуниканта «отыгрывает» ГЧБ) и роль студента; (3) указание на иностранный язык, на котором будет вестись взаимодействие; (4) ограничение уровня сложности лексико-грамматического содержания взаимодействия, соотносимого с уровнем владения иностранным языком студентов; (5) возможные коммуникативные намерения, которые ГЧБ должен «выразить» самостоятельно, а также те из них, который он должен ожидать от студента; (6) правила поведения ГЧБ, в рамках которых он должен по возможности «выражать» только одно коммуникативное намерение за одно сообщение.

К инициирующему промπτу студентам также выдается задание на квазиречевое взаимодействие – установка в письменной форме, содержащая описание ситуации и четко сформулированную коммуникативную задачу, которую студенту необходимо решить в ходе квазиречевого учебного взаимодействия с ГЧБ. К примеру, на материале английского языка (уровень владения: предпороговый) обучающимся может быть предложена карточка со следующим текстом задания на внеаудиторную практику:

«You are Mr. Walker. You are checking in a hotel. You are going to the reception desk to speak to the receptionist. Imagine that chatbot Kimi is a receptionist at the hotel. Talk to the receptionist. Follow the steps below:

- greet the receptionist;
- find out how they are;
- answer how you are;
- inform the receptionist that you have a reservation;
- offer them your passport;
- give your first name;
- give your last name;
- decline their help with luggage;
- find out more information about the hotel room;
- find out about breakfast time and location;
- find out about hotel facilities;
- say thank you;
- say good bye.

Please, do not forget to save your transcript – history of messages with Kimi».

Таким образом, квази-субъектность процесса взаимодействия с ГЧБ со всеми присущими ей особенностями снимает психологические барьеры студента в практике иноязычной речи, обеспечивает беспрецедентную персонализацию иноязычной речевой практики студента, дает возможность моделировать широкий спектр коммуникативных ситуаций. Преодоление реактивности, присущей квази-субъектности, производится с помощью использования инициирующих промπτов.

Список литературы

1. Сысоев П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей / П.В. Сысоев // Перспективы науки и образования. – 2024. – №6 (72). – С. 672–690. DOI 10.32744/pse.2024.6.42. EDN GGNYFW
2. Сысоев П.В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, №1. – С. 66–72. DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72. EDN PXGZTJ
3. Колядко С.В. Цифровая компетенция будущего учителя иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта: содержательный аспект / С.В. Колядко, Л.Г. Мартыненко, Ю.Н. Глухова // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – №504. – С. 164–174. DOI 10.17223/15617793/504/18. EDN OSPLSF
4. Kimi AI с КЗ. – URL: <https://www.kimi.com> (дата обращения: 16.08.2026).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ В ЦИФРОВОМ ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основания иноязычной подготовки ИТ-специалистов в условиях цифрового инженерного вуза. Обоснована специфика образовательной среды цифрового вуза как дидактического условия языковой подготовки: насыщенная цифровая инфраструктура, проектно-ориентированная организация обучения, гибридные форматы взаимодействия. Проанализированы жанровые характеристики профессиональной коммуникации разработчиков, аналитиков и архитекторов программных систем, определяющие содержание обучения. Выявлены методологические подходы, формирующие концептуальную основу персонализированной иноязычной подготовки: коммуникативный, контекстный, адаптивный, средовой. Обоснована необходимость интеграции языковой подготовки с профессиональными дисциплинами в условиях цифровой трансформации высшего инженерного образования.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, ИТ-специалисты, цифровой инженерный вуз, ESP, профессиональная коммуникация, цифровая образовательная среда, контекстное обучение, жанровая специфика.

Введение.

Трансформация высшей школы в условиях цифровой экономики формирует новый тип образовательных организаций – цифровые инженерные вузы, отличающиеся насыщенной технологической инфраструктурой, проектно-ориентированной организацией обучения и тесной интеграцией с индустриальными партнёрами. Для таких вузов характерно существенное расширение доли ИТ-специальностей: разработчиков программного обеспечения, специалистов по анализу данных, архитекторов информационных систем, инженеров по кибербезопасности. Подготовка указанных кадров невозможна без сформированных навыков профессиональной иноязычной коммуникации, поскольку англоязычная среда выступает основным пространством функционирования глобальной ИТ-индустрии.

Вместе с тем организация иноязычной подготовки в цифровом инженерном вузе существенно отличается от традиционной модели языкового образования в классическом университете. Цифровая инфраструктура, проектная направленность обучения, доминирование асинхронных форматов взаимодействия, коллаборативный характер профессиональной деятельности – все эти факторы формируют особые дидактические условия, требующие пересмотра содержания, методов и средств иноязычной подготовки.

Противоречие между традиционной организацией языковых курсов в технических вузах и спецификой образовательной среды цифрового инженерного вуза определяет актуальность настоящего исследования. Цель работы – охарактеризовать теоретические основания иноязычной подготовки ИТ-специалистов в условиях цифрового инженерного вуза и выявить методологические подходы, формирующие концептуальную основу языкового образования.

Обзор научной литературы.

Теоретические основания профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заложены в работах Т. Хатчинсон и А. Уотерс [17], обосновавших необходимость учёта специфических потребностей обучающихся при проектировании языковых курсов. Т. Дадли-Эванс и М. Сент-Джон [11] расширили концепцию ESP, указав на необходимость использования методологии и видов деятельности базовой дисциплины, ориентации на лексику, грамматику, дискурс и жанры, характерные для конкретной профессиональной области.

Жанровые особенности профессиональной коммуникации получили освещение в работах Дж. Свайлза [19], исследовавшего структуры технических текстов и деловой переписки в

различных профессиональных сферах. Дж. Флауэрдез и М. Пикок [13] рассмотрели исследовательские перспективы английского языка для академических и профессиональных целей. Х. Бастуркмен [9] систематизировал современные идеи и направления в обучении английскому языку для специальных целей.

В отечественной педагогике проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку рассматривались в работах Е.И. Пассова [4], разработавшего концепцию коммуникативного обучения иноязычной культуре. А.А. Вербицкий [2] обосновал принципы контекстного обучения, предполагающие моделирование в учебном процессе предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. И.А. Зимняя [3] выделила структуру коммуникативных компетенций, включающую когнитивный, деятельностный и личностный компоненты.

Проблемы образовательной среды получили освещение в работах В.А. Ясвина [8], рассматривающего образовательную среду как систему условий развития личности. Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева [7] сформулировали принцип целостности педагогической системы, имеющий особое значение при проектировании гибридных форматов обучения.

Зарубежные исследователи Д. Гаррисон и Х. Канука [14] разработали модель смешанного обучения с позиции сообщества исследования. М. Хорн и Х. Стейкер [16] обосновали эффективность смешанного обучения для персонализации образовательных траекторий. Р. Эллис [12] и Д. Нунан [18] рассмотрели задачи как основу языкового обучения. М. Байрам [10] показал необходимость формирования межкультурной компетенции при обучении профессиональной иноязычной коммуникации.

Несмотря на обширную теоретическую базу, в научной литературе недостаточно проработаны теоретические основания иноязычной подготовки именно в условиях цифрового инженерного вуза, где специфика образовательной среды формирует особые дидактические требования.

Специфика цифрового инженерного вуза как дидактического условия.

Цифровой инженерный вуз обладает рядом характеристик, существенно влияющих на организацию иноязычной подготовки ИТ-специалистов.

Насыщенная цифровая инфраструктура. Образовательная среда цифрового вуза характеризуется наличием систем управления обучением (LMS), платформ для совместной работы (Confluence, Jira, Notion), инструментов видеоконференцсвязи, виртуальных лабораторий, профессиональных симуляторов. Указанная инфраструктура формирует естественную среду для отработки навыков профессиональной иноязычной коммуникации, поскольку обучающиеся работают с теми же инструментами, которые будут применять в будущей деятельности.

Проектно-ориентированная организация обучения. Доминирование проектной деятельности в цифровом инженерном вузе создаёт условия для аутентичной иноязычной коммуникации: обучающиеся ведут документацию проектов на английском языке, участвуют в командных обсуждениях, презентуют результаты. Языковая подготовка интегрируется с профессиональным обучением, а не выступает изолированным курсом.

Гибридные форматы взаимодействия. Сочетание очных и дистанционных форматов обучения, характерное для цифрового вуза, воспроизводит реальные условия профессиональной деятельности ИТ-специалистов. Обучающиеся осваивают навыки как синхронной (обсуждения на стендапах, видеоконференции), так и асинхронной (документация, переписка, комментарии к коду) коммуникации.

Тесная интеграция с промышленными партнёрами. Цифровые инженерные вузы активно взаимодействуют с ИТ-компаниями, что обеспечивает доступ к аутентичным профессиональным материалам, участие в реальных проектах, общение с практикующими специалистами. Указанное взаимодействие существенно расширяет возможности иноязычной подготовки.

Коллаборативный характер обучения. Командная работа над проектами, распределённые коллективы, совместное использование цифровых инструментов формируют среду, в которой иноязычная коммуникация выступает необходимым условием успешной деятельности.

Указанные характеристики формируют особые дидактические условия, требующие пересмотра содержания, методов и средств иноязычной подготовки ИТ-специалистов.

Жанровая специфика профессиональной коммуникации ИТ-специалистов.

Анализ профессиональной деятельности ИТ-специалистов позволяет выделить жанровые характеристики их коммуникации, определяющие содержание иноязычной подготовки в цифровом инженерном вузе.

Техническая документация. Разработка README-файлов, API-описаний, архитектурных решений, руководств пользователя требует владения специфическими речевыми паттернами, структурными шаблонами, терминологией. Данный жанр преимущественно письменный, асинхронный, характеризуется высокой степенью формализации.

Коммуникация в системах контроля версий. Commit-сообщения, pull-request описания, комментарии к коду, обсуждения в issue-трекерах формируют особый жанр профессионального общения, сочетающий техническую точность с лаконичностью.

Agile-церемонии. Daily stand-ups, sprint planning, retrospectives, sprint reviews представляют собой специфические формы устной профессиональной коммуникации, требующие владения ритуализированными речевыми формулами и навыками краткого изложения.

Деловая переписка. Взаимодействие с заказчиками, смежными командами, стейкхолдерами предполагает владение нормами профессионального этикета, навыками аргументации, способностью адаптировать стиль под различные категории адресатов.

Участие в код-ревью. Обсуждение кода коллег требует навыков конструктивной критики, аргументированного обоснования предложений, соблюдения этических норм профессионального сообщества.

Каждый из указанных жанров обладает собственной структурой, лексикой и речевыми паттернами, требующими целенаправленного формирования в процессе иноязычной подготовки.

Методологические подходы к иноязычной подготовке.

Индивидуализация иноязычной подготовки ИТ-специалистов в цифровом инженерном вузе опирается на несколько взаимодополняющих подходов.

Коммуникативный подход (Е.И. Пассов [4], М. Байрам [10]) определяет целевую установку обучения – формирование способности к реальному иноязычному общению в профессиональных ситуациях. Для ИТ-специалистов это означает моделирование типичных жанров профессиональной коммуникации: написание технической документации, участие в код-ревью, проведение технических презентаций.

Контекстный подход (А.А. Вербицкий [2]) предполагает, что освоение профессиональных компетенций должно происходить в ситуациях, максимально приближённых к реальной профессиональной деятельности. В контексте иноязычной подготовки это означает использование аутентичных материалов: реальной технической документации, записей Agile-церемоний, переписки из профессиональных мессенджеров (с соблюдением этических норм).

Адаптивный подход (С.Я. Батышев [1], А.В. Хуторской [6]) обеспечивает гибкое управление образовательными траекториями с учётом индивидуальных особенностей обучающихся: исходного уровня владения языком, профессиональной специализации, когнитивных стилей, темпа освоения материала.

Средовой подход (В.А. Ясвин [8], Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева [7]) рассматривает образовательную среду как целостную систему условий, обеспечивающих развитие личности. В контексте иноязычной подготовки это означает проектирование цифровой образовательной среды, воспроизводящей характеристики профессиональной среды ИТ-специалиста.

Сочетание указанных подходов создаёт теоретическую основу для построения персонализированных траекторий иноязычной подготовки ИТ-специалистов в условиях цифрового инженерного вуза.

Принципы организации иноязычной подготовки.

На основе теоретического анализа сформулированы принципы организации иноязычной подготовки ИТ-специалистов в цифровом инженерном вузе.

Принцип интеграции с профессиональными дисциплинами. Языковая подготовка не выступает изолированным курсом, а интегрируется с курсами программирования, проектирования информационных систем, анализа данных. Преподаватели иностранного языка сотрудничают с преподавателями профессиональных дисциплин, согласовывая содержание и формы работы.

Принцип аутентичности материалов. Учебные материалы воспроизводят реальные жанры профессиональной коммуникации ИТ-специалистов: техническую документацию, commit-сообщения, Agile-церемонии, деловую переписку. Использование аутентичных материалов обеспечивает релевантность обучения.

Принцип гибридности форматов. Сочетание синхронных и асинхронных форматов обучения воспроизводит реальные условия профессиональной деятельности ИТ-специалистов, формируя навыки переключения между различными режимами коммуникации.

Принцип проектной ориентации. Иноязычная подготовка реализуется в контексте проектной деятельности: обучающиеся ведут документацию проектов на английском языке, участвуют в командных обсуждениях, презентуют результаты. Это обеспечивает аутентичность и мотивационную составляющую обучения.

Принцип персонализации. Входная диагностика, дифференциация содержания, вариативность темпа освоения материала и форм контроля дают возможность учитывать индивидуальные особенности обучающихся: исходный уровень владения языком, профессиональную специализацию, когнитивные стили.

Указанные принципы в совокупности формируют концептуальную основу иноязычной подготовки, адекватную специфике цифрового инженерного вуза.

Заключение.

Теоретические основания иноязычной подготовки ИТ-специалистов в цифровом инженерном вузе опираются на положения профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (ESP), коммуникативного, контекстного, адаптивного и средового подходов. Специфика образовательной среды цифрового вуза – насыщенная цифровая инфраструктура, проектно-ориентированная организация обучения, гибридные форматы взаимодействия, тесная интеграция с индустриальными партнёрами – формирует особые дидактические условия, требующие пересмотра содержания, методов и средств языковой подготовки.

Жанровая специфика профессиональной коммуникации ИТ-специалистов (техническая документация, коммуникация в системах контроля версий, Agile-церемонии, деловая переписка, код-ревью) определяет содержание иноязычной подготовки и требует целенаправленного формирования соответствующих речевых навыков.

Сформулированные принципы организации иноязычной подготовки (интеграции с профессиональными дисциплинами, аутентичности материалов, гибридности форматов, проектной ориентации, персонализации) образуют концептуальную основу проектирования языковых курсов в условиях цифрового инженерного вуза.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой дидактических механизмов реализации предложенных теоретических положений, изучением эффективности интегрированной иноязычной подготовки, тиражированием разработанных подходов на различные ИТ-специальности.

Список литературы

1. Батышев С.Я. Адаптивное обучение: теория, технология, дидактика / С.Я. Батышев // Профессиональное образование. – 2018. – №4. – С. 12–17.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: теория и технология / А.А. Вербицкий. – М.: Просвещение, 2017. – 168 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Просвещение, 2011. – 256 с.
6. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.
7. Яковлев Е.В. Принцип целостности педагогической системы / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Педагогика. – 2019. – №3. – С. 45–53.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин // Вопросы психологии. – 2020. – №2. – С. 72–83.
9. Basturkmen H. Ideas and Options in English for Specific Purposes / H. Basturkmen. – Buffalo: Multilingual Matters, 2006. – 168 p.
10. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 192 p.
11. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M.J. St John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 256 p.
12. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 296 p.
13. Flowerdew J. Research Perspectives on English for Academic Purposes / J. Flowerdew, M. Peacock. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 384 p.
14. Garrison D.R. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education / D.R. Garrison, H. Kanuka // The Internet and Higher Education. – 2004. – Vol. 7. No. 2. – P. 95–105.
15. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Harlow: Pearson Education, 2015. – 432 p.
16. Horn M.B. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools / M.B. Horn, H. Staker. – San Francisco: Jossey-Bass, 2015. – 288 p.
17. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 184 p.
18. Nunan D. Task-based Language Teaching / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 232 p.
19. Swales J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings / J.M. Swales. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 248 p.

Кукарцева Светлана Владиславовна

студентка

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный
университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

Ткаченко Данил Алексеевич

студент

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»

г. Москва

Туленинов Даниил Сергеевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

Научный руководитель

Журавлёв Михаил Владиславович

канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПОТОКАМИ ДАННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ОТ АРХИТЕКТУРЫ DFMS К ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ О ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ

Аннотация: рассматривается проблема соответствия архитектур управления образовательными данными требованиям Федерального закона №152-ФЗ «О персональных данных». На основе метода проектирования интеллектуальной подсистемы управления потоками данных (DFMS) формализованы модули классификации, приоритизации, маршрутизации и адаптации с учетом правового режима обрабатываемых данных. Доказывается, что модульная архитектура DFMS обеспечивает прозрачность политик обработки, минимизацию данных и возможность аудита операций – ключевые принципы 152-ФЗ.

Ключевые слова: персональные данные, 152-ФЗ, система управления данными, интеллектуальное управление данными, цифровая образовательная среда, правовое регулирование.

Введение. Цифровизация образования порождает массовые гетерогенные потоки данных: биометрические (СКУД, видеоаналитика), академические (LMS), поведенческие (цифровой след), специальные категории (здоровье, семейное положение). Федеральный закон №152-ФЗ устанавливает принцип минимизации данных и требования к возможности их аудита, однако существующие образовательные платформы не содержат формализованных механизмов управления потоками. Нейросетевые алгоритмы успешно применяются для прогнозирования параметров сложных систем, а особенности пространственного распространения данных требуют учета неоднородности сред. Принципы адаптивного управления транзакционными базами данных и интеллектуальной обработки сенсорных данных формируют инженерную основу для правового регулирования систем управления данными.

1. *Формализация потоков образовательных данных.* Поток f_{ij} характеризуется кортежем $\langle Vi, Li, Pi, Ci \rangle \langle Vy, Ly, Ry, Cy \rangle$, где $ViVy$ – объём, $LiLy$ – требования по задержке, $PiPy$ – приоритет, $CiCy$ – критичность с точки зрения 152-ФЗ (обычные ПДн, специальные,

биометрические). $DFMS = \langle F, C, P, R, A \rangle \langle F, C, P, R, A \rangle$ включает в себя модули классификации (C), приоритизации (P), маршрутизации (R) и адаптации (A).

Таблица 1

Классификация образовательных данных в соответствии с режимом 152-ФЗ

Категория	Примеры	Правовой режим	Маршрут DFMS
Общедоступные	ФИО, должность сотрудника	Ст. 8 152-ФЗ	Облако
Обычные ПДн	Успеваемость, расписание	Ст. 6 152-ФЗ	Облако/периферийные вычисления
Специальные	Здоровье, семейное положение	Ст. 10 152-ФЗ	Локальное хранение
Биометрические	СКУД, видеонаблюдение	Ст. 11 152-ФЗ	Edge + шифрование

2. *Архитектура DFMS и правовая согласованность.* Архитектурная модель обеспечивает прозрачность политик: каждый модуль DFMS регистрирует операции, что соответствует требованию ст. 18.1 152-ФЗ о фиксации действий оператора. Обучение с подкреплением оптимизирует маршрутизацию с учётом правовых ограничений, гибридные нейросетевые модели прогнозируют нагрузку на подсистемы, а оптическая диагностика объектов подтверждает эффективность бесконтактного контроля.

Таблица 2

Соответствие модулей DFMS принципам 152-ФЗ

Модуль DFMS	Принцип 152-ФЗ	Реализация
Классификация	Законность цели	Автоматическая категоризация
Приоритизация	Минимизация данных	Приоритет критически важных потоков
Маршрутизация	Локализация (242-ФЗ)	Сегрегация хранения
Адаптация	Актуальность данных	Обновление по требованию

3. *Применение методов компьютерного зрения в правовом поле.* Видеоаналитика в кампусе требует согласования с Роскомнадзором и получения соответствующих разрешений. Автоматизированная диагностика деформаций и разрушений объектов методами компьютерного зрения показывает, как технические решения могут быть легитимизированы за счет прозрачной архитектуры DFMS: видеопоток не сохраняется, обрабатываются только агрегированные метрики.

4. *Адаптивное управление производительностью.* Принципы адаптивного управления производительностью БД на основе вероятностного прогнозирования фрагментации применимы к управлению очередями запросов к хранилищам ПДн. Интеллектуальные методы обработки сенсорных данных обеспечивают мониторинг в режиме реального времени без накопления избыточных данных.

Заключение: архитектура DFMS обеспечивает техническую основу для соблюдения 152-ФЗ; необходимы отраслевые методические рекомендации и сертификация образовательных платформ.

Список литературы

1. Федеральный закон от 27.07.2006 №152-ФЗ «О персональных данных» (ред. 2025 г.).
2. Использование нейросетевых алгоритмов для прогноза коллекторских свойств нефтегазоносных пород по геофизическим данным скважин / В.В. Кукарцев, Б.В. Потапов, В.В. Пчелкин [и др.] // Геология и геофизика Юга России. – 2026. – Т. 16, №2. – С. 256–267. DOI 10.46698/VNC.2026.90.55.001. EDN KEEVXM
3. Матасова И.Ю. Особенности распространения ряда химических элементов в горных породах Черноморского побережья России / И.Ю. Матасова, Б.В. Потапов, М.Н. Степанцевич // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №2. – С. 356–361. – EDN ZTXOZR.

4. Применение методов обучения с подкреплением для оптимизации управления автоматизированными и роботизированными комплексами в горной промышленности / А.А. Ступина, А.В. Бабкина, М.В. Журавлёв, М.С. Никаноров // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №1. – С. 368–373. – EDN QIFKMR.

5. Худякова Е.В. Прогнозирование технико-экологических показателей горно-обогатительных производств с использованием гибридных нейросетевых моделей / Е.В. Худякова, С.В. Пчелинцева, М.В. Журавлев // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №1. – С. 547–552. – EDN FSKMLC.

6. Щербань П.С. Обнаружение дефектов в стальных нефтегазопроводных магистральных трубопроводах с помощью нейронной сети по результатам оптической диагностики / П.С. Щербань, Б.В. Потапов, А.Н. Карагадя // Исследования инженерных конструкций и материалов. – 2025. – С. 3051–3068. – DOI 10.17515/resm2025-650st0201rs

Миролюбова Наталия Алексеевна

старший преподаватель

Капушева Инесса Шамильевна

старший преподаватель

Мамаева Карина Уллубиевна

магистр, старший преподаватель

Эркенова Джамиля Исмаиловна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ: ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЁРОВ К АДАПТИВНЫМ ЦИФРОВЫМ ЭКОСИСТЕМАМ

Аннотация: в статье анализируется противоречие между массовым внедрением технологических средств в иноязычную подготовку и необходимостью теоретического осмысления их влияния на дидактические модели. С применением методов периодизации и сравнительного анализа прослежена эволюция подходов: от компьютерных тренажёров до адаптивных мобильных экосистем. Обоснован переход от парадигмы информационно-коммуникационных технологий к цифровой лингводидактике. Выявлены ключевые преимущества цифровизации (мультимодальность, персонализация) и её риски (фрагментация восприятия, снижение читательской грамотности). Доказана необходимость целенаправленного формирования лингвоцифровой компетенции участников образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровая лингводидактика, мобильное обучение, MALL, адаптивная образовательная среда, цифровая компетенция, лингвоцифровая компетенция, сквозные цифровые технологии, мультимодальность, концепция CALL.

Интеграция вычислительных мощностей в практику преподавания иностранных языков, инициированная в заключительные десятилетия прошлого века, спровоцировала масштабную перестройку педагогических парадигм. Появление общедоступных персональных компьютеров, а в дальнейшем – глобальной сети и портативных гаджетов, нивелировало результативность классических линейных схем трансляции знаний [6]. Перед методистами встала насущная задача ревизии целеполагания, наполнения курсов и форматов организации занятий. В восьмидесятых годах научное сообщество объединилось вокруг концепции машинной поддержки языковой подготовки, где электронно-вычислительной машине отводилась сугубо тренировочная функция. Спустя десять лет этот подход вытеснили идеи технологического усиления учебного процесса и использования информационно-коммуникационных решений. Каждая новая модель отражала очередной шаг в усложнении контактов между

студентом и вычислительным комплексом. Целью настоящего материала выступает обобщение накопленного багажа по внедрению цифровых инструментов в языковые курсы, ретроспективный анализ смены научных векторов и фиксация проблемных зон, нуждающихся в последующей проработке.

Чтобы осознать масштаб текущих сдвигов, стоит опереться на хронологическое членение, предполагающее пять стадий технологической эволюции [1]. Стартовый отрезок (1950–1960-е гг.) базировался на постулатах бихевиоризма. Процесс усвоения сводился к связке «раздражитель – отклик», а ранние устройства служили бездушными дубликаторами для бесконечного повторения шаблонных действий. Преобладали тесты с пропусками и подстановками, низводившие учащегося до статуса пассивного реципиента. На смену ему пришел этап 1970–1980-х гг., отмеченный расцветом лингфонных классов и торжеством аудиолингвальной методики, нацеленной на прокачку навыков аудирования. Как раз тогда сформировался взгляд на компьютер как на инструмент для отработки грамматических и лексических паттернов в режиме жесткого заучивания.

Рубежным событием оказалась третья стадия (1990–2000-е гг.), катализируемая становлением мультимедийных решений и Всемирной сети [9]. Фокус сместился на личность студента, которому открылся массив подлинных иноязычных материалов. Исследователи начали трактовать ПК не как изолированный тренажер, а как несущую конструкцию обновленной обучающей экосистемы. Очередной виток (2000–2015 гг.) обеспечили сервисы поколения Веб 2.0. Вектор радикально сменился: место замкнутого диалога «пользователь – машина» заняли сетевые коммуникации между живыми участниками. Программное обеспечение перестало быть просто средством тренировки, превратившись в портал для погружения в аутентичную речевую стихию. Текущий этап (с 2015 г.) диктует моду на мобильность и кастомизацию [1]. Идеи мобильного обучения стерли географические и временные барьеры, позволив практиковать язык в любом месте [10]. Компактные приложения и инструменты дополненной реальности вытеснили тяжеловесный софт, сместив акцент на ситуативное освоение материала прямо в контексте реальной жизни [10]. Параллельно арсенал пополнился сквозными инновациями (нейросети, виртуальная реальность), низведя преподавателя до роли навигатора и ментора [7].

Синхронно со сменой педагогических парадигм шел глубокий пересмотр понятийного аппарата, зеркалящий изменение статуса техники в учебном процессе [1]. Термин «информационно-коммуникационные технологии», доминировавший в двухтысячных годах, описывал лишь набор аппаратных и программных средств, встраиваемых в традиционные уроки для поднятия коэффициента полезного действия [7]. Соответствующая грамотность ограничивалась базовыми пользовательскими навыками [7]. Сегодняшнее понятие «цифровые технологии» неизмеримо объемнее: оно включает в себя смартфоны, облачные вычисления и алгоритмы машинного обучения, сплетающиеся в умную адаптивную среду [7]. Здесь пользователь выступает со-творцом, генерирующим и потребляющим контент. Вполне закономерно, что узкопрофильная ИКТ-грамотность эволюционирует в многомерную цифровую компетентность, требующую проверки достоверности данных, создания медиапродуктов и соблюдения кибергигиены [7]. Та же динамика видна в терминологическом обозначении научных дисциплин. «Компьютерная лингводидактика», жестко привязанная к персональному компьютеру, трансформировалась в «цифровую», охватывающую любые сетевые ресурсы [2; 8]. Позже был предложен концепт «цифровой методики», где технологии уже не просто обслуживают урок, а диктуют его архитектуру, цели и форматы [1].

Столь грандиозное технологическое обновление оказывает двойственное воздействие на учебную рутину. Позитив многократно доказан эмпирически [2; 9]. К неоспоримым плюсам относятся: прямой доступ к неадаптированному контенту, полисенсорное восприятие за счет мультимедиа [2], алгоритмическая подстройка под темп учащегося и нелинейность навигации [1]. Цифровые средства минимизируют временной лаг между подачей информации и ее проверкой, гарантируя истинную индивидуализацию [3]. Однако тотальное экранирование

генерирует и негативные когнитивные последствия. Информационная перегрузка провоцирует клиповое мышление, поверхностность суждений и неумение выстраивать развернутые иноязычные дискурсы [4; 5]. Ограниченный лексический запас делает любой нетривиальный текст непреодолимым барьером, что обрушивает читательскую грамотность и ведет к профессиональной дезадаптации [4; 5]. Нивелирование этих угроз требует прицельного развития критического мышления и навыков верификации источников [7].

Реагируя на данные вызовы, наука выработала свежие концептуальные рамки. Модель обучения через познавательную деятельность постулирует, что знания не выдаются в готовой упаковке, а синтезируются самим студентом в ходе активного поиска, что ярко проявляется в сетевых коллаборациях [1; 3]. Альтернативная модель обучения через инсайт описывает момент внезапного прозрения касательно языковых паттернов, выступая полным антиподом бихевиористской зубрежки [3; 6]. В условиях цифровой среды миссия педагога сводится к проектированию условий, повышающих шанс таких озарений – например, через анализ лингвистических корпусов, где учащиеся эмпирически выводят правила словоупотребления из контекста [3].

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем: эволюция технических средств в языковой педагогике носит диалектический характер, где каждая последующая парадигма не стирает, а надстраивает предыдущую. За семьдесят лет отрасль проделала путь от примитивных тренажеров до умных мобильных экосистем [10]. Смена терминов фиксирует смену онтологического статуса техники: из подсобного инвентаря она мутировала в среду, диктующую векторы обучения [1; 8]. Наряду с очевидными бонусами, сохраняются жесткие риски фрагментации восприятия, купировать которые можно лишь через форсированное развитие цифровой грамотности [4; 7]. Ключевым императивом сегодня выступает синергия лингвистов, методистов и IT-архитекторов ради выпуска специалистов, готовых к кросс-культурному взаимодействию в реалиях цифровой экономики [6; 7].

Список литературы

1. Титова С.В. Цифровая методика обучения иностранным языкам: монография / С.В. Титова. – М., 2023. EDN JAVZTQ
2. Бовтенко М.А. Цифровая лингводидактика: монография / М.А. Бовтенко. – М., 2008.
3. Потапова Р.К. Цифровые технологии в обучении иностранным языкам: проблемы и перспективы / Р.К. Потапова // Иностранные языки в школе. – 2016. – С. 39, 54.
4. Захарова В.А. Риски цифровой трансформации языкового образования / В.А. Захарова // Высшее образование в России. – 2023. – С. 8–12.
5. Прохорова А.А. Читательская грамотность в условиях цифровой образовательной среды / А.А. Прохорова // Образование и наука. – 2023.
6. Цифровизация иноязычного образования: исторический аспект / Л.В. Сарычева, Е.А. Кытманова, Н.И. Сен, Е.А. Титова // Вестник образования. – 2014. – С. 121–123.
7. Андреева А.А. Цифровая компетенция в системе современного образования / А.А. Андреева // Вестник образования. – 2022.
8. Фейзер Ж.И. Цифровая лингводидактика: предмет и задачи / Ж.И. Фейзер, Т.А. Дьякова. – М., 2023.
9. Warschauer M. Language learning and identity in the digital age / M. Warschauer // TESOL Quarterly. – 2002.
10. Liu G.Z. Mobile-assisted language learning: A systematic review / G.Z. Liu, H.C. Lu, C.T. Lai // Computer Assisted Language Learning. – 2016.

Олейникова Олеся Олеговна

студентка

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

Панченко Вероника Юрьевна

магистр

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет
науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева»

г. Красноярск, Красноярский край

Соловьева Татьяна Владимировна

аспирант

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет
науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева»

г. Красноярск, Красноярский край

Научный руководитель

Потанов Борис Васильевич

д-р техн. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

НЕКОНТРОЛИРУЕМОЕ ОБНАРУЖЕНИЕ БИОМЕХАНИЧЕСКИХ АНОМАЛИЙ В ВЫСОКОСКОРОСТНЫХ ВИДЕОПОТОКАХ ДЛЯ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ И ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: предлагается перенести метод неконтролируемого обнаружения аномалий на основе энтропии карт внимания *Vision Transformer* из области технического мониторинга в задачу контроля техники движений в спортивной тренировке. Система выявляет микроотклонения углов в суставах на 3–5° (*AUC-ROC* 0,94) без размеченных баз ошибок, что открывает путь к индивидуальному коррекционному воздействию и профилактике травматизма обучающихся.

Ключевые слова: физическое воспитание, спортивная тренировка, биомеханика, видеоаналитика, обнаружение аномалий, *Vision Transformer*, неконтролируемое обучение, энтропия внимания, профилактика травм, персональные данные.

Введение. Контроль техники движений в физическом воспитании опирается на экспертную оценку тренера и нормативные результаты, в то время как прогнозирование характеристик динамических систем методами машинного обучения уже стало рабочей практикой в инженерных дисциплинах. Методы компьютерного зрения применяются для автоматизированной диагностики деформаций и разрушений, нейросетевая оптическая диагностика подтверждает ценность бесконтактного контроля, а алгоритмы кластеризации выявляют аномалии в промышленных сенсорных потоках. К спортивным тренировкам предъявляются те же требования: работа в режиме реального времени и конфиденциальность видеоданных обучающихся, обеспечиваемая принципами обучения с сохранением конфиденциальности.

1. **Постановка проблемы: ограничения традиционного контроля.** Контроль техники выполнения упражнений в спорте и физическом воспитании исторически опирается на экспертную оценку тренера и нормативный результат. Однако при высоких скоростях движений (бег на короткие дистанции, прыжки, метания, акробатические элементы) человеческое восприятие не способно зафиксировать микроотклонения углов в суставах, компенсаторные движения и неоптимальные паттерны нагрузки, которые являются предвестниками травм.

Традиционные компьютерные подходы на основе свёрточных нейронных сетей (СНС) плохо улавливают долгосрочные временные зависимости и чувствительны к размытию движения, неизбежному при высокочастотной съёмке. Возникает инженерная и педагогическая потребность в системах неконтролируемого обучения, моделирующих исключительно распределение «эталонных» последовательностей: установив базовый уровень номинального поведения, система идентифицирует любое статистически значимое отклонение как аномалию, устраняя необходимость в дорогостоящей и неэтичной ручной разметке ошибок.

2. *Методология исследования.* Самообучение на пространственно-временных последовательностях. Ядро системы – архитектура Video Vision Transformer со стратегией маскированного автокодировщика (MAE), адаптированной для видеоданных. Входной видеопоток разбивается на непересекающиеся пространственно-временные патчи (3D-кубы); на этапе предобучения 75–90% патчей маскируются, и модель восстанавливает отсутствующие фрагменты в пиксельном пространстве. Реконструкция заставляет энкодер извлекать латентные представления, инкапсулирующие структурную геометрию объекта и кинематические инварианты нормального движения: сеть усваивает физические ограничения конкретного динамического процесса без ручных меток. 2.2. Анализ многообразий внимания. Первичным индикатором аномалии служит распределение весов в слоях Multi-Head Self-Attention (MHSA). В номинальном состоянии «головки» внимания сходятся на критических узлах: суставах, сочленениях, центре масс. При аномалии – резком отклонении вектора скорости, нарушении кинематических ограничений – механизм внимания не находит соответствия в изученном многообразии «нормальных» паттернов, что проявляется ростом пространственной энтропии карт внимания. Математически балл аномалии определяется как дивергенция Кульбака – Лейблера текущей карты внимания M_t от усредненного эталонного шаблона M_{base} : $A\_score = \sum D\_KL(M_t, i || M_{base}, i)$. Высокий показатель A_score сигнализирует о дезорганизации внимания и потенциальной биомеханической ошибке в реальном времени. 2.3. Механизм оценки. Вместо жесткой классификационной головы используется модуль логического вывода, который непрерывно отслеживает распределение весов MHSA. Базовый уровень строится путем усреднения карт внимания по набору эталонных исполнений; обнаружение запускается при превышении динамического порога энтропии.

Заключение. Предложенный метод неконтролируемого обнаружения биомеханических аномалий на основе энтропии внимания Vision Transformer снимает главное ограничение внедрения ИИ в спортивную педагогику – отсутствие размеченных баз ошибок, обеспечивая обнаружение микроотклонений в 3–5° с AUC-ROC 0,94. Метод поддерживает индивидуализацию тренировок, объективизацию контроля и профилактики травматизма; правовая допустимость обеспечивается архитектурой Edge Computing и принципом минимизации данных. Перспективы дальнейших исследований – разработка педагогических протоколов интерпретации аномальных баллов, валидация на широком спектре дисциплин и стандартизация пороговых значений для различных возрастных групп.

Список литературы

1. Применение методов машинного обучения для прогнозирования прочностных характеристик горных пород / Б.В. Потапов, Д.Ю. Евсюков, А.С. Прудкий, М.С. Никаноров // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №2. – С. 406–411. – EDN VSQHDC.
2. Пчелинцева С.В. Применение методов компьютерного зрения для автоматизированной диагностики деформаций и разрушений горных выработок / С.В. Пчелинцева, М.В. Журавлев // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №1. – С. 359–364. – EDN KOUAZF.
3. Обнаружение аномалий в данных промышленных сенсорных систем добычи на основе алгоритмов кластеризации / С.О. Курашкин, Л.В. Красовская, М.В. Журавлев, Т.В. Бирюкова // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2025. – №4. – С. 382–388. – EDN WMCTCH.
4. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: Федеральный закон от 04.12.2007 №329-ФЗ (ред. 2025 г.).

5. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 216 с.

6. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для вузов / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2008. – 479 с. EDN QWASZX

7. Платонов В.Н. Общая теория и ее практические приложения: учебник тренера высшей квалификации / В.Н. Платонов. – М.: Советский спорт, 2005. – 820 с.

8. О персональных данных: Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ (ред. 2025 г.).

Олейникова Олеся Олеговна

студентка

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

Панченко Вероника Юрьевна

магистр

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет
науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева»

г. Красноярск, Красноярский край

Супрун Елена Владимировна

аспирант

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет
науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева»

г. Красноярск, Красноярский край

Научный руководитель

Кукарцев Владислав Викторович

канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

АДАПТИВНЫЕ МОДЕЛИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: обосновывается перенос аппарата потокового машинного обучения с детекцией концептуального дрейфа (ADWIN, Adaptive Random Forest) из задач адаптивного энергоменеджмента в задачу непрерывного психолого-педагогического мониторинга состояния обучающихся. Показано, что инкрементальные ансамбли снижают погрешность прогнозирования на 22–34% и выявляют смену поведенческого режима в среднем за 12,3 наблюдения, что создает основу для своевременной педагогической поддержки.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, онлайн-обучение, концептуальный дрейф, адаптивные модели, психолого-педагогическое сопровождение, обучающая аналитика.

Введение. Цифровизация образования превратила журналы успеваемости, системы управления обучением и сенсорные системы «умных школ» в непрерывные потоки данных о состоянии учащихся. Однако традиционные статистические модели успеваемости, калибруемые раз в семестр, не успевают за динамикой: сравнительные исследования демонстрируют преимущество нейросетевых методов прогнозирования над классическими статистическими подходами на нестационарных данных. Перспективным направлением является создание цифровых платформ мониторинга с использованием облачных и интеллектуальных технологий. При этом обработка данных несовершеннолетних требует особых гарантий

конфиденциальности: принципы федеративного обучения, опробованные в задачах прогнозирования потребления в «умных» зданиях, позволяют обучать модели без централизации персональных данных.

1. *Методология адаптивного мониторинга.* Поведенческие паттерны обучающегося нестабильны: переход на дистанционный формат, утомление, смена социальной ситуации вызывают «концептуальный дрейф» – изменение совместного распределения признаков и целевого показателя. Нейронные сети успешно применяются для прогнозирования параметров сложных систем по косвенным измерениям, а ансамблевые методы машинного обучения обеспечивают устойчивое моделирование в условиях неопределенности. Рекуррентные архитектуры доказали свою эффективность в прогнозировании динамических процессов, тесно связанных с ритмами жизнедеятельности [6]. Валидация аппарата выполнена на реальных телеметрических данных: ансамбль Adaptive Random Forest достиг показателя MAE = 34,5 (на 29% ниже, чем при пакетной регрессии), детектор ADWIN зафиксировал 47 событий дрейфа со средней задержкой 12,3 наблюдения и обновлением модели менее чем за 2 мс.

Таблица 1

Сравнение моделей потокового прогнозирования (пресекувентальная MAE)

Модель	MAE	Реакция на дрейф
Пакетная линейная регрессия	48,6	требует переобучения
SGDRegressor	41,2	~45 шагов
Дерево Хёффдинга	38,5	~25 шагов
Адаптивный случайный лес	34,5	~18 шагов

2. *Педагогическая интерпретация и сопровождение.* Обнаруженный дрейф – сигнал для службы сопровождения: резкое изменение ритма активности аналогично «смене тарифного режима» в энергетике и требует не пересмотра итоговой оценки, а своевременной поддержки. Организационно это соответствует требованиям законодательства об образовании в части создания безопасных условий и индивидуализации обучения, а содержательно – логике психолого-педагогического сопровождения развития. Интерпретируемость моделей (динамика значимости признаков) позволяет психологу понять причину сигнала, а не получить «черный ящик».

Заключение. Система онлайн-обучения с функцией выявления дрейфа предоставляет службе сопровождения инструмент для раннего обнаружения изменений в состоянии обучающегося; дальнейшие исследования будут направлены на валидацию на образовательных данных и разработку этических норм применения.

Список литературы

1. Сравнительный анализ статистических и нейросетевых методов прогнозирования геоэкологических показателей горнодобывающих объектов / А.А. Ступина, М.В. Спринджук, М.В. Журавлёв, Т.И. Ашмарина // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2025. – №4. – С. 125–130. – EDN ITXOMF.
2. Архитектура цифровых платформ экологического мониторинга горнопромышленных регионов с использованием облачных и интеллектуальных технологий / Б.В. Потапов, С.О. Курашкин Н.В. Н.В. Сергеева, Е.Ф. Малыха // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №1. – С. 113–118. – EDN MXAZUV.
3. Использование нейросетевых алгоритмов для прогноза коллекторских свойств нефтегазоносных пород по геофизическим данным скважин / В.В. Кукарцев, Б.В. Потапов, В.В. Пчелкин [и др.] // Геология и геофизика Юга России. – 2026. – Т. 16, №2. – С. 256–267. DOI 10.46698/VNC.2026.90.55.001. EDN KEEVXM
4. Интеллектуальные модели анализа геоэкологических рисков горнопромышленных территорий на основе ансамблевых методов машинного обучения / Б.В. Потапов, Д.Ю. Евсюков, Т.В. Бирюкова, Т.И. Ашмарина // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №1. – С. 108–112. – EDN SJGJHI.

5. Прогнозирование тепловых процессов в подземных горных сооружениях с использованием рекуррентных нейронных сетей / М.В. Журавлёв, О.А. Антамошкин, М.Н. Степанцевич, Е.Ф. Малыха // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2025. – №3. – С. 205–211. – EDN LZFRCG.

6. Обзор адаптаций к дрейфу концепций / Ж. Гама, И. Жлиобайте, А. Бифет [и др.] // ACM Computing Surveys. – 2014. – Т. 46, №4. – С. 44:1–44:37. DOI 10.1145/2523813. EDN SQETWF

7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 2025 г.).

8. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова [и др.]; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с. EDN XHWZKH

Павленко Михаил Евгеньевич
магистрант

Гуремина Нонна Викторовна
канд. геогр. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Морской государственный университет
им. адмирала Г.И. Невельского»
г. Владивосток, Приморский край

КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ ИГРА «КОНФЛИКТЫ В КЕЙСАХ» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: в статье рассмотрена актуальность внедрения интерактивных форм обучения при изучении конфликтологии. Дано описание обучающей компьютерной игры «Конфликты в кейсах», направленной на развитие навыков определения вида конфликта через представление кейсов в виде интерактивного игрового процесса с использованием цифровых технологий, представлен QR-код со ссылкой на установку игры. Данная игра может быть использована на разных этапах обучения конфликтологии или для самостоятельного обучения.

Ключевые слова: конфликтологии, интерактивное обучение, компьютерная игра, геймификация.

В современных социально-экономических и политических условиях конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, возникающих в различных сферах, является важным и очень востребованным умением. Для успешного освоения практики разрешения и управления конфликтами, а также для повышения мотивации студентов в учебный процесс целесообразно внедрять разнообразные инновационные педагогические технологии и методы активного обучения.

Современная конфликтология как наука содержит богатый материал, который может быть использован для организации эффективного обучения. Различным вопросам организации профессионального подхода к подготовке специалистов-конфликтологов, способных применять эффективные стратегии в разрешении конфликтных ситуациях, посвящены работы отечественных авторов, таких как С.В. Гончарова [1], Е.Ф. Куземина [2], И.А. Остапенко [3], Е.В. Соколова [4], А.В. Сыркина и Е.А. Ветрова [5].

Е.В. Соколова отмечает, что конфликтологическая компетентность специалиста предполагает владение знаниями о возможных моделях и стратегиях поведения, а также практическими навыками и умениями в области конструктивного управления конфликтной ситуацией [4, с.143] И.А. Остапенко [3, с. 175] уделяет особое внимание необходимости формирования системы интерактивного обучения конфликтологии, для организации которого могут быть использованы формы проблемного семинара, деловой/ ролевой игры, технологии кейс-стади и др. С.В. Гончарова указывает, что использование кейс-метода при изучении

конфликтологии способствует формированию у выпускников предметных знаний, развитию компетенций в соответствии с требованиями современного рынка труда [1, с. 8]. Е.Ф. Куземина отмечает, что использование в процессе преподавания конфликтологии методов игрового обучения помогает будущим выпускникам применять эффективные стратегии в решении конфликтных ситуаций [2, с. 175]. А.В. Сыркина и Е.А. Ветрова называют «процесс использования игрового мышления и динамики игр для вовлечения аудитории и решения задач, превращение чего-либо в игру» геймификацией и обосновывают её внедрение в обучение конфликтологии [5, с. 157]. Вышесказанное подтверждает актуальность разработки и внедрения в учебный процесс новых методов и интерактивных технологий при обучении конфликтологических дисциплин.

«Конфликты в кейсах» – это обучающая компьютерная игра, погружающая пользователя в различные кейсы по конфликтологии, определение вида конфликта через изучение локации конкретного кейса, сбора информации и выборе типа по одной из классификаций.

Цель игры: обучить пользователя навыкам определения вида конфликта через представление кейсов в виде интерактивного игрового процесса с использованием цифровых технологий.

Задачи игры: наглядно представить текстовые кейсы с применением цифровых технологий, повысить мотивацию и интерес к обучению через интерактивную игровую форму, развить навыки определения вида конфликта.

В рамках игры пользователь будет поочередно погружен в различные локации со своими персонажами. Игрок не может влиять на ситуацию, его цель – сбор информации, для того чтобы понять суть конфликта происходящего на текущей локации и отнести его к одному из видов по текущей классификации. Изучение локации осуществляется путем разговора с персонажами. Как только пользователь уверен в ответе он может выбрать соответствующий вид и перейти к следующей сцене. По завершению всех кейсов, пользователь может узнать количество правильных ответов.

Алгоритм игры достаточно прост и удобен. Управление осуществляется компьютерной мышью или клавишами со стрелками + «enter». При запуске пользователя встречает экран меню. Экран меню минималистичен и состоит из 3 пунктов: «новая игра», «продолжить», «опции». Пункт «продолжить» необходим для продолжения не завершенной игры, если в процессе было выполнено сохранение. Во вкладке «опции» выполняется различная настройка игрового управления и звука. Для начала игры необходимо нажать «новая игра». Персонажем под контролем игрока выступает синий огонек. Движение осуществляется мышью (необходимо нажать на объект/клетку для взаимодействия/движения) или с помощью клавиш со стрелками и «enter» (передвижение стрелками, «enter» для взаимодействия с объектом перед игровым персонажем).

Пользователь начинает игру со стартовой локации. Здесь при взаимодействии с книгой, он получает информацию о том, что ему необходимо будет делать. При подтверждении выбором пункта «да» пользователь приступает к первому кейсу, при выборе пункта «нет» информация закрывается и может быть вызвана повторно тем же способом.

Каждый кейс представляет из себя локацию с персонажами. Взаимодействие с ними позволяет прочитать их реплики, тем самым собрать информацию о ситуации и виде конфликта. На каждой локации также присутствуют фиолетовая (входная) и синяя (выходная) книги. Взаимодействие с фиолетовой книгой позволяет узнать текущую классификацию и соответствующие ей виды конфликта. При взаимодействии с синей книгой, пользователь должен выбрать, какой вид конфликта представлен на данной локации из предложенных вариантов. Данный выбор завершает текущий кейс и запускает следующий.

Таким образом общий алгоритм действий для каждого кейса:

- взаимодействие с фиолетовой книгой для выяснения текущей классификации;
- взаимодействие со всеми персонажами для сбора информации о конфликте;
- взаимодействие с синей книгой;

- выбор вида конфликта;
- автоматический переход к следующему кейсу.

В игре представлены всего 14 кейсов по 3 классификациям (по субъектам, по направленности, по причинам возникновения). Примерная продолжительность игры составляет 10–15 минут. По завершению всех кейсов пользователь оказывается в финальной локации. Здесь при взаимодействии с открытой книгой он может узнать количество правильных ответов. Взаимодействие с синей книгой позволяет перезапустить игру.

На рисунке 1 показаны скриншоты из игры и QR-код для ее скачивания и установки.

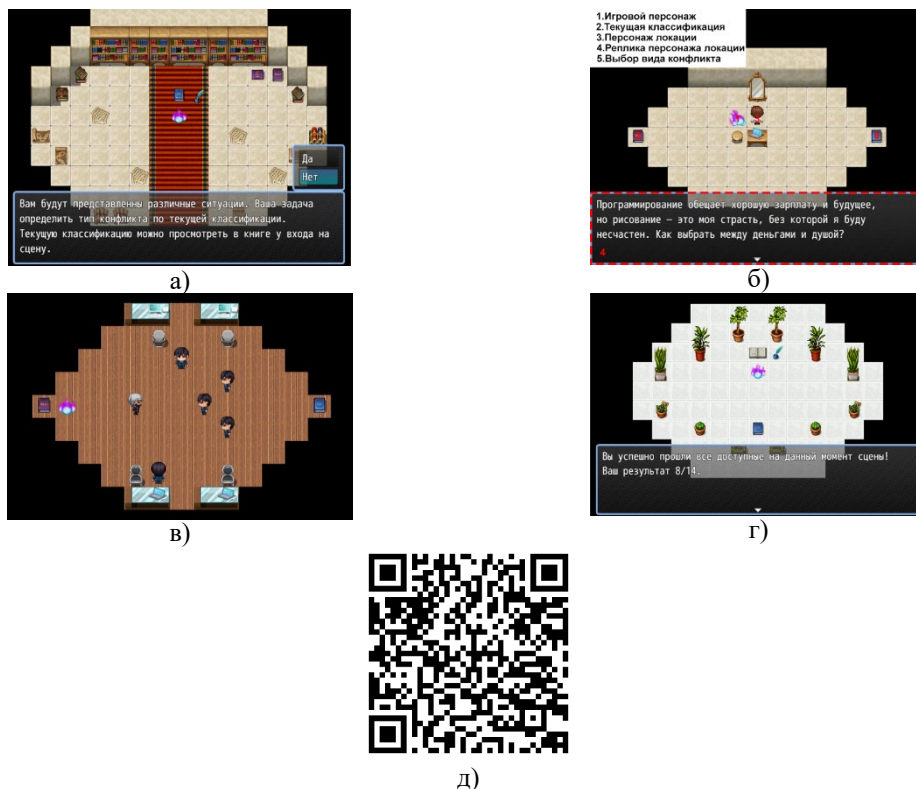


Рис. 1. Скриншоты из игры: а) стартовая локация, с объяснением управления и цели игры; б), в) другие примеры локаций; г) – финальная локация с представлением результата (количества правильных ответов); д) QR-код для скачивания и установки игры.

Игра разработана на базе программы RPG Maker MZ. Графическое и звуковое оформление игры выполнено ресурсами из встроенного в программу набора.

Данная игра может быть использована на разных этапах обучения конфликтологии или для самостоятельного обучения для изучения видов конфликтов (с объяснениями преподавателя), отработки практических навыков определения видов конфликтов, контроля знаний и навыков,

Применение игры может быть интересно преподавателям конфликтологии и смежных дисциплин, затрагивающих темы конфликтов, и заинтересованным во внедрении современных технологий и новых форм обучения в образовательный процесс. Также данный формат может быть полезен на различных мероприятиях (научный фестиваль, день открытых дверей и т. д.), для повышения заинтересованности у абитуриентов, поступающих на психологические направления подготовки.

Игра направлена на повышение интереса обучающихся к изучению видов конфликтов и на внесение разнообразия в процесс обучения.

Список литературы

1. Гончарова С.В. Использование «кейс-задач» в процессе обучения студентов направления «Конфликтология» / С.В. Гончарова // Концепт. – 2017. – № S3. – С. 5–9. EDN: XRHQKV
2. Куземина Е.Ф. Роль активных и игровых методов обучения в процессе преподавания дисциплины – конфликтология / Е.Ф. Куземина // Инновационные процессы в высшей школе: мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар: Куб. гос. техн. ун-т, 2018. – С. 175–176. – EDN: SMVTAN
3. Остапенко И.А. Интерактивные формы обучения в преподавании конфликтологии студентам технического вуза / И.А. Остапенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, №4 (29). – С. 153–156. – DOI 10.26140/anip-2019-0804-0033. – EDN WOANKT.
4. Соколова Е.В. Конфликтологическая компетентность специалиста / Е.В. Соколова // Аллея науки. – 2022. – Т. 1. №11 (74). – С. 141–144. – EDN JOZYVV.
5. Сыркина А.В. Геймификация в обучении студентов конфликтологов/ А.В. Сыркина, Е.А. Ветрова // Новое поколение. – 2016. – №9. – С. 156–163. – EDN VXNHDR.

Павленко Михаил Евгеньевич
магистрант

Гуремина Нонна Викторовна
канд. геогр. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Морской государственный университет
им. адмирала Г.И. Невельского»
г. Владивосток, Приморский край

**РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ
«ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ
С ПОМОЩЬЮ АРТ-ТЕРАПИИ»**

Аннотация: в статье представлен проект психологической практики, направленной на профилактику игровой зависимости у студентов с помощью арт-терапии. Обоснована актуальность практики, разработана афинная диаграмма проблемного поля практики, предложены инструменты для психологической работы, составлен план-график консультационных встреч психолога и клиента, определены организационно-управленческие условия реализации психологической практики.

Ключевые слова: игровая зависимость, профилактика, психологической консультирования, арт-терапия.

Современное общество характеризуется стремительной цифровизацией всех сфер жизни, что, наряду с неоспоримыми преимуществами, порождает и новые вызовы для психического здоровья личности. Одним из таких вызовов является распространение различных форм зависимого поведения, связанного с использованием цифровых технологий, в частности – игровая зависимость. Ряд авторов отмечают, что это поведенческое расстройство, признанное Всемирной организацией здравоохранения, характеризуется потерей контроля над временем, проведенным за игрой, более высокой приоритетности игровой деятельности над другими интересами и повседневными обязанностями, а также продолжением игры несмотря на негативные последствия [3; 4].

Актуальность проблемы игровой зависимости в студенческой среде обусловлена комплексом факторов. Студенческий возраст – это период интенсивной психологической и социальной перестройки, сопровождающийся высокими учебными нагрузками, стрессом сессий, необходимостью построения новых межличностных отношений и поиска своей идентичности. Виртуальные миры компьютерных игр зачастую становятся для студентов легкодоступным способом ухода от реальности, снятия напряжения, компенсации неудач и получения мгновенного чувства достижения и признания. Однако хроническое погружение в игровую реальность ведет к серьезным негативным последствиям: социальной изоляции,

академической неуспеваемости, эмоциональной неустойчивости, нарушениям сна, апатии и, как следствие, к дезадаптации и снижению качества жизни в целом.

Традиционные методы профилактики, основанные на информационно-лекционных подходах (просветительские лекции), зачастую оказываются малоэффективными, поскольку не затрагивают глубинные психологические причины, лежащие в основе формирования зависимости: неудовлетворенные потребности, трудности в эмоциональной саморегуляции, низкую самооценку. В свою очередь более серьезные методы медикаментозной терапии также часто избегаются, из-за нежелания прибегать к таким радикальным методам. В этой связи возникает необходимость поиска и внедрения методов, направленных не на борьбу с симптомом, а на развитие личностных ресурсов и гармонизацию эмоциональной сферы студента и при этом являющиеся доступными и приемлемыми для большинства. Одним из таких методов можно назвать арт-терапию.

Арт-терапия представляет собой один из перспективных методов профилактики игровой зависимости (и зависимостей в целом). Это направление психологической работы, использующее творчество и художественные образы как инструмент для самопознания, выражения сложных эмоций и разрешения внутренних конфликтов [1; 6]. Такие методики позволяют понизить уровень напряжения у клиента, работать даже с теми, кто не готов говорить о своих чувствах, обучать навыкам саморефлексии для осознания причин и способов борьбы с зависимостью.

Таким образом, разработка и внедрение арт-терапевтической программы профилактики игровой зависимости для студентов является своевременным и актуальным направлением работы, позволяющим воздействовать на глубинные психологические механизмы формирования зависимости и способствующим развитию здоровой, адаптивной и творческой личности, способной к полноценной жизни в современном мире.

Целью данного исследования является разработка психологической практики, рассматривающей арт терапию, как эффективный метод борьбы с игровой зависимостью (ранних стадий) у студентов.

Задачи исследования:

- обосновать актуальность психологической практики.
- разработать афинную диаграмму проблемного поля практики.
- подобрать инструменты для психологической работы.
- составить план-график консультационных встреч.
- определить организационно-управленческие условия реализации психологической практики.

В контексте данной работы термин «игровая зависимость» рассматривается только относительно зависимости от компьютерных игр. Для погружения в проблемную область психологической практики была построена афинная диаграмма, представленная на рисунке 1. Она используется для организации идей и данных по группам на основе их связей между собой.

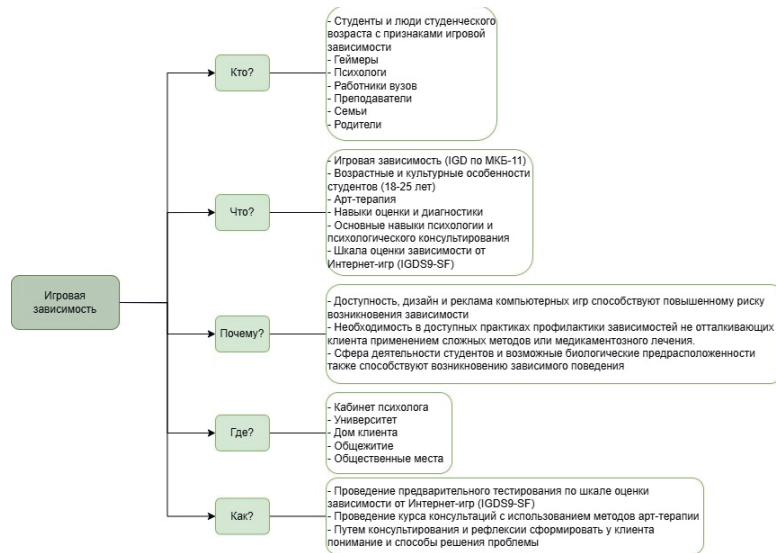


Рис. 1. Афинная диаграмма проблемной области проекта

Данная диаграмма позволяет понять следующие аспекты проблемной области проекта:

- стороны, которые взаимодействуют в рамках проблемного поля;
- какие компетенции необходимы для реализации практики;
- в чем заключается важность данной практики на основании проблем людей, находящихся непосредственно в поле;
- какие действия необходимо выполнить в рамках практики для решения проблемы.

Для реализации практики были выбраны следующие методики.

1. Шкала оценки зависимости от интернет-игр (Internet Gaming Disorder Scale – Short-Form, IGDS9-SF) предназначена для скрининговой диагностики зависимости от компьютерных игр среди геймеров [5]. Данная методика позволит оценить на начальном этапе практики наличие зависимости, для отбора пациентов, которым нужна помощь, а также получить примерное представление о степени зависимости.

2. Техники арт-терапии. В практике используются различные упражнения из арт-терапии, адаптированные под специфику темы практики. Например: «Карта эмоций», «Дерево ресурсов», «Рисование себя», «Творчество с глиной», «Олицетворение страха» и др. [2]. В данном проекте используются как основной метод воздействия на клиента, путем определения связей между эмоциями действиями и нахождения следствий, исправление которых поможет избавиться от зависимости.

3. Дневник эмоций. Это метод когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), представляющий собой инструмент, который помогает человеку осознавать, анализировать и изменять свои эмоциональные реакции на события и ситуации. Дневник эмоций помогает отследить и записать свои негативные эмоции и задействованные мысли в определенный момент времени. Затем терапевт помогает анализировать и переоценивать эти мысли на основе фактической доказательной информации, чтобы клиент мог изменить свои эмоциональные реакции. Используется как вспомогательный инструмент на промежуточных встречах во время курса практики. Помогает более эффективно фиксировать эмоции, действия и следствия.

После определения методик был составлен план-график тематических консультационных встреч. План представлен в таблице 1.

План-график консультационных встреч

№	Название	Цель	Методы	Результат
1	Вводное занятие	Знакомство с клиентом, оценка результата опросника, введение дневника эмоций	Беседа, опрос, IGDS9-SF, дневник эмоций (КПТ)	Получение представления о клиенте и степени зависимости, заполнение бланка участника, начало ведения дневника эмоций
2	Знакомство с собой и эмоциями	Определение эмоционального состояния и его связи с игровыми привычками»	«Карта настроения» (арт-терапия) до и после игры	Понимание клиентом собственных эмоций и причин обращения к играм
3	Знакомство с зависимостью	Определить представление клиента о собственной зависимости и найти ее «слабости»	«Нарисуй свою зависимость» (арт-терапия)	Осознание взгляда на собственную зависимость, формирование установки о возможности ее преодоления
4	Консультация	Подведение итогов по прошедшим консультациям, корректировка дальнейшей работы, обсуждения дневника эмоций	Беседа, консультирование, дневник эмоций (КПТ)	Разработка плана дальнейшей работы, рефлексия по дневнику эмоций
5	Я за экраном и я в реальности	Определение расхождения между я реальным, и я виртуальным, нахождение собственных «слабостей»	«Двойной автопортрет» (арт-терапия)	Осознание собственных недостатков, компенсируемых в игре; формирование установки о возможности их устранения в реальной жизни
6	Мои ресурсы и опоры	Определение клиентом собственных сильных сторон и поддерживающих факторов	«Дерево ресурсов» (арт-терапия)	Представление клиентом о собственных сильных сторонах, на которые он может рассчитывать вместо ухода в виртуальный мир
7	Консультация	Подведение итогов по прошедшим консультациям, корректировка дальнейшей работы, обсуждения дневника эмоций	Беседа, консультирование, дневник эмоций (КПТ)	Разработка плана дальнейшей работы, рефлексия по дневнику эмоций
8	Построение идеального баланса	Тренировка навыков тайм-менеджмента и представления о здоровом образе жизни	Коллаж «Мой идеальный день без игр» (арт-терапия)	Отработка навыков тайм-менеджмента, формирование установки о возможном здоровом досуге

№	Название	Цель	Методы	Результат
9	Лепим новую привычку	Закрепление представления о возможностях здорового досуга	«Скульптура новой привычки» (арт-терапия)	Представления о возможности здорового досуга
10	Путь героя: от зависимости к свободе	Закрепление результатов предыдущих занятий, построение личной стратегии	Комикс «Мое преодоление» (арт-терапия, построение комикса с использованием результатов предыдущих занятий)	Формирование единой картины о прошедших встречах, личная стратегия преодоления зависимости
11	Итоговое занятие	Анализ пройденного пути	Беседа, консультация, дневник эмоций (КПТ)	Рефлексия по дневнику эмоций, написание отчета (для психолога), рефлексивный дневник (для клиента)

Для реализации практики определены примерные организационно-управленческие условия:

- 1) наличие клиента с запросом;
- 2) кабинет психолога (помещение площадью не менее 15 м², стол/столы, стулья, бумага, карандаши/мелки/иные приспособления для рисования, ножницы, журналы для составления коллажа, глина и иные приспособления для лепки);
- 3) квалифицированный психолог;
- 4) опыт в использовании предложенных методик не менее 3 лет;
- 5) время консультаций от 45 минут до 1,5 часов в зависимости от плана на день и договоренности с клиентом, частота консультаций 1 раз в неделю.

Таким образом разработанный проект имеет практическое значение, и может быть внедрен для профилактики игровой зависимости у студентов в различных вузах, не зависимо от специализации. Проект предлагает оценку степени зависимости на раннем этапе, и техники для понимания собственных преимуществ и недостатков, собственной зависимости и возможностей от нее избавиться. Проект позволит помочь страдающим от игровой зависимости студентам с помощью методов арт-терапии и выявить людей в группе риска, которым нужна более серьезная помощь.

Рассмотрение данного проекта рекомендовано для психологических служб учебных заведений, реализующих обучение по специальностям, непосредственно связанным с работой за компьютером (IT).

Список литературы

1. Арт-терапия как симбиоз искусства и психологии / Е.А. Кантарюк, М.В. Решетова, Г.В. Кантарюк, М.А. Акулова // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. – 2025. – №4–2. – С. 300–308. – DOI 10.37485/1997–4663_2025_4_2_300_308. EDN MKNNWK.
2. Копытин А.И. Арт-терапия: теория и практика: учебное пособие для вузов/ А.И. Копытин. – СПб.: Лань, 2026. – 244 с.
3. Костюков А.В. Игровая зависимость у подростков и детей / А.В. Костюков // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. – 2024. – №2. – С. 274–278. – EDN QJKQFT.
4. Максудов Ш.Ш. Игровая зависимость как предмет исследования / Ш.Ш. Максудов, А.М. Мирзахмедов// Globus: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 8, №2 (40). – С. 22–24. – EDN QIESRH.

5. Петров А.А. Валидизация русскоязычной версии опросника «Internet Gaming Disorder Scale-Short-Form» / А.А. Петров, Н.Б. Черняк // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 2019. – №3. – С. 53–63.

6. Тлеугалиев А.С. Арт-терапия как практический метод психолого-педагогической коррекции / А.С Тлеугалиев // Вестник Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета. – 2018. – №3. – С. 47–50. EDN KFLLSK.

Ткаченко Данил Алексеевич

студент

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»

г. Москва

Ширяева Софья Андреевна

студентка

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

Туленинов Даниил Сергеевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

Научный руководитель

Музалев Константин Сергеевич

ассистент

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ «УМНОГО КАМПУСА»: АРХИТЕКТУРА СЛОИСТОЙ РАСПРЕДЕЛЕННОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: на основе метода структурно-функционального проектирования распределённых систем промышленного интернета вещей (Industrial Internet of Things, IIoT) синтезирована пятиуровневая архитектура «умного кампуса»: сенсорный слой, коммуникационный слой, периферийные вычисления, облачные вычисления и прикладной уровень. Формализовано отображение потоков данных на аналитические задачи с учётом ограничений по задержке и ресурсам. Обсуждается интеграция модулей машинного обучения в архитектуру на этапе проектирования, что обеспечивает адаптивность, масштабируемость и ресурсоэффективность образовательной инфраструктуры.

Ключевые слова: цифровая трансформация, умный кампус, промышленный интернет вещей, периферийные вычисления, структурно-функциональное проектирование, машинное обучение.

Введение. Цифровая трансформация образования требует системных подходов к проектированию инфраструктуры. Особенности распространения химических элементов в горных породах показывают, насколько важно учитывать пространственную неоднородность сред, а машинное обучение эффективно прогнозирует прочностные характеристики сложных объектов. Ансамблевые методы обеспечивают устойчивость к неопределённости, а принципы адаптивного управления производительностью БД в АСУ ТП применимы к управлению

ресурсами кампуса. Оптимизация управления автоматизированными комплексами методами обучения с подкреплением задает парадигму адаптивного управления.

1. *Метод проектирования.* Предлагаемый метод основан на поэтапной декомпозиции объекта и рациональном распределении аналитических функций между периферийным и облачным уровнями. Формально система $S=\langle D,N,E,C,M,U \rangle$ $S=\langle D,N,E,C,M,U \rangle$ включает в себя сенсоры DD, средства коммуникации NN, периферийные узлы EE, облако CC, ML-модули MM и прикладные сервисы UU. Целевая функция $L=\alpha T+\beta Cr$ $L=\alpha T+\beta Cr$ минимизирует задержку и затраты ресурсов.

Таблица 1

Распределение функций по архитектурным слоям кампуса

Слой	Функции	Пример в кампусе
Воспринимающий	Генерация данных	Датчики аудиторий, турникеты, СКУД
Информационные материалы	Передача и агрегация	Шлюзы, маршрутизаторы
Край	Предобработка, инференс	Локальные серверы корпусов
Облако	Хранение данных, обучение ML	ЦОД вуза
Приложение	Визуализация, поддержка решений	Дашборды, мобильные приложения

2. *Образовательная интерпретация уровней.* В кампусе сенсорный слой собирает данные о занятости аудиторий, энергопотреблении, качестве воздуха; Edge-уровень выполняет предиктивную аналитику в режиме реального времени (расписание, микроклимат); Cloud обучает модели академических рисков и планирования ресурсов. Моделирование тепловых потоков с использованием рекуррентных сетей обеспечивает климатический комфорт, что напрямую влияет на когнитивную продуктивность обучающихся.

Таблица 2

Примеры аналитических задач по уровням

Задача	Уровень	Задержка
Распознавание присутствия	Edge	< 50 мс
Прогноз нагрузки на аудиторию	Cloud	минуты
Выявление аномалий энергопотребления	Edge + Cloud	секунды
Индивидуальные рекомендации	Cloud	часы

3. *Экономические и организационные эффекты.* Интеграция ML-модулей на этапе проектирования снижает стоимость внедрения аналитики. Принципы адаптивного управления транзакционными БД применимы к управлению расписанием и ресурсами. Обучение с подкреплением позволяет оптимизировать использование пространства кампуса в динамичных условиях.

Заключение: метод структурно-функционального проектирования обеспечивает системную интеграцию интеллектуальной аналитики в архитектуру кампуса; необходимы отраслевые стандарты и пилотные внедрения.

Список литературы

1. Матасова И.Ю. Особенности распространения ряда химических элементов в горных породах Черноморского побережья России / И.Ю. Матасова, Б.В. Потапов, М.Н. Степанцев // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №2. – С. 356–361. – EDN ZTXOZR.
2. Применение методов машинного обучения для прогнозирования прочностных характеристик горных пород / Б.В. Потапов, Д.Ю. Евсюков, А.С. Прудкий, М.С. Никаноров // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №2. – С. 406–411. – EDN VSQHDC.
3. Интеллектуальные модели анализа геоэкологических рисков горнопромышленных территорий / Б.В. Потапов, Д.Ю. Евсюков, Т.В. Бирюкова, Т.И. Ашмарина // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №1. – С. 108–112. – EDN SJGJHI.

4. Тудаков Д.И. Адаптивное управление производительностью транзакционных баз данных в автоматизированных системах управления технологическими процессами на основе вероятностного прогнозирования фрагментации / Д.И. Тудаков, Б.В. Потапов, С.В. Пчелинцева // 2026 ICIEAM. – IEEE, 2026. – С. 1178–1182.

5. Применение методов обучения с подкреплением для оптимизации управления автоматизированными и роботизированными комплексами в горной промышленности / А.А. Ступина, А.В. Бабкина, М.В. Журавлёв, М.С. Никаноров // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – № 1. – С. 368–373. – EDN QIFKMR.

6. Кукарцева С.В. Метод структурно-функционального проектирования интеллектуальных промышленных IoT-систем / С.В. Кукарцева, А.В. Марченко, Т.И. Мариупольский // 2026 SmartIndustryCon. – IEEE, 2026. – С. 1240–1244.

7. Прогнозирование тепловых процессов в подземных горных сооружениях с использованием рекуррентных нейронных сетей / М.В. Журавлёв, О.А. Антамошкин, М.Н. Степаневич, Е.Ф. Малыха // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2025. – № 3. – С. 205–211. – EDN LZFRCG.

8. Моделирование тепловых потоков в подземных горных выработках с применением параллельного программирования / М.В. Журавлёв, Т.И. Ашмарина, И.А. Вахрушева, К.С. Музалев // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2025. – № 3. – С. 292–297. – EDN KPCQVA.

9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ.

10. Национальный проект «Наука и университеты»: паспорт (утв. президиумом Совета при Президенте РФ, 2018).

Троицкая Ольга Николаевна

канд. пед. наук, доцент

Киркина Екатерина Геннадьевна

студентка

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова»

г. Архангельск, Архангельская область

О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕДАГОГОВ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ЦИФРОВОГО ДИЗАЙНА ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация: в статье обоснована необходимость формирования у педагогов компетенций в области цифрового дизайна интерактивных упражнений. Доказано, что овладение ими обеспечит педагогам создание качественных цифровых ресурсов, применение которых позволит повысить эффективность процесса обучения. В статье представлена концептуальная модель курса повышения квалификации «Цифровой дизайн в деятельности педагога», представлено его содержание, приведены примеры тем лекционных занятий и заданий практических работ.

Ключевые слова: обучение, цифровой дизайн, педагоги, компетенции, профессиональный стандарт, концептуальная модель, повышение квалификации.

1. Введение.

Современный педагог, будучи педагогом цифрового общества, должен владеть целым спектром компетенций. Они представлены в таких нормативно-правовых документах, как профессиональный стандарт педагога [4], Европейская модель цифровых компетенций педагога [2], Федеральные государственные образовательные стандарты [5] – [7]. В соответствии с представленными в них требованиями, педагог должен не только использовать рекомендованный образовательный контент, отбирать верифицированные цифровые ресурсы, но и создавать собственные цифровые образовательные продукты с учетом потребностей и интересов обучающихся. Однако, как отмечают С.Р. Умархаджиева, А.А. Джумаева и Р.И. Калимуллин в [11], без знания основ теории цифрового дизайна педагог не может разработать новые качественные цифровые средства обучения. Именно владение основами композиции,

типографики, теории цвета позволит создать «эстетически привлекательные и функциональные образовательные материалы», которые способствуют «повышению мотивации учащихся и улучшению качества обучения» [11].

2. Ретроспективный анализ становления и развития теории цифрового дизайна.

О цифровом дизайне как отдельном направлении развития информационных технологий начали говорить ещё в 60–70-м годах XX века. Толчком стала научная работа Айвена Сазерленда, который создал программу Sketchpad, позволяющую рисовать линии, перемещать, масштабировать и копировать изображения, с помощью светового пера на компьютерном экране без использования бумаги [1]. Дальнейшее развитие относится к 70–80-м годам XX века. Американский программист Ричард Шоуп представил первую версию приложения SuperPaint, которое расширило возможности Sketchpad за счет создания цветных изображений с разрешением 640×480 точек (пикселей). Разработчики стали создавать графические иллюстрации с низким разрешением, блочным внешним видом и ограниченной цветовой палитрой. Появление в 1975 году первого графического планшета ID (Intelligent Digitizer от компании Summagraphics) с микропроцессорной технологией способствовало расширению спектра задач, решаемых с помощью дизайна.

Следующий (третий) этап относится к 80–90-м годам прошлого века, и связан он с разработкой Adobe Photoshop (версия 1.0). Благодаря данной программе вопросами дизайна стали заниматься специалисты, которые не являлись программистами. Они применяли все возможности приложения (слои, эффекты, цветокоррекция и т. п.) как конструктора. Более того, функция редактирования с использованием слоёв позволила включить Adobe Photoshop в число средств обучения основам дизайна.

Четвертый этап – это 2000–2010 годы. В этот период пользователи компьютерной техники начинают активно применять мобильные устройства (телефоны, планшеты), общаться в социальных сетях и учиться в онлайн-формате. Появление первого iPhone с сенсорным экраном привело к появлению новых направлений в области дизайна, в частности, UX-дизайна [1].

Пятый этап начинается в 2010 году и продолжается по настоящее время. Дизайн проникает в абсолютно все сферы жизни общества, становится его частью. Этому способствует развитие искусственного интеллекта, иммерсивных технологий (виртуальная реальность, дополненная реальность, смешанная реальность и т. д.).

Проведенный анализ становления и развития теории цифрового дизайна позволяет выделить его ключевые направления. К ним относят моушн дизайн, графический дизайн, игровой дизайн и т. д. Соответственно, специалисты в области цифрового дизайна должны обладать целым спектром умений и навыков. Именно они образуют компетенции в области цифрового дизайна. Именно владение такими компетенциями позволит современному педагогу организовать эффективный процесс обучения вне зависимости от возраста и уровня подготовки обучающихся

3. Компетенции в области цифрового дизайна.

Анализ трудов А.Г. Сергеева [10], К. Батуриной [3], А.В. Хуторского [12] и других исследователей в аспекте определения понятия «компетенция» позволяет сделать вывод о том, что в её основе обязательно лежат знания и умения. Именно поэтому в профессиональных стандартах в качестве ключевых характеристик трудовых функций выделены трудовые действия, необходимые знания и необходимые умения. Они чётко описаны в двух действующих в Российской Федерации профессиональных стандартах: «Графический дизайнер» [8] и «Специалист по дизайну графических пользовательских интерфейсов» [9]. Первый стандарт раскрывает особенности такого вида профессиональной деятельности, как «дизайн объектов и систем визуальной информации, идентификации и коммуникации». Её основная цель состоит в разработке «объектов и систем визуальной информации, идентификации и коммуникации в соответствии с поставленными задачами и потребностями целевой аудитории» [8]. Профессиональный стандарт «Специалист по дизайну графических пользовательских

интерфейсов» описывает особенности «разработки структуры и дизайна графических пользовательских интерфейсов». Цель данного вида такой профессиональной деятельности сформулирована так: «Проектирование, графический дизайн и юзабилити-исследование интерактивных пользовательских интерфейсов, обеспечивающих высокие эксплуатационные (эргономические) характеристики программных продуктов и систем» [9]. В числе групп занятий в стандарте также выделены графические и мультимедийные дизайнеры.

Владение описанными выше компетенциями в области цифрового дизайна обеспечат педагогам выполнение требований Федеральных государственных стандартов, в соответствии с которыми обучающиеся должны получить доступ к качественному и безопасному образовательному контенту в соответствии с их познавательными потребностями и уровнем подготовки [5–7].

Проведенный анализ свидетельствует о том, что сегодня у педагогов должны быть сформированы следующие компетенции в области цифрового дизайна интерактивных упражнений:

- способен проектировать и создавать визуальный дизайн интерактивных упражнений;
- способен определять инструменты цифрового дизайна для разработки собственных интерактивных упражнений.

Содержание первой компетенции представлено следующими знаниями:

- основ цветокористости, типографики, композиции и айдентики,
- теории применения психологических особенностей восприятия информации в дизайне.

Кроме того, содержание первой компетенции представлено следующими умениями:

- создавать концептуальную модель интерактивного упражнения с учетом теории цифрового дизайна,
- учитывать психологические особенности восприятия информации обучающимися в процессе создания интерактивного упражнения.

Вторая компетенция характеризуется следующими знаниями:

- видов программ для решения задач цифрового дизайна,
- особенностей инструментов цифрового дизайна в зависимости от области использования.

Кроме того, содержание второй компетенции представлено следующими умениями:

- выбирать инструменты цифрового дизайна в соответствии с поставленной образовательной целью,
- создавать собственное интерактивное упражнение с учетом теории цифрового дизайна.

Формирование рассмотренных выше компетенций может происходить как в процессе повышения квалификации педагогов, так и в процессе обучения на магистерских программах.

4. Методические аспекты формирования у педагогов компетенций в области цифрового дизайна интерактивных упражнений.

Для формирования у педагогов рассмотренных выше компетенций в области цифрового дизайна интерактивных упражнений была разработана концептуальная модель курса повышения квалификации «Цифровой дизайн в деятельности педагога». Её основой стали теория цифрового дизайна, профессиональные стандарты и требования федеральных государственных образовательных стандартов [5–7]. Результатом отбора стало содержание курса повышения квалификации. Адаптация, которая сопровождалась соблюдением ключевых принципов цифровой дидактики, позволила разработать и внедрить в систему повышения квалификации для педагогов новый курс «Цифровой дизайн в деятельности педагога» (рис. 1).

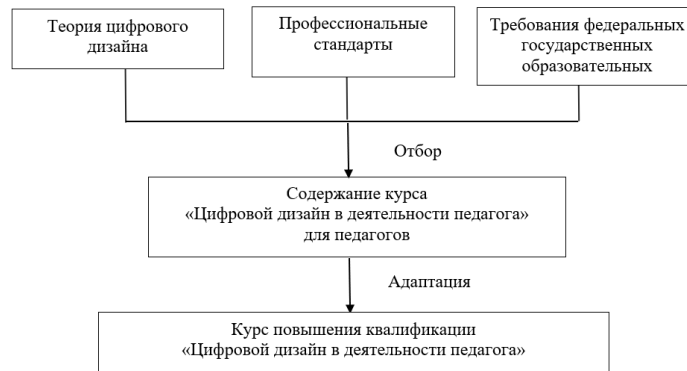


Рис. 1. Концептуальная модель курса повышения квалификации

Содержание курса повышения квалификации «Цифровой дизайн в деятельности педагога» представлено следующими двумя разделами:

- «Основные понятия теории цифрового дизайна»;
- «Методика использования цифрового дизайна в деятельности педагога».

В процессе обучения слушатели ознакомятся с тремя лекциями: «Понятие «цифровой дизайн»: определение и виды цифрового дизайна», «Методики создания цифрового дизайна и основные принципы: основы цветокористики, типографика, основы композиции, айдентика» и «Методические особенности формирования у педагогов компетенций в области цифрового дизайна интерактивных упражнений». Практические работы содержат различные типы заданий, в числе которых контекстные задачи, например, «Прочитайте представленный ниже текст, раскрывающий основы айдентики. Ответьте письменно на вопрос: «Нужна ли современному педагогу айдентика?». Ответ обоснуйте».

5. Заключение.

Ученые-методисты, изучая роль и место цифрового дизайна в профессиональной деятельности педагога, установили, что формирование и развитие соответствующих компетенций «открывает перед педагогами широкие перспективы для создания инновационных и интерактивных учебных материалов, способствующих более эффективному обучению и развитию обучающихся» [11]. Именно цифровой дизайн позволяет «привлечь внимание аудитории, донести информацию в понятной и эстетичной форме, стимулировать пользователя на целевое действие» [13].

Проведенный ретроспективный анализ становления и развития теории цифрового дизайна, анализ нормативно-правовой документации позволил выделить две профессионально значимые компетенции педагогов в области цифрового дизайна интерактивных упражнений. Их формирование может происходить в рамках курса повышения квалификации «Цифровой дизайн в деятельности педагога», реализация которого предполагает применение дистанционных образовательных технологий.

Список литературы

1. Digital дизайн: что это такое? – URL: <https://label-men.com/blog/digital-dizajn> (дата обращения: 16.08.2026).
2. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. – URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата обращения: 16.08.2026).
3. Батурина К. Компетенции сотрудника: что это такое и как оценить их уровень / К. Батурина. – URL: <https://spectrumdata.ru/blog/proverka-soiskatelya/kompetentsii-sotrudnika-chto-eto-takoe-i-kak-otsenit-ikh-uroven/> (дата обращения: 16.08.2026).
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 16.08.2026).
5. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 №413 (ред. от 12.02.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования»

(Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 №24480). – URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standards> (дата обращения: 16.08.2026).

6. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №286 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 №64100). – URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standards> (дата обращения: 16.08.2026).

7. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №287 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 №64101). – URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standards> (дата обращения: 16.08.2026).

8. Профессиональный стандарт «Графический дизайнер»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 17 января 2017 года №40н. – URL: <https://classinform.ru/profstandarty/11.013-graficheskii-dizainer.html> (дата обращения: 16.08.2026).

9. Профессиональный стандарт «Специалист по дизайну графических пользовательских интерфейсов»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 сентября 2020 г. №671н. – URL: <https://base.garant.ru/74822889/> (дата обращения: 16.08.2026).

10. Сергеев А.Г. Компетентность и компетенции: монография / А.Г. Сергеев; Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 107 с. – URL: <https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/2063/3/00711.pdf> (дата обращения: 16.08.2026). EDN QYAUIV

11. Умархаджиева С.Р. Развитие компетенций цифрового дизайна и мультимедиа в педагогической деятельности / С.Р. Умархаджиева, А.А. Джумаева, Р.И. Калимуллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №83–4. – С. 213–216. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68526320> (дата обращения: 16.08.2026). EDN SFGNTA

12. Хуторской А.В. Модель компетентного образования / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 16.08.2026). DOI 10.25586/RNU.HET.17.12.P.09. EDN ZWLAIID

13. Что такое цифровой дизайн и какие навыки нужны в этой профессии. – URL: <https://blog.rt.ru/b2c/chto-takoe-cifrovoy-dizain-i-kakie-navyki-nuzhny-v-etoi-professii.htm> (дата обращения: 16.08.2026).

Троицкая Ольга Николаевна,

канд. пед. наук, доцент

Троицкий Антон Георгиевич,

студент

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «УПРАВЛЕНИЕ EdTech-ПРОЕКТАМИ»

Аннотация: в статье раскрыто понятие «EdTech-проект», его виды и функции в образовательном процессе, приведены примеры крупных EdTech-проектов известных компаний. Однако в связи с процессом цифровой трансформации системы образования сегодня каждый педагог может и должен стать разработчиком собственного EdTech-проекта. В статье представлен процесс проектирования содержания обучения основам создания и управления EdTech-проектами, описана соответствующая методическая система обучения действующих и будущих педагогов. Результатом обучения студентов магистерской программы «Цифровое образование» стала разработка трех EdTech-проектов: «Научись управлять стрессом!» для учащихся выпускных классов, «Налоговая грамотность» для учащихся основной школы, «Цифровой след моей Родины» для учащихся 7–11 классов. Первичная апробация показала, что выбор чат-бота в качестве инструмента продвижения обеспечивает жизнеспособность и эффективность EdTech-проекта.

Ключевые слова: образование, педагоги, EdTech-проект, концептуальная модель, проектирования содержания, методика, чат-бот.

1. Введение.

Цифровая трансформация системы образования, происходящая на протяжении последнего десятилетия, привела к внедрению в образовательную практику инновационных проектов в сфере цифровых образовательных технологий: онлайн-курсы, онлайн-университеты, интернет-школы, обучающие программы, онлайн-тренажеры, системы дистанционного обучения и т. п. Речь идет о так называемых EdTech-проектах, к числу наиболее востребованных функций которых относят персонализацию обучения, интерактивность, обратную связь и прогресс обучения. Основными разработчиками таких проектов в России сегодня являются образовательные ИТ-компании, в частности, компания «Яндекс», Skillbox Holding Limited, GeekBrains и др. Именно они меняют ракурс и «делают» обучение интересным, быстрым и доступным для всех пользователей.

Однако, если рассматривать EdTech-проекты как средство, позволяющее оптимизировать процесс обучения, а именно повысить уровень сформированности знаний и умений обучающихся, обеспечить индивидуальный подход к обучению, сформировать интерес к изучаемому предмету, то можно говорить о необходимости подготовки каждого педагога к созданию и дальнейшему управлению EdTech-проектами. Как отмечает Э.Д. Гаврилова в [10], именно инновационные проекты в сфере цифровых образовательных технологий совершенствуют образовательный процесс, расширяют формы взаимодействия педагога и обучающегося.

Таким образом, встает вопрос определения содержания обучения основам создания и управления EdTech-проектами и выбора соответствующей методической системы обучения действующих и будущих педагогов.

2. Особенности процесса проектирования содержания обучения основам создания и управления EdTech-проектами.

Процесс проектирования начинается с анализа требований, представленных в профессиональном стандарте педагога. Так, для обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» в качестве необходимых указаны умения «применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы», «проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области ... современных информационных технологий и методик обучения» [13]. Тем самым, можно говорить о том, что сегодня педагоги должны не только использовать готовые цифровые образовательные ресурсы, но и создавать собственные цифровые продукты, позволяющие улучшить качество процесса обучения. Разработка инновационных цифровых решений невозможна без знания теории EdTech, в основе которой лежат такие психологические и педагогические концепции, как теория бихевиоризма, когнитивизма, личностно-ориентированного и деятельностного подхода к обучению. Именно их сочетание преобразует обучение в активный познавательный процесс, в котором обучающийся становится творцом новых идей в цифровой образовательной среде.

Создание EdTech-проекта сопровождается анализом требований соответствующих нормативно-правовых актов, в частности, Постановления Правительства РФ от 18.09.2020 №1490 «О лицензировании образовательной деятельности» [11], Постановления Правительства Российской Федерации от 11.10.2023 №1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [12] и т. д. Данные документы регламентируют форматы, требования к ведению деятельности, порядок отчетности и ответственность перед государством, сотрудниками и клиентами.

Результатом отбора содержания обучения является концептуальная модель методики обучения дисциплине «Управление EdTech-проектами». Она отражает не только общее представление о цели, содержании, методах, формах, средствах обучения, но и описывает участников образовательного процесса.

В таблице 1 представлена концептуальная модель методики обучения дисциплине «Управление EdTech-проектами», разработанная в соответствии с подходом к определению методической системы обучения В.М. Монахова.

Таблица 1

Представление концептуальной модели

Элементы методической системы обучения	Содержание элементов методической системы обучения
Цель	формирование у обучающихся знаний в области теории управления EdTech-проектами, умений применять готовые EdTech-проекты в учебно-воспитательном процессе в соответствии с поставленной целью, проектировать и внедрять новые EdTech-проекты для повышения качества планируемых результатов обучения
Обучающийся	Действующие и будущие педагоги образовательных организаций
Учитель	Преподаватель университета или курсов повышения квалификации
Содержание обучения	Тема 1. Понятие EdTech-проекта. Понятие EdTech-проекта, виды EdTech-проектов, история развития. Наиболее востребованные функции в EdTech-проектах. Требования к дизайну в EdTech-проектах. Основные проблемы при разработке EdTech-проектов. Примеры востребованных российских EdTech-проектов. Тема 2. Проектирование EdTech-проектов Принципы цифровой дидактики как основа создания EdTech-проекта. Этапы проектирования EdTech-проектов. Программные средства для проектирования EdTech-проектов. Создание модели EdTech-проекта в стандарте IDEF0. Тема 3. Продвижение EdTech-проектов. Продвижение EdTech-проектов. Системы дистанционного обучения как инструмент создания и продвижения EdTech-проектов. Чат-бот как эффективный инструмент продвижения EdTech-проектов. Тема 4. Управление EdTech-проектами. Основные трактовки и определение понятия «управление проектом». Характеристика компонентов системы управления EdTech-проектом. Обзор методологий в управлении EdTech-проектами. Управление процессом функционирования EdTech-проекта
Методы обучения	объяснительно – иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, метод эвристической беседы, исследовательский
Средства обучения	мультимедийные презентации, интерактивные упражнения, онлайн-курсы, вебинары, интерактивные плакаты, конструкторы онлайн-курсов и чат-ботов
Форма обучения	очное, онлайн, онлайн синхронно

В качестве основы была выбрана трактовка методической системы обучения, предложенная В.М. Монаховым (рис. 1).

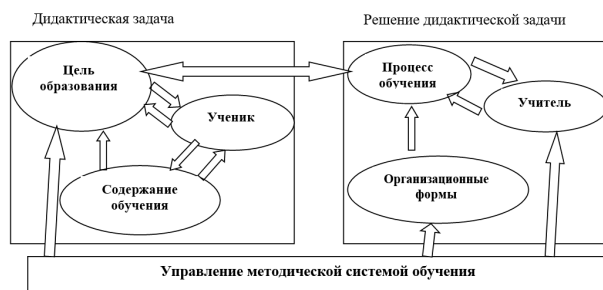


Рис. 1. Методическая система обучения предмету В.М. Монахова

Трехкомпонентное представление методической системы позволяет в полном объеме описать особенности обучения педагогов созданию EdTech-проектов и управлению ими. Так, например, если процесс апробации разработанных EdTech-проектов выявил ошибки (несоответствие потребностям целевой аудитории, отсутствие востребованных функций, несоответствие дизайна проекта ключевым принципам цифрового дизайна и т. п.), то в методическую систему будут внесены изменения с целью их разрешения: дополнено теоретическое содержание курса «Управление EdTech-проектами», добавлены цифровые средства обучения.

В результате адаптации создан и внедрен в практику обучения студентов магистерской программы «Цифровое образование» САФУ имени М.В. Ломоносова учебный курс «Управление EdTech-проектами». На рисунке 2 представлен трехэтапный процесс проектирования содержания обучения.

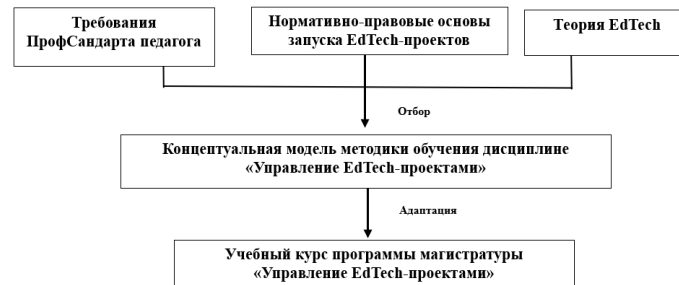


Рис. 2. Процесс проектирования содержания обучения

4. Инструменты продвижения EdTech-проектов.

Особое внимание в процессе обучения основам создания и управления EdTech-проектами стоит обратить на инструменты их продвижения. Так как в качестве обучающихся выступают действующие и будущие учителя, то хорошим инструментом автоматизировать коммуникацию с пользователями в любом EdTech-проекте является чат-бот. Именно он позволяет решать такие задачи, как проведение опросов, отправка вложений (файлы, видео, аудио и др.), перевод диалога на администратора проекта. Существующие конструкторы чат-ботов позволяют педагогам самостоятельно создавать их без обращения к услугам ИТ-специалистов. Речь идет о следующих инструментах: Aimylogic [1], BotKits [2], Botmaker [3], BotMan [4], Flow XO [5], PuzzleBot [7]. С их помощью можно разработать чат-бот, который будет поддерживать мессенджеры и соцсети, в частности, Вконтакте.

В процессе обучения студентов созданию чат-бота необходимо обратить их внимание на шесть ключевых этапов. Первый предполагает определение места расположения чат-бота. Чаще всего речь идет о социальных сетях, например, Вконтакте. В рамках второго этапа описывают цель и задачи чат-бота. Обычно цель чат-бота состоит в продвижения EdTech-проекта, задачи выступают средством её конкретизации: описать особенности EdTech-проекта, его целевую аудиторию, привлечь новых пользователей EdTech-проекта, предоставить справочную теоретическую информацию и т. п. Третий этап предполагает проектирование структуры чат-бота и алгоритма его взаимодействия с пользователями EdTech-проекта. В процессе четвертого этапа обучающиеся выбирают конструктор чат-бота. Пятый этап является тестовым. В качестве тестируемых выступают коллеги или одноклассники педагога-разработчика. Выявленные ошибки и недочеты корректируются также на данном этапе. На шестом этапе происходит внедрение EdTech-проекта в образовательную практику.

4. Обсуждение.

В процессе реализации дисциплины «Управление EdTech-проектами» магистерской программы «Цифровое образование» апробацию прошли три EdTech-проекта в виде онлайн-курсов: «Научись управлять стрессом!» для учащихся выпускных классов, «Налоговая грамотность» для учащихся основной школы, «Цифровой след моей Родины» для учащихся 7–11 классов. Цель первого состоит в формировании у старшеклассников умений справляться

со стрессовыми ситуациями и поддерживать эмоциональное равновесие, второго – в формировании у учащихся 5–9 классов способности определять оптимальный вариант налогового режима и выбирать цифровые сервисы государственных услуг в области налогообложения, третьего – в формировании у школьников чувства патриотизма и осознания своей роли в развитии общества через изучение культурного и исторического наследия своей страны. Данные онлайн-курсы были реализованы с помощью бесплатного конструктора сайтов Битрикс24 [8] и сервиса бесплатного конструктора и хостинга открытых интерактивных электронных образовательных ресурсов Удоба [15].

Для продвижения созданных EdTech-проектов педагоги использовали чат-боты, разработанные ими с помощью конструктора PuzzleBot. На рисунке 3 представлено приветствие чат-бота «СтрессМенеджер».



Рис. 3. Приветствие чат-бота «СтрессМенеджер»

Данные EdTech-проекты позволили сформировать интерес школьников к описанным проблемам, научить их грамотно вести себя в современном цифровом мире и оценивать последствия принятых ими решений.

5. Заключение.

Обучение действующих и будущих педагогов основам создания и управления EdTech-проектами является сегодня одной из форм реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» [17]. Однако предлагаемые образовательными центрами курсы повышения квалификации [6; 9; 14] в основном предназначены ИТ-специалистам, имеющим опыт разработки программного обеспечения, и не реализуют комплексный подход, включающий как вопросы дизайна EdTech-проектов, так и принципы цифровой дидактики. Описанный подход позволяет сформировать у учителей, не имеющих специальной подготовки, умения внедрять готовые EdTech-проекты в учебно-воспитательный процесс в соответствии с поставленной целью, проектировать и внедрять новые EdTech-проекты для повышения качества планируемых результатов обучения.

Список литературы

1. Aimylogic. – URL: <https://aimylogic.com/ru> (дата обращения: 15.08.2026).
2. BotKits. – URL: <https://botkits.ru/> (дата обращения: 15.08.2026).
3. Botmaker. – URL: <https://botmaker.ru> (дата обращения: 15.08.2026).
4. BotMan. – URL: <https://botman.pro/> (дата обращения: 15.08.2026).
5. Flow XO. – URL: <https://flowxo.com/> (дата обращения: 15.08.2026).
6. Product Owner в EdTech. – URL: <https://www.ispringacademy.ru/product-owner#request> (дата обращения: 15.08.2026).
7. PuzzleBot. – URL: <https://puzzlebot.top/?lang=ru> (дата обращения: 15.08.2026).
8. Битрикс24. Бесплатный конструктор сайтов + CRM. – URL: <https://sites-24.bitrix24.ru/konstruktor-saitov> (дата обращения: 15.08.2026).

9. Введение в EdTech. – URL: https://skillbox.ru/course/introduction-edtech-market-professions/?utm_content=kursfinder&utm_source=admon&site_id=kursfinder&utm_medium=cpa&clickid=undefined&utm_campaign=affiliate_admon&oid=09hbuy0s9&wid=kursfinder&statid=34_&linkId=7ae578ae-f95e-4f00-91a6-d838d7449745&sub=kursfinder&sub2=/edtech/&sub3=&sub4=13&sub5=Введение%20в%20EdTech (дата обращения: 15.08.2026).
10. Гаврилова Э.Д. Внедрение цифровых инноваций в сферу школьного образования / Э.Д. Гаврилова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №12–2 (87). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-tsifrovyyh-innovatsiy-v-sferu-shkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.08.2026).
11. Постановление Правительства РФ от 18.09.2020 № 1490 (ред. от 20.06.2024) «О лицензировании образовательной деятельности». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_363079/26b9a9317e489d57a9842321e747706412e110ff/ (дата обращения: 15.08.2026).
12. Постановление Правительства Российской Федерации от 11.10.2023 № 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310120031> (дата обращения: 15.08.2026).
13. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/#dst100010 (дата обращения: 15.08.2026).
14. Руководитель проектов в онлайн-образовании. – URL: <https://clck.ru/3VKjU4> (дата обращения: 15.08.2026).
15. УДОБА – конструктор и хостинг открытых образовательных ресурсов на базе H5P и ЭБС ELiS. – URL: <https://udoba.org> (дата обращения: 15.08.2026).
16. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 года №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/> (дата обращения: 15.08.2026).
17. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 15.08.2026).

Хеж Софья Эдуардовна

студентка

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

ПРАВОВОЙ СТАТУС ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА: ПРОБЛЕМЫ АВТОРСКОГО ПРАВА В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ

Аннотация: статья посвящена анализу проблем правового регулирования служебных произведений, создаваемых преподавателями в процессе онлайн-обучения. Актуальность темы обусловлена массовым переходом образовательных организаций на дистанционные форматы, что порождает неопределенность в вопросах принадлежности исключительных прав на видеолекции, презентации, онлайн-курсы и иные цифровые учебные материалы. Цель работы – выявить ключевые коллизии между нормами Гражданского кодекса РФ о служебных произведениях и практикой их применения в образовательной сфере, а также предложить пути совершенствования законодательства. Исследование проведено на основе анализа нормативно-правовых актов, судебной практики и доктринальных источников с применением формально-юридического и системного методов.

Ключевые слова: служебное произведение, авторское право, цифровой образовательный контент, видеолекция, исключительное право, работодатель, вознаграждение, онлайн-обучение.

Массовый переход образовательных организаций на дистанционные форматы обучения, активно стимулированный цифровизацией всех сфер общественной жизни, поставил перед

правовой наукой и практикой новые вызовы. Видеолекции, презентации, онлайн-курсы, тестовые базы и иные цифровые учебные материалы, создаваемые преподавателями, стали основой образовательного процесса. Однако их правовой статус, в частности вопрос о принадлежности исключительных прав на эти объекты, остается неопределенным. В соответствии со статьей 1295 Гражданского кодекса Российской Федерации произведение, созданное в пределах установленных для работника трудовых обязанностей, признается служебным, а исключительное право на него принадлежит работодателю, если договором не предусмотрено иное [1].

Для признания произведения служебным необходимо, чтобы его создание входило в трудовую функцию работника, закрепленную в трудовом договоре и должностной инструкции. Однако в вузовской практике трудовые договоры преподавателей, как правило, содержат общие формулировки об учебно-методической работе, не конкретизируя перечень создаваемых материалов. Это порождает ситуацию, когда видеозапись лекции, созданная преподавателем по собственной инициативе для улучшения качества учебного процесса, может быть признана служебным произведением, хотя прямое задание работодателя на ее создание отсутствовало. Если задание работодателя не входит в трудовые обязанности, произведение не является служебным, и исключительное право принадлежит его автору [3]. Таким образом, размытость критериев отнесения объектов к служебным приводит к тому, что вузы нередко присваивают права на результаты интеллектуальной деятельности преподавателей.

Особую сложность представляет определение правового статуса видеолекций и онлайн-курсов как сложных объектов авторского права, включающих несколько охраняемых элементов: текст лекции, аудиозапись, видеоряд, презентацию. Для идентификации и исследования характеристик таких объектов необходимо применять специальные технические средства, фиксирующие их полный хронометраж. Судебная практика подтверждает, что онлайн-курсы и видеолекции признаются объектами авторского права, а их использование без согласия правообладателя является нарушением. Так, Арбитражный суд Калужской области по делу №А23-9060/2024 установил факт незаконного копирования и продажи онлайн-курса «STARBODY» под названием «Разумное похудение», текстовая часть которого полностью совпадала с оригиналом [2]. Суд взыскал с нарушителя компенсацию в размере 1 млн рублей и обязал опубликовать на сайте информацию о нарушении. При этом суд апелляционной инстанции указал, что отсутствие коммерческой прибыли у нарушителя не освобождает его от ответственности, но может влиять на окончательный размер компенсации.

Право автора служебного произведения на вознаграждение закреплено в пункте 2 статьи 1295 ГК РФ: размер, условия и порядок выплаты определяются договором между работодателем и автором, а в случае спора – судом. Однако на практике большинство работодателей не выплачивают дополнительное вознаграждение, полагая, что оно уже включено в заработную плату. Эффективным решением могло бы стать закрепление в локальных нормативных актах вузов порядка учета и выплаты вознаграждения, а также разработка методик определения его размера [5].

Трехлетний срок, в течение которого работодатель может использовать служебное произведение, также порождает правовую неопределенность. По истечении этого срока, если работодатель не совершит определенных действий, исключительное право возвращается автору. Данный срок является довольно длительным, и фактически возможна ситуация, когда произведение находится в распоряжении работодателя почти три года, но исключительное право еще не вернулось автору, а право на вознаграждение у него не возникло. В контексте цифрового образования, где материалы создаются и используются оперативно, такая конструкция создает неопределенность как для преподавателей, так и для вузов. Кроме того, возникают сложности при определении момента, с которого следует исчислять данный срок, что также не урегулировано законодательно [4].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о необходимости совершенствования правового регулирования статуса цифровых образовательных материалов. Представляется целесообразным внесение изменений в статью 1295 ГК РФ с целью закрепления специальных правил для служебных произведений в сфере образования. В частности, следует конкретизировать перечень объектов, создаваемых преподавателями, в трудовых договорах и

должностных инструкциях, а также предусмотреть обязательное указание срока, в течение которого работодатель обязан принять решение об использовании произведения и выплате вознаграждения. Кроме того, необходимо разработать рекомендации для образовательных организаций по заключению договоров авторского заказа на произведения, не входящие в трудовую функцию преподавателя. Это позволит обеспечить баланс интересов авторов и работодателей, стимулировать творческую активность преподавателей и способствовать дальнейшему развитию системы онлайн-образования в России.

Список литературы

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 №230-ФЗ (ред. от 23.07.2025) // Собрание законодательства РФ. – 2006. – №52 (ч. 1). – Ст. 5496.
2. Решение Арбитражного суда Калужской области от 14.07.2025 по делу №А23-9060/2024. – URL: <https://20aas.arbitr.ru> (дата обращения: 15.08.2026).
3. Манойло А.А. Соотношение договора авторского заказа и договора заказа на создание служебного произведения / А.А. Манойло // Материалы научной конференции Сибирского юридического университета. – 2025. – URL: <https://conf.siblu.ru> (дата обращения: 15.08.2026).
4. Титова Н.С. Интересы вуза, его преподавателей и учащихся при создании объектов авторского права / Н.С. Титова, П.Д. Ванюков // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2024. – №1. – С. 48–56. EDN MCMRAI
5. Шостак И.В. Право преподавателя на вознаграждение при создании служебного произведения / И.В. Шостак // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2026. – №1. – С. 72–78. EDN BHTONH

Черняева Полина Денисовна

студентка

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

Алмазова Екатерина Сергеевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева»

г. Красноярск, Красноярский край

Панченко Вероника Юрьевна

магистр

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева»

г. Красноярск, Красноярский край

Научный руководитель

Ступина Алёна Александровна

д-р техн. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет –

МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

**ГРАФОВЫЕ НЕЙРОННЫЕ СЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ
ПРОГНОЗИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ РИСКОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: АНАЛОГИЯ С ЦИФРОВЫМИ
ДВОЙНИКАМИ ПРОМЫШЛЕННЫХ ЛИНИЙ**

Аннотация: обосновывается перенос методологии графовых нейронных сетей (ГНС), апробированной на датасете UCI AI4I 2020 для предиктивного обслуживания промышленных линий, на задачу анализа академических рисков обучающихся. Производственная линия формализуется как ориентированный гетерогенный граф, а Graph Attention Network (GAT)

прогнозирует вероятность «каскадных сбоев» с $F1 = 0,891$ и упреждением в 2,4 цикла. Проводится педагогическая интерпретация результатов: узлы графа соответствуют образовательным модулям, а рёбра – логическим и мотивационным зависимостям, что создаёт основу для индивидуализации сопровождения.

Ключевые слова: графовые нейронные сети, цифровые двойники, академические риски, образовательная аналитика, индивидуализация обучения, социальная адаптация.

Введение. Социальные процессы в образовательной организации обладают структурной сложностью: успеваемость обучающегося определяется не изолированными параметрами, а сетью взаимосвязей между дисциплинами, мотивационными состояниями, социальным контекстом и цифровой активностью. Сравнительный анализ статистических и нейросетевых методов прогнозирования подтверждает преимущество последних при работе с нестационарными данными. При этом ансамблевые методы машинного обучения обеспечивают устойчивое моделирование в условиях неопределенности, а обработка сенсорных данных в режиме реального времени открывает возможности для непрерывного мониторинга.

1. **Методология:** от промышленного датасета к образовательному графу. Формализуем образовательную траекторию как ориентированный граф $G=(V,E)G=(V,E)$, где VV – учебные модули, компетенции и социальные маркеры, а EE – причинно-следственные связи (логические, темпоральные, мотивационные). На промышленном датасете UCI AI4I 2020 (10 000 производственных циклов, 14 признаков, ~3,3% отказов) модель GAT достигает $F1 = 0,891$, $ROC-AUC = 0,912$, упреждения предупреждения 2,4 цикла и снижения FPR на 16,3% относительно ближайшего базового метода.

Таблица 1

Сравнение моделей прогнозирования отказов (цифровой двойник производственной линии)

Модель	Формула 1-результат	ROC-AUC	Lead Time (циклы)	FPR, %
Случайный лес	0,712	0,745	1,3	22,1
LSTM	0,758	0,781	1,7	19,4
GCN	0,823	0,847	2,1	15,8
GAT (предлагаемый)	0,891	0,912	2,4	13,1

2. **Образовательная интерпретация и социальный контекст.** Перенос методологии на образовательные данные требует учета социальной природы обучающихся: узлы графа включают в себя не только академические показатели, но и поведенческие маркеры, мотивационные профили, социальную вовлеченность. Гибридные нейросетевые модели, сочетающие рекуррентные и графовые архитектуры, демонстрируют высокую точность при работе с нестационарными процессами. Автоматизированная классификация аномалий в потоковых данных методами машинного обучения подтверждает универсальность подхода. Сравнительный анализ статистических и нейросетевых методов демонстрирует преимущество последних при работе с данными с высокой вариативностью.

Таблица 2

Соответствие промышленных и образовательных узлов графа

Промышленный узел	Образовательный аналог	Смысл зависимости
Температура процесса	Интенсивность учебной нагрузки	Рост нагрузки повышает вероятность сбоев
Износ инструмента	Накопившееся утомление / отставание	Кумулятивный эффект
Температура воздуха	Внешний социальный контекст	Фоновое влияние
Крутящий момент / частота вращения	Мотивационная вовлеченность	Динамический показатель
Сбой в работе оборудования	Академическая неуспеваемость	Целевое событие

3. *Этические и социальные аспекты.* Внедрение глубоких нейронных сетей в образовательную среду порождает вопросы конфиденциальности и справедливости. Принципы федеративного обучения, опробованные в «умных» зданиях, позволяют обучать модели без централизации персональных данных [9]. Функциональное моделирование образовательных процессов должно включать блок этической валидации [10].

Заключение: методология GNN предоставляет инструмент топологически осознанного анализа академических рисков; необходимы отраслевые стандарты интерпретации карт внимания и этические нормы их применения.

Список литературы

1. Сравнительный анализ статистических и нейросетевых методов прогнозирования геоэкологических показателей горнодобывающих объектов / А.А. Ступина, М.В. Спринджук, М.В. Журавлёв, Т.И. Ашмарина // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2025. – №4. – С. 125–130. – EDN ITXOMF.
2. Интеллектуальные модели анализа геоэкологических рисков горнопромышленных территорий на основе ансамблевых методов машинного обучения / Б.В. Потапов, Д.Ю. Евсюков, Т.В. Бирюкова, Т.И. Ашмарина // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №1. – С. 108–112. – EDN SJGJHI.
3. Худякова Е. В., Пчелинцева С. В., Журавлев М. В. Прогнозирование технико-экологических показателей горно-обогатительных производств с использованием гибридных нейросетевых моделей // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №1. – С. 547–552. – EDN FSKMLC.
4. Применение методов машинного обучения для автоматизированной классификации магнитных аномалий Северного Кавказа по данным аэрогеофизической съемки / В.С. Тынченко, М.В. Журавлёв, Н.А. Ягудаева [и др.] // Геология и геофизика Юга России. – 2026. – Т. 16, №2. – С. 108–119. DOI 10.46698/VNC.2026.48.42.001. EDN CBGZAI
5. Сравнительный анализ статистических и нейросетевых методов прогнозирования геоэкологических показателей горнодобывающих объектов / А.А. Ступина, М.В. Спринджук, М.В. Журавлёв, Т.И. Ашмарина // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2025. – №4. – С. 125–130. – EDN ITXOMF.

Черняева Полина Денисовна

студентка

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

Ширяева Софья Андреевна

студентка

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

Ткаченко Данил Алексеевич

студент

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»

г. Москва

Научный руководитель

Журавлёв Михаил Владиславович

канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

г. Москва

**СИНТЕТИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ И ВИРТУАЛЬНЫЕ ТРЕНАЖЁРЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
УСТРАНЕНИЕ РАЗРЫВА «ТРЕНАЖЁР – ПРАКТИКА»**

Аннотация: проблема дефицита учебных ситуаций «длинного хвоста» (редких, опасных и экстремальных производственных событий) решается с помощью генерации синтетических данных в физически точных виртуальных средах. Методы доменной адаптации (визуальная рандомизация, DANN со слоем инверсии градиента) обеспечивают перенос навыков с тренажёра на реальную деятельность: сбалансированная точность 87,1% без реальных размеченных примеров. Обсуждаются последствия для разработки программ профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, виртуальный тренажёр, синтетические данные, доменная адаптация, моделирование, компетенции.

Введение. Проектирование современных образовательных программ требует функционального моделирования процессов будущей профессиональной деятельности. Цифровые платформы с облачными и интеллектуальными технологиями становятся инфраструктурой подготовки кадров. Однако практика остается недоступной для редких и опасных ситуаций: нейросетевые алгоритмы прогнозирования и классификации эффективны только при сбалансированных наборах данных, а машинное обучение успешно предсказывает характеристики объектов только при репрезентативной выборке. Автоматизированная оптическая диагностика показывает, насколько дешевле «цифровой» сбор данных по сравнению с натурным, а проектирование информационных модулей выступает фактором повышения качества сервисных (в том числе образовательных) услуг.

1. **Методика и результаты.** Учебные эпизоды генерируются в физическом симуляторе с автоматической разметкой ground-truth; «длинный хвост» моделируется намеренно (две частые фазы – 60%, восемь редких – 40%). Перенос «тренажёр→реальность» обеспечивается визуальной доменной рандомизацией и состязательной адаптацией: ViT-B/16 с полным конвейером даёт 87,1% BAcc против 72,3% у ResNet-50 без адаптации и 92,4% у «оракула» на реальных данных – разрыв закрыт более чем наполовину без единого реального лейбла.

Таблица 1

Точность классификации на реальном тесте

Конфигурация	BAcc, %
ResNet-50 (только синтетика)	72,3
ViT + рандомизация (без DANN)	81,7
ViT + рандомизация + DANN	87,1
Оракул (реальные данные)	92,4

2. **Педагогические следствия.** Виртуальный тренажёр перестаёт быть «иллюстрацией» и становится источником полноценного учебного опыта, связанного с редкими событиями – от аварийных режимов до экстремальных биомеханических фаз, что соответствует требованиям законодательства об образовании к практической подготовке и безопасности обучающихся [9] и задачам федеральных проектов по обновлению материально-технической базы профессионального образования [10]. Роль преподавателя смещается в сторону проектирования распределения учебных ситуаций и интерпретации доменных разрывов.

Заключение. Синтетические среды и доменная адаптация формируют методологическую основу «тренажерного» этапа профессионального образования; необходимы стандарты подтверждения переноса навыков в реальную деятельность.

Список литературы

1. Функциональное моделирование бизнес-процессов как основа проектирования информационных систем предприятия / М.В. Журавлёв, В.Ю. Панченко, С.В. Кукарцева, А.Р. Глинская // Социально-экономические процессы современного общества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 163–167. – EDN LVNZDY.

2. Архитектура цифровых платформ экологического мониторинга горнопромышленных регионов с использованием облачных и интеллектуальных технологий / Б.В. Потапов, С.О. Курашкин, Н.В. Сергеева, Е.Ф. Малыха // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №1. – С. 113–118. – EDN MXAZUV.
3. Использование нейросетевых алгоритмов для прогноза коллекторских свойств нефтегазоносных пород по геофизическим данным скважин / В.В. Кукарцев, Б.В. Потапов, В.В. Пчелкин [и др.] // Геология и геофизика Юга России. – 2026. – Т. 16, №2. – С. 256–267. – DOI 10.46698/VNC.2026.90.55.001. – EDN KEEVXM.
4. Применение методов машинного обучения для прогнозирования прочностных характеристик горных пород / Б.В. Потапов, Д.Ю. Евсюков, А.С. Прудкий, М.С. Никаноров // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2026. – №2. – С. 406–411. – EDN VSQHDC.
5. Щербань П.С. Обнаружение дефектов в стальных нефтегазопроводных магистральных трубопроводах с помощью нейронной сети по данным магнитной дефектоскопии / П.С. Щербань, Б.В. Потапов, А.Н. Карагадян // Исследования строительных конструкций и материалов. – 2025. – С. 3051–3068. – DOI 10.17515/resm2025–650st0201rs.
6. Проектирование модуля информационной системы как фактор повышения качества сервисных услуг предприятия / Л.В. Красовская, С.В. Кукарцева, М.В. Журавлёв, А.В. Низамеева // Право, экономика и управление: теория и практика. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 191–194. – EDN CHXXVN.
7. Лосев А.Н. Адаптация предметной области и синтез данных для классификации объектов с нестабильной геометрией при высокоскоростном захвате движения / А.Н. Лосев, И.А. Панфилов, П.Д. Черняева // 2026 ICIEAM. – IEEE, 2026. – С. 1165–1168.
8. Рандомизация предметной области для переноса глубоких нейронных сетей из симуляции в реальный мир / Дж. Тобин, Р. Фонг, А. Рэй [и др.] // Proc. IEEE/RSJ IROS. – 2017. – Р. 23–30.
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ.
10. Паспорт федерального проекта «Профессионалитет» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию, 2022).

Чернякова Наталия Степановна

д-р филос. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-168924

СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: в статье рассматриваются опасности, порождаемые широким распространением ИИ-технологий для развития естественного интеллекта как атрибута социальности. Главная из опасностей состоит в том, что внедрение в человеческую жизнедеятельность технологий ИИ ведёт к разрушению основных факторов развития естественного интеллекта как системы идеальных операций, обеспечивающих сложную социокультурную деятельность на основе отражения сущности реальности. Формирование и развитие естественного интеллекта – это задачи, которые могут быть решены только совместными усилиями учителей и преподавателей всех уровней образования: от дошкольных учреждений до университетов.

Ключевые слова: естественный интеллект, искусственный интеллект, атрибуты социальности, образование, инженерно-технические дисциплины, гуманитарные дисциплины, диалог.

Вся система образования существует для того, чтобы обучать, воспитывать, формировать индивидов в качестве социокультурных существ, субъектов культуры, обладающих способностью к сознательной, целесообразной, производящей, нормативно регулируемой деятельности.

Главным объектом гуманитарных исследований всегда остаётся человек как субъект социокультурной деятельности и то влияние, которое оказывает на человека развитие любых технологий [12; 16]. Именно поэтому гуманитарии обращают внимание, прежде всего, на опасности, тающиеся или уже вполне очевидные, широкого распространения ИИ-технологий для развития естественного интеллекта как атрибута социальности [2; 6; 11].

Несмотря на то, что растёт число свидетельств учителей школ и преподавателей университетов о негативном влиянии применения ИИ в образовании [1; 3] и что искусственный интеллект (ИИ) не может пока воспроизводить все особенности естественного интеллекта (ЕИ) [4; 5; 7], специалисты не сомневаются, что в ближайшие десятилетия ИИ вытеснит человека из многих, если не большинства, сфер общественного производства [8–10].

С гуманитарной точки зрения, вопрос состоит вовсе не в том, превосходит ли искусственный интеллект естественный, а в том, почему человек должен уступать своё место ИИ, где бы то ни было? Почему человек с такой готовностью отдаёт своё место в Мироздании им же самим созданным машинам? Что привело человечество к такому состоянию, когда естественному интеллекту угрожает опасность? Какова сфера ответственности создателей ИИ за сохранение естественного интеллекта? Чем грозит утрата естественного интеллекта человеку как субъекту социокультурной деятельности?

Ответ на последний вопрос очевиден: утрата ЕИ есть утрата одного из атрибутов социальности. Лишённый разума, не способный ни к какой производящей деятельности биологический вид *Homo sapiens* не имеет шансов выжить ни в природной, ни в роботизированной среде [18].

Можно понять недоумение создателей ИИ, когда им говорят о смерти естественного интеллекта, поскольку сами создатели искусственного интеллекта, обладают высокоразвитым естественным интеллектом. Инженер – это всегда создатель технического устройства, которое является элементом «второй природы», не возникающей и не существующей без человека как социокультурного существа. Можно сказать, что создатели новейших технологий останутся единственными носителями естественного интеллекта даже на последней стадии существования деградировавшего человечества.

Однако создатели ИИ оказываются заложниками своей собственной деятельности, потому что не могут остановиться. Создание всё более совершенных технических систем – это сущность их социокультурной деятельности, их предназначение, их миссия. Остановка на этом пути чревата вполне предсказуемыми и фатальными последствиями. Что бы ни думали те или иные инженеры о вредоносности ИИ или смертоносности всё новых видов вооружения, если они не создадут более мощное оружие или ещё более совершенный ИИ, их создадут другие инженеры. И эти «другие» получают возможность диктовать свои условия всем остальным.

Чей же естественный интеллект в таком случае необходимо спасать?

Неутешительный ответ на этот вопрос состоит в том, что спасать необходимо ЕИ абсолютного большинства населения Земного шара, которое включает в себя не производителей, а потребителей продуктов ИИ, чей интеллект находится в состоянии прогрессирующей деградации.

Происходит эта деградация потому, что внедрение в человеческую жизнедеятельность технологий ИИ ведёт к разрушению основных факторов развития естественного интеллекта как системы идеальных операций, обеспечивающих сложную социокультурную деятельность на основе отражения сущности реальности [14]. К числу этих факторов относятся: взаимодействие с реальной физической природной и социальной средой, которую необходимо обживать, осваивать; орудийная деятельность как основная форма приспособления к природному миру; общественные отношения как условие сохранения небиологической (орудийной) формы выживания в природной среде.

Каждый новый шаг в развитии технологий ИИ ведёт к утрате той или иной способности человека, потому что ИИ изначально решает задачи не помощи человеку или освобождения его от тяжёлого физического труда. Цель создателей ИИ – это замена человека, вытеснение человека из всех сфер общественного производства.

Если на ранних стадиях технического прогресса свободное время рассматривалось как социальное достижение, как награда за непосильный труд предшествующих эпох, то сегодня ИИ заставляет задуматься о том, что будет делать человек в свободное от любой необходимой деятельности время?

В предшествующие эпохи свободное от физического труда время использовалось для многообразных видов управленческой деятельности и духовного творчества. Однако все эти виды деятельности были востребованы обществом не менее, чем необходимый физический труд.

В эпоху бурного развития и последующего господства ИИ все виды человеческой деятельности, кроме тех, которые обслуживают сам ИИ, не являются необходимыми и перестают быть востребованными. В результате, человек будет исключён из всех сфер киберпространства как ненужный элемент.

Идеал создателей ИТ-технологий – тотальное господство ИИ в глобальном масштабе.

Идеал пользователей ИТ-технологиями – тотальное замыкание виртуального мира на нём самом.

Формирование и развитие естественного интеллекта – это задачи, которые могут быть решены только совместными усилиями учителей и преподавателей всех уровней образования: от дошкольных учреждений до университетов.

Основы развития естественного интеллекта представителей вида *Homo sapiens* остаются неизменными и включают в себя: 1) связь учащихся с реальным физическим миром в процессе обучения: от игр в детском саду с реальными, а не виртуальными игрушками до прохождения учебных практик в реальных условиях современного производства, торговли, строительства, медицины, образования и т. д.; 2) овладение учащимися реальными навыками создания материальных и духовных продуктов культуры, начиная с рисунков и поделок из пластилина, дерева, ткани и т. д. и заканчивая созданием реальных моделей технических устройств и произведений искусства; 3) включение учащихся в реальные отношения с реальными людьми, а не с аватарами, с целью усвоения норм общения как с ровесниками, так и с учителями, родителями, окружающими людьми. Только реальное общение в реальном пространстве даёт возможность понять, что реальные люди – это не персонажи компьютерных игр, действующие по определённому алгоритму, а сложноорганизованные системы, общение с которыми требует владения навыками коммуникации, осторожности, осмотрительности, способности работать в команде и, в то же время, – отстаивать собственные интересы и не утрачивать своей индивидуальности.

Если инженерно-техническое образование обеспечивает связь с реальным физическим миром даже тогда, когда речь идёт о создании киберпространства, то доступ к формированию смыслового пространства человеческого сознания обеспечивает гуманитарное образование [15].

Гуманитарные дисциплины могут внести существенный вклад в устойчивое развитие естественного интеллекта, если будут использовать своё главное преимущество: реальный диалог со студентами по всем основополагающим вопросам изучаемых курсов [13; 17]. Сама специфика гуманитарного познания требует живого речевого общения, в процессе которого выявляется идеальное содержание сознания, происходит освоение понятий и категорий мышления, вырабатывается навык общения с собеседниками.

Список литературы

1. Брычков А.С. К вопросу об искусственном интеллекте, его возможностях и рисках использования в современных условиях / А.С. Брычков, Г.А. Никоноров, И.А. Протасов // Актуальные проблемы преподавания общепрофессиональных дисциплин в военных вузах: сборник материалов Всероссийской военно-научной конференции (Казань, 4 апреля 2024 года). – Казань: Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознамённое училище» Министерства обороны Российской Федерации, 2024. – С. 38–47. – EDN SEKAZS.
2. Володина О.В. Интеллектуализация образования: к вопросу о природе естественного интеллекта / О.В. Володина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84–2. – С. 81–84. – EDN ADIBXX.

3. Долматов А.В. Феноменология, проблемы развития и защиты интеллекта в системе образования / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2017. – №2 (35). – С. 109–116. – EDN YQPWSJ.

4. Дубровская О.Г. Социокультурная специфика сознания: чему еще не научился искусственный интеллект / О.Г. Дубровская // Когнитивные исследования языка. – 2024. – №5 (61). – С. 248–252. – EDN BUEKAO.

5. Дубровская О.Г. Человек и искусственный интеллект: проблема идентификации межконцептуальных связей / О.Г. Дубровская // Когнитивные исследования языка. – 2025. – №2–1 (63). – С. 363–367. – EDN YXFWGO.

6. Естественный и искусственный интеллект: методология и социальные проблемы: под ред. Д.И. Дубровского, В.А. Лекторского. – М.: Канон +, РОИ «Реабилитация», 2011. – 352 с. – EDN ZOPVQX.

7. Намиот В.А. К вопросу о различии между искусственным и естественным интеллектом / В.А. Намиот // Биофизика. – 2020. – Т. 65, №1. – С. 202–205. – DOI 10.31857/S0006302920010238. – EDN INVEMS.

8. Огородников В.П. Искусственный интеллект: модель мышления и техника / В.П. Огородников // Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. – 2021. – №677. – С. 254–260. – EDN IOWUGL.

9. Разумов В.И. Когнитивные науки на современном уровне развития интеллекта / В.И. Разумов // Динамика систем, механизмов и машин. – 2023. – Т. 11, №2. – С. 83–86. – DOI 10.25206/2310-9793-2023-11-2-83-86. – EDN CXEADT.

10. Сергеев С.Ф. На пути от биоорганизации к киберорганизации: человек в тени искусственного интеллекта / С.Ф. Сергеев // Естественный и искусственный интеллект: методология и социальные проблемы: под ред. Д.И. Дубровского, В.А. Лекторского. – М.: Канон +, РОИ «Реабилитация», 2011. – С. 48–59. – EDN FERKNB.

11. Тройникова Е.В. Исследование проблемы развития интеллектуальных ресурсов личности в отечественной и зарубежной литературе / Е.В. Тройникова // Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одаренности: материалы Международной научно-практической конференции (Уфа, 16–18 мая 2016 года). – Уфа: Башкирский государственный университет, 2016. – С. 123–127. – EDN XGOKEN.

12. Чернякова Н.С. Гуманитарные аспекты подготовки кадров для цифровой экономики / Н.С. Чернякова // Архитектура университетского образования: современные университеты в условиях единого информационного пространства: сборник трудов III Национальной научно-методической конференции с международным участием (Санкт-Петербург, 31 января – 1 февраля 2019 года) / под ред. И.А. Максимцева, В.Г. Шубаевой, Л.А. Миэринь. – Ч. II. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. – С. 142–145. – EDN ZMCNVU.

13. Чернякова Н.С. Диалог как метод развития мышления и обретения знания / Н.С. Чернякова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2022. – №5. – С. 31–35. – DOI 10.20339/AM.05-22.031. – EDN CRYRIS.

14. Чернякова Н.С. Методические аспекты изучения атрибутов социальности / Н.С. Чернякова // Знание. – 2016. – №10–3 (39). – С. 84–88. – EDN XCMONP.

15. Чернякова Н.С. Научно-техническое и гуманитарное измерения единого пространства знаний / Н.С. Чернякова // Архитектура университетского образования: построение единого пространства знаний: сборник трудов IV Национальной научно-методической конференции с международным участием (Санкт-Петербург, 30 января – 1 февраля 2020 года). – Ч. I. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2020. – С. 316–321. – EDN AWXAGG.

16. Чернякова Н.С. О возможностях и границах цифровизации гуманитарного образования / Н.С. Чернякова // Архитектура университетского образования: современные университеты в условиях единого информационного пространства: сборник трудов III Национальной научно-методической конференции с международным участием (Санкт-Петербург, 31 января – 1 февраля 2019 года) / под ред. И.А. Максимцева, В.Г. Шубаевой, Л.А. Миэринь. – Ч. I. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. – С. 60–63. – EDN YVLAEN.

17. Чернякова Н.С. О специфике культурологического подхода в преподавании гуманитарных дисциплин / Н.С. Чернякова // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. / гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 433–436. DOI 10.31483/r-154388. EDN IVYIAV

18. Чернякова Н.С. Технократическая эйфория как реальная угроза человечеству / Н.С. Чернякова // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество: ежегодник (Москва, 6–7 октября 2021 года). – Вып. 5. Ч. I. – М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2022. – С. 311–314. – EDN SNMJHL.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Алексеева Людмила Александровна

учитель

МБОУ «Вурнарская СОШ №2»

пгт Вурнары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-168940

РАЗРАБОТКА УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕМЕ «ГЛАГОЛ» В 3 КЛАССЕ С ПРИЁМОМ «ШЕСТЬ ШЛЯП МЫШЛЕНИЯ»

Аннотация: данная разработка урока по теме русского языка с использованием приема «6 шляп мышления» направлена на формирование у учащихся представления о глаголе как части речи, его значении, грамматических признаках и роли в речи. В ходе урока обучающиеся анализируют, сравнивают, обобщают и применяют полученные знания через разные стратегии мышления: факты, позитивные идеи, критический анализ, эмоции, творчество и рефлексия. Такой подход способствует развитию познавательной активности, коммуникативных навыков, умения работать в группе и самостоятельно делать выводы.

Ключевые слова: глагол, часть речи, урок русского языка, 6 шляп мышления, познавательная активность, грамматические признаки, развитие речи, повествование, анализ, сравнение, групповая работа, рефлексия, обучение.

Урок русского языка по теме «Глагол» (3 кл.).

Цель: обобщить знания по теме глагол, повторить и систематизировать все изученные грамматические признаки глагола.

Задачи: уметь применять полученные знания и закрепить в ходе деятельности.

Образовательные:

– научить применять знания о глаголе как части речи, выявлять орфограммы в глаголах, отработать умение определять его синтаксическую роль.

Развивающие:

– развивать навыки использования глаголов в речи с целью повышения ее выразительности на литературном материале;

– развивать навыки работы над изобразительно-выразительными средствами языка, в основе которых лежит использование глаголов.

Воспитательные:

– поддерживать интерес учащихся к русскому языку с целью совершенствования собственной речи.

Оборудование: компьютер, мультимедийный проектор, экран, слайды по теме, карточки с заданиями.

Формирование УУД:

– **личностные действия:** уметь создавать благоприятную дружескую атмосферу вокруг себя, принимать активное участие на уроке, быть вежливым, воспитанным, корректным.

– **регулятивные действия:** уметь планировать свою деятельность, ставить перед собой задачи, делать выводы, контролировать свои действия, быть внимательным;

– **познавательные действия:** уметь определять глаголы, изменять их по вопросу, согласовать с именами существительными, использовать их в речи и письме.

– **коммуникативные действия:** уметь работать в группе, в паре, принимая равное участие.

Ход урока.

I. Организационный момент.

Учитель: здравствуйте, ребята! (Ребята встают, приветствуют учителя.) Здравствуй, уважаемые гости и члены жюри! Ребята, поделитесь с гостями своим хорошим настроением.

Подарите им улыбку и доброту своих сердец. *(Ребята поворачиваются к ним, улыбаются и показывают ладошками/ пальцами сердечко).*

II. Актуализация знаний

– Сегодня к нам на урок пришел необычный гость. *(Учитель прикрепляет на доску героя Фиксиков Нолика.)* Почему же Нолик? Какое самое отличительное качество у Нолика? *(Ответы детей.)* Правильно! Он, как и вы, ребята, очень любопытный и любознательный – его всегда тянет к чему-то новому. И у него для вас тайное послание. *(Учитель показывает разноцветные конверты и раздает каждой группе в своей последовательности – белый, желтый, черный, красный, зеленый, синий.)*

В каждом конверте каждой группы имеются подсказки по сегодняшней теме урока. Что же это? Покажите друг другу. *(Ребята из конвертов достают шестеренки с буквами «глагол».)* Догадались, о чем сегодня будем говорить? Тема – глагол.

– Давайте вспомним, как в 1 классе называли слова, которые показывают действия? *(Ответы детей.)* В 1 классе такие слова мы глаголом ещё не называли, а говорили, что это «слова-действия». Сейчас тему глагола вы прошли, и многое уже знаете про эту часть речи.

III. Самоопределение к деятельности.

Цель нашего урока – обобщить наши знания о глаголе, повторить все изученные грамматические признаки глагола.

Наши задачи – уметь применить полученные знания и закрепить в ходе деятельности. Представьте, что шестеренки на доске *(показывает на доску)* закружились и привели в движение всё вокруг, отправляя нас в прошедшее время, когда мы изучали тему о глаголе.

– Ознакомьтесь подсказками Нолика. Поработайте в паре, в группе над своими ответами. Подумайте, что вы можете сказать по своему заданию?

Ребята, для работы на уроке мы сегодня будем использовать 6 шляп мышления. *(Учитель раздает шляпы (можно купить или сделать самим) по цветам полученных конвертов: белый конверт-белая шляпа и т. д.)* Все прекрасно знают, что шляпу просто и легко надеть и снять. И цвет шляпы указывает на какую-то роль. Тем самым, надевая шляпу мышления какого-то цвета, мы принимаем на себя ту или иную роль, на которую эта шляпа указывает, учимся думать в заданном направлении своей деятельности. Сменяя шляпы, мы увидим один и тот же предмет с разных сторон, в результате чего складывается наша общая информация об этом предмете. В нашем случае – это глагол.

3. Работа по теме урока:

(Групповая/ парная работа)

– Итак, давайте начнем. Глагол... Мы сегодня убедимся в том, что многое знаем об этой части речи. А, может, где-то надо будет поработать над этой темой. Наши шляпы помогут нам структурировать информацию по теме, полученную в течение учебного года. *(Ребята с подсказками (Приложение) работают парами или группами. Готовят свои ответы и выводы на вопросы учителя. Ребята приводят свои примеры. Ниже даны предполагаемые ответы. Они могут отличаться, но должны соответствовать заданиям карточек).*

1 группа: Белая Шляпа. У 1 группы точная информация и только факты. Какие мысли у вас возникли, надев белую шляпу? *(Ответы детей.)* Правильно. Само определение глагола.

Ответ: Глагол – это часть речи, обозначает действие предмета, отвечают на вопросы *что (с)делать?* Имеет начальную форму. Глаголы в начальной форме оканчиваются на -ть, -ти, -чь. В предложении является сказуемым.

2 группа: Желтая Шляпа. У 2 группы должно быть *позитивное суждение, оптимистически смотреть на информацию.* Что же вы можете добавить о глаголе? О чем же хотят рассказать герои Фиксиков?

Ответ: Дедус – прошедшее время, Папус – настоящее, а Нолик – будущее, потому что у него всё ещё впереди. Глаголы в зависимости от действия на момент речи изменяются по временам. И также от количества предметов, совершаемых какие-то действия, изменяются по числам.

3 группа: Черная Шляпа. 3 группа негативно будет судить. Что-то отрицательное найдёт. Может, у вас есть какой-то *подвох*? Может, чтобы запутать, Нолик что-то лишнее положил?

Ответ: Глагол с частицей НЕ образует отрицательную форму. Глагол не изменяется по падежам (*подвох*). Есть глаголы не только близкие по значению (синонимы), но и противоположные по значению (антонимы). (*Приводят примеры.*) Некоторые глаголы показывают плохое или нежелательное действие: плакать, обмануть, разрушить и т. д.

IV. Физминутка.

Ребята, давайте немного отдохнем. Читая известный стих, двигаемся и выполняем определенные действия только тогда, когда слышим глагол.

*Хомка рано встает
(поднимают руки вверх, встают на цыпочки),
Щечки моет
(трут щечки),
Глазки трет
(трут глазки),
Подметает Хомка хатку
(наклоняются и делают вид, что подметают),
И выходит на зарядку
(шаги на месте).*

4 группа: Красная Шляпа. У 4 группы самая яркая шляпа. Какие же мысли у вас? Наверное, такие же, как сама шляпа. Под такой шляпой спрятаны *эмоции и чувства*. И в современном мире мы часто свои эмоции и чувства показываем картинками, смайликами и жестами. Вспомните, как вы показали свои чувства по отношению к нашим гостям в начале урока. (*Учитель улыбается и показывает сердечко.*) Значит, мы рады видеть дорогих гостей, любим и уважаем их.

Ответ: глаголы прошедшего времени 3 лица изменяются по родам. И мы сразу можем представить, кто или что совершил действие – он, она или оно. В русском языке много глаголов, которые показывают эмоции, выражают те или иные чувства. Например: скучаю, люблю, плачу и т. д. А если надеть черную шляпу, то эти глаголы будут иметь отрицательную форму: не скучаю и т. д.

5 группа: Зеленая Шляпа. 5 группа самая творческая. У них новые идеи и свои возможные предположения. Хотели бы услышать ваши креативные мысли о глаголе. Как вы думаете, что означает глагол «фиксить»? Это слово образовано (от англ. *fix* – чинить, исправлять) означает «исправлять», «чинить» что-либо. Чем и занимаются наши Фиксики. Они всегда что-то чинят, и сами даже превращаются в железные винтики, на которых всё и держится.

Ответ: с течением времени и стиля жизни состав глаголов в русском языке меняется: какие-то устаревают (архаизмы), а какие-то новые (неологизмы) появляются. В речи глаголы часто заменяем жестами, картинками. Так часто общаемся в социальной сети.

6 группа: Синяя Шляпа. У 6 группы самая ответственная работа – *обобщить информацию о глаголе*. О многих грамматических признаках мы сегодня говорили, закрепили. Чего мы достигли? Обобщая о глаголе, что можем сказать?

Ответ: глагол в русском языке – это часть речи, которая обозначает не только активное действие (бежать), но и состояние (грустить), и изменение признака (желтеть), и звуковые явления (мяукать). Глаголы обозначают действия и состояния, без них невозможно описать ни одно событие. Они делают нашу речь живой и выразительной. Глаголы помогают нам общаться и очень важно уметь правильно их использовать.

V. Рефлексия.

Глагол придаёт предложению законченность и логическое движение. Ребята, в завершение нашего урока мы должны выполнить какое-то главное действие. Какое же? Для этого вы расставьте пропущенные глаголы в правильном порядке.

Друг! Оцени сегодняшний урок.

Возьми правой рукой выбранную карточку и подними вверх.

(Учитель раздает карточки для оценивания фирменный жест Фиксиков Тыдыщ разного цвета.) Ребята, а вы знаете, что этот жест у героев – это знак гордости за хорошо выполненную работу и достигнутую цель. Оцените и вы свою работу на уроке.

Если вы довольны своей работой на уроке, то поднимаем оранжевый «тыдыщ». Если вы на уроке работали неплохо, то синий, а если было трудно, то поднимаем красный «тыдыщ». *(Ребята оценивают и прикрепляют на доске.)*

VI. Подведение итогов урока.

Ребята, вы большие молодцы! Отлично поработали и достигли целей урока. Если вспомнить задачу урока, то давайте ещё раз закрепим наши знания, ответив на вопросы блиц-опроса. Встаньте, пожалуйста. Кто ответит на свой вопрос, то тот садится. *(И учитель начинает опрашивать по порядку, начиная с 1 парты. Учитель говорит начало предложения, а ребенок правильно договаривает конец предложения и садится. Вопросы рассчитаны на 6 групп-12 детей. Их можно сделать и на весь класс.)*

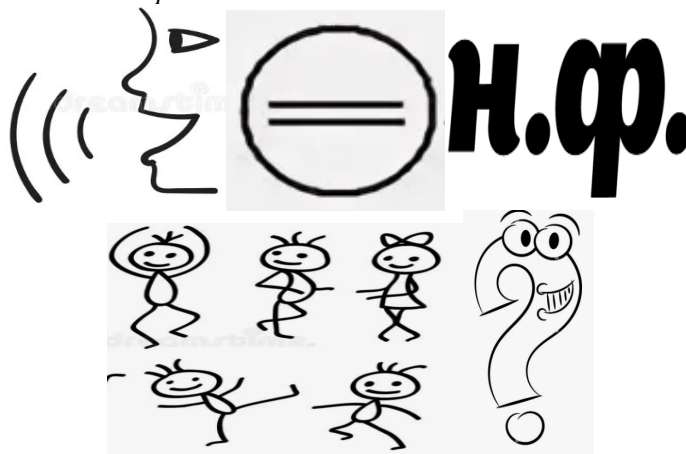
1. Глагол обозначает ... *действие предмета.*
2. Отвечает на вопросы ... *что делать? что сделать?*
3. Глаголы в начальной форме оканчиваются на ... *-ть, -ти, -чь.*
4. Глаголы изменяются по ... *числам и временам.*
5. Глаголы прошедшего времени изменяются по ... *родам.*
6. Глаголы прошедшего времени имеют суффикс...- *л.*
7. В предложении глагол является... *сказуемым.*
8. Сказуемое подчёркивается ... *двумя чертами.*
9. Не с глаголами пишется... *раздельно.*
10. Перед глаголами предлог никогда... *не пишется.*
11. Глаголы по падежам ... *не изменяются.*
12. Текст, в котором события происходит одно за другим, отвечает на вопрос *что произошло?* и состоит из большого количества глаголов, называется... *повествование.*

VII. Домашнее задание.

Написать текст повествование «Как проходит мой учебный день» с 20 неповторяющимися глаголами.

Приложение

1. Белая шляпа – белый конверт.



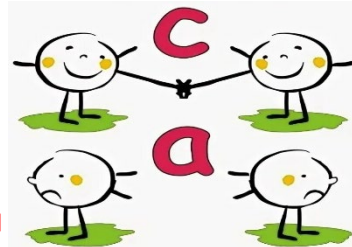
2. Жёлтая шляпа – жёлтый конверт.

ВЧЕРА СЕГОДНЯ ЗАВТРА



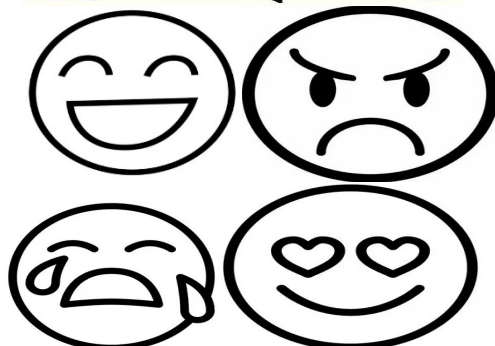
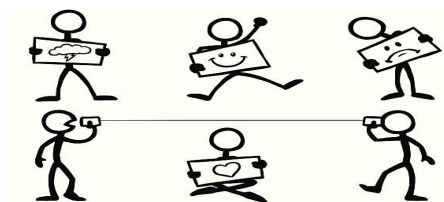
3. Чёрная шляпа – чёрный конверт.

НЕ

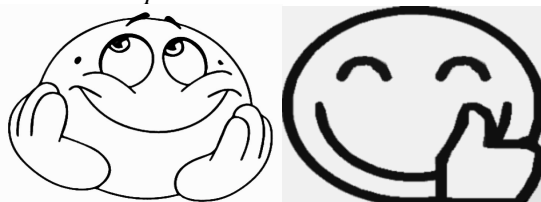


Блестеть Сверкать
Грустить Отвечать Печалиться
Работать Трудиться
Находить Терять
Спрашивать
Плакать Смеяться
4. Красная шляпа – красный конверт.

Зл.-л
ОН ОНА
ОНО



5. Зелёная шляпа – зелёный конверт.



Чекать Лайкнуть

Фиксить Хайпить

Глаголить Баять Внять

(от англ. *check* – проверять, оценивать)

родилось из названия «оценки», которую пользователь даёт чему-либо («LIKE»).

(от англ. *fix* – чинить, исправлять) означает «исправлять», «чинить» что-либо.

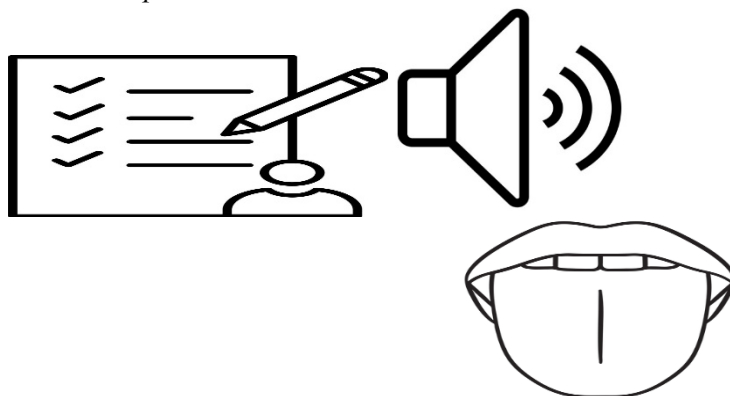
активное обсуждение какого-либо события или явления с целью привлечения внимания и подогрева интереса.

говорить, вещать, рассказывать что-либо

говорить, высказывать что-либо

услышать, понять, послушать

7. Синяя шляпа – синий конверт.

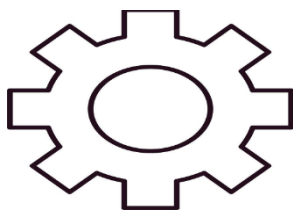


Текст

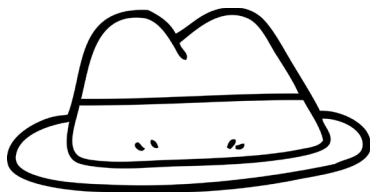
Повествование



**Для рефлексии (вставить пропущенные слова).
Друг! ... сегодняшний урок.
... правой рукой выбранную карточку и ... наверх.
Оцени
Возьми
подними*



Шестеренка



Шляпа

*Реализация разработки.
(Фото – <https://chrio.rchuv.ru/news/2026/04/27/formula-rosta-molodostj-opit-festivalj-pedagogiche>)*



Ссылка на диск, где находится разработка урока с приложением и презентация к уроку:
<https://drive.google.com/drive/folders/1nrn18f71tUyzY3DS08jANg41s1QaMrgB?usp=sharing>

Список литературы

1. Гузев В.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех / В.В. Гузев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – EDN QTVGDT
2. Развитие творческих способностей учителя и учащихся: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. Т.В. Соловьевой. – Челябинск: ЧИППКРО, 2013.

Асютина Инна Викторовна

учитель

Анищенко Анна Александровна

учитель

МБОУ «СОШ №13»

г. Белгород, Белгородская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматриваются различные средства визуализации при обучении грамматике английского языка. Авторы обсуждают примеры и методы средств визуализации, которые они используют в своей работе.

Ключевые слова: обучение, визуализация, методы, презентация, ментальные карты, способ «фишбоун», схемы, подходы.

Всем известно, что каждый учитель хочет, чтобы каждый урок был интересен и познавателен. Если урок сможет заинтересовать учащихся, тогда он современен в самом широком смысле этого слова. Чтобы привлечь внимание ученика, замотивировать его к изучению предмета, необходимо прибегнуть к необычным, творческим, современным методам и подходам к обучению.

Следовательно, использование визуального материала является важным ресурсом в построении урока, так как фотография или рисунок – это прежде всего носитель полезной и интересной информации на современном уроке. Психологи полагают, что четверо из пяти современных школьников визуалы и только один аудиал и/или кинестетик. Соответственно, закономерно активировалось внедрение сервисов для создания и представления графической информации в информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) системы образования: видео, презентаций, изображений, слайдшоу.

Что же такое *визуализация*? Слово произошло от латинского *visualis* – зрительный, т.е. представление информации в наглядном виде.

«Визуальное мышление – это не только способность видеть, но и способность воспроизвести увиденное и чему-то от этого научиться». По моему мнению, визуальное мышление, это мышление образами.

Определяя цели и системы средств визуализации в обучении иностранным языкам, мы опираемся на концепцию иноязычного образования, разработанную Е.И. Пассовым, согласно которой иноязычное образование имеет четыре аспекта: познавательный, развивающий, воспитательный и учебный. Поэтому в качестве целевого компонента системы мы рассматриваем реализацию учебного, воспитательного, развивающего и познавательного потенциалов иноязычного образования посредством визуализации информации и визуализации знаний.

Исследователи различают статичные, динамические и интерактивные визуализации. Статичные визуализации в свою очередь делятся на:

- изобразительные (предметные);
- логические;
- смешанные.

К изобразительным визуализациям относятся фотографии, портреты, наброски и зарисовки. На уроках изобразительные визуализации выполняют иллюстрирующую и объясняющую функцию. Логические визуализации (графики, схемы и диаграммы) используются для наглядного восприятия информации. Смешанные визуализации могут относиться как к изобразительным, так и к логическим визуализациям.

Использование визуальных средств на уроках английской грамматики позволяет сделать теоретический материал более осязаемым и понятным для учащихся. Благодаря наглядности

абстрактные языковые правила перестают казаться сухими и сложными: они обретают форму, цвет, структуру – и потому легче запоминаются. Визуализация не просто украшает учебный процесс, а делает его продуктивнее: помогает быстрее разобраться в языковых конструкциях и удерживает интерес учеников.

Мультимедийная презентация – это представление информации с использованием разнообразных мультимедийных технологий, таких как текст, графика (в том числе, трёхмерная), анимация, аудио и видеофрагменты, фотография и рисунок. Основная задача презентации как средства визуализации состоит в том, что яркая, четкая и последовательная информация способствует основательному закреплению в памяти учащихся грамматического материала.

В 60–70 годах XX века американским ученым Тони Бьюзенем были изобретены Mind Maps (мыслительные карты, карты памяти, карты ума, умственные карты, интеллект-карты или ментальные карты).

Ментальная карта – это особый метод графического выражения информации, это аналитический инструмент, который используют, если необходимо найти максимально эффективное решение задачи.

В своей практике мы используем метод ментальных карт для представления темы «Present Simple». При этом шаблон одной ментальной карты можно использовать для визуального изображения абсолютно любого времени (рис. 1).

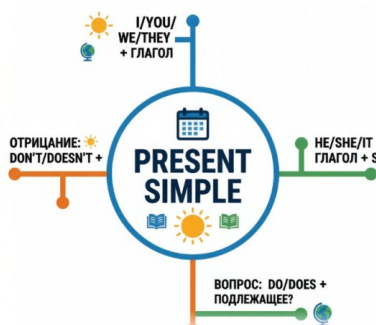


Рис. 1. Present Simple

Используя подобный шаблон, учащиеся могут получать разнообразные и красочные карты, усваивая теоретический материал, а также раскрывая свой творческий потенциал. Сейчас существует множество ресурсов для создания интеллектуальных карт. По нашему мнению, учащиеся с огромным удовольствием самостоятельно рисуют подобные карты, что позволяет развивать воображение у подростков.

Особенности ментальных карт

- удобны и просты в использовании;
- показывают связи между явлениями и логику мышления;
- способствуют лучшему усвоению информации;
- собирают большое количество данных;
- развивают мышление и ассоциативные связи.

Диаграммы и схемы способствуют развитию критического мышления, увеличивают процент успешного усвоения материала, а также способствует развитию фотографической памяти.

Нами апробированы множество схем и диаграмм, и всегда этот способ визуализации помогает быстрее запомнить нужную информацию. Пример схемы по теме «Глагол to be в настоящем времени» (рис. 2).

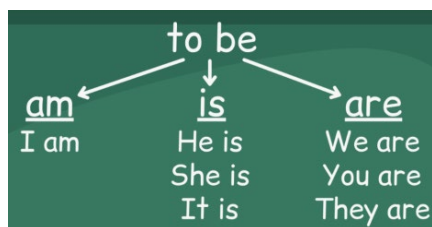


Рис. 2. Глагол to be в настоящем времени

Трудности учащихся при работе с этим грамматическим материалом объясняются особенностями русского языка: для обозначения количества там используются одинаковые слова вне зависимости от того, исчисляемое существительное или нет, а также от типа предложения. Опыт преподавания подсказывает: чтобы тема усвоилась, мало разобрать алгоритм – важно подать материал в виде чёткой, компактной схемы.

Схема в виде пирамиды наглядно демонстрирует использование предлогов в английском языке (рис. 3).



Рис. 3. Предлоги места и времени

Метод «Фишбоун» («рыбий скелет»), созданный профессором Каору Исикавой из Токийского университета, – это инструмент для анализа проблемы и поиска её решений. Его визуальная основа – диаграмма, напоминающая скелет рыбы: в «голове» фиксируют проблему или вопрос, а по «рёбрам» расписывают причины и факторы, которые к ней приводят.

На уроках английского «Фишбоун» чаще всего берут для дискуссионных тем: он отлично помогает выстраивать рассуждения о плюсах и минусах, причинах и последствиях, подкрепляя лексику в контексте. Но его можно адаптировать и для других задач – например, для разбора личного письма.

«Голова» (проблема/задача). Формулируем цель письма или трудность, с которой сталкивается автор. Например: «Как вежливо отказать в ответе на просьбу друга?» или «Как объяснить задержку с ответом и не показаться невежливым?».

Верхние «рёбра» (причины / аргументы). Сюда выписывают, почему возникла ситуация: личные обстоятельства, нехватка времени, непонимание просьбы и т. п. На английском это тренирует конструкции *because*, *since*, *due to*, *I'm afraid*....

Нижние «рёбра» (факторы / детали / языковые средства). Здесь фиксируют конкретные фразы и клише, которые уместно использовать: *Sorry for the delay*..., *Thanks so much for your letter*..., *I'd love to, but*... – так лексика сразу привязывается к функции.

«Хвост» (вывод / решение). Итог: какой вариант формулировки выбрали и почему он лучше. Это может быть готовая фраза или короткий план письма.

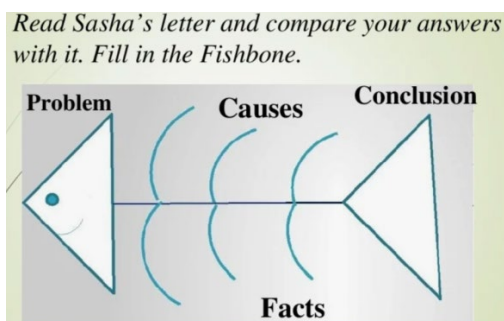


Рис. 4. Обсуждение письма

По задумке Каору Исигава в хвосте должны располагаться выводы проведенного анализа. В результате заполнения рыбьего скелета, предполагается, что учащиеся придут к выводу исходя из контекста письма в задании.

На уроках английского языка, при объяснении грамматических правил, мы применяем широкий спектр приемов визуализации – видеоролики, фрагменты кинофильмов, презентации, схемы, таблицы, планы, развернутые вопросы и ответы, тренажеры и т. д.

Проанализировав эффективность и место приемов визуализации на уроках английского языка, можем сделать вывод о том, что все способы эффективны в обучении иностранным языкам. Наглядные материалы словно создают мини-модель англоязычного мира прямо на уроке: с их помощью удаётся выстроить учебные ситуации, очень похожие на реальные. В такой обстановке ребёнку проще начать реагировать и высказываться на иностранном языке – он не просто заучивает правила, а как будто «проживает» их.

Список литературы

1. Изотова Н.В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку / Н.В. Изотова, Е.Ю. Буглаева // Вестник БГУ. – 2015. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-sredstv-vizualizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 04.08.2026).
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
3. Соловьева Т.А. Использование средств визуализации при обучении грамматике на уроках английского языка / Т.А. Соловьева // Молодой ученый. – 2023. – №6 (453). – С. 260–265. – URL: <https://moluch.ru/archive/453/99865> (дата обращения: 04.08.2026).

Беседина Елена Ивановна,

педагог-психолог

МДОУ «Д/С №11»

г. Белгород, Белгородская область

ПОТЕНЦИАЛ ИГРЫ-БРОДИЛКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье раскрывается образовательный потенциал настольных игр-бродилок в работе с детьми дошкольного возраста. Автор подчёркивает, что такие игры не просто развлекают, но и становятся эффективным инструментом для комплексного развития ребёнка. Через игровую деятельность дети усваивают предметные знания и универсальные учебные действия в естественной для них форме.

Ключевые слова: игры-бродилки, образовательный потенциал настольных игр.

Игра с кубиком – один из древнейших форматов человеческого общения? Археологи находят подобные игры в культурах по всему миру. Почему же игра столько лет продолжает жить и развиваться [1, с. 15]?

Потому что в этой простоте заключена магия случая, понятное правило и ясная цель. Это универсальный язык, который понятен и взрослым и детям, даже пройдя путь в 5000 лет.

Цель – показать потенциал игры бродилки, как эффективного многофункционального инструмента для развития когнитивных, социальных и коммуникативных навыков у детей. И выяснить, может ли игра-бродилка помочь в реализации образовательной программы ДО.

Что объединяет игры прошлого и настоящего? Кубик, фишки, поле... Это главная механика игры бродилки, на основе которой и сегодня создают всевозможные игры. Наверное, каждый из вас делал сам и с детьми настольные игры [3, с. 41].

В ходе нашего мастер-класса, мы выясним, может ли ходилка-бродилка помочь в реализации образовательной программы дошкольного образования.

Давайте начнём с основы.

Кубик – это счет.

Ход – умение ориентироваться.

Фишки – умение договариваться и взаимодействовать.

Поле – это приключение и большие возможности.

Классика – это уже не просто игра, а готовый тренажёр базовых умений, необходимых для подготовки к школе.

Давайте попробуем модернизировать каждый элемент механики игры, чтобы усилить её развивающий эффект: настоящая магия начинается, когда мы видим в механике игры универсальную обёртку для любого образовательного содержания. Добавляя в игру новый элемент, мы получаем новый формат игры:

эмоции – бродилка-коммуникатор;

карта группы или участка – бродилка-исследователь;

кубики-говорушки – бродилка-сказка, или бродилка-история;

QR-коды – бродилка с дополненной реальностью и т.д. [2, с. 4].

мнемокарточки, друдлы, зашифрованные задания – бродилка-детектив.

Участниками образовательного процесса являются не только педагоги и воспитанники, но и родители (законные представители), которым можно предложить разные форматы вовлечения: от простых мастер-классов до совместных игр и домашних заданий с использованием интерактивных плакатов.

Важно показать родителям ценность таких игр не только для развлечения, но и для развития детей.

Таким образом, игра-бродилка является мощным инструментом для всестороннего развития детей и дают педагогу неограниченные возможности ее применения в реализации образовательной программы ДО.

Список литературы

1. Виммельбухи. Большая книжка ходилок, бродилок и лабиринтов. – М.: Клевер-Медиа-Групп, 2019. – 39 с.
2. Планирование образовательной деятельности в ДОО. Подготовительная группа к школе: методическое пособие / под ред. Л.Л. Тимофеевой. – М.: Центр педагогического образования, 2015. – 352 с.
3. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи: методическое пособие / О.С. Ушакова. – 2-е изд., доп. – М.: Т.Ц. Сфера, 2015. – 288 с.

Ваньков Алексей Борисович

канд. психол. наук, доцент

Макеев Самир Джавидович

студент

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

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на развитие эмоционального интеллекта школьников посредством танцевально-двигательных методов. На основе модели Д. Гоулмана выделены пять компонентов эмоционального интеллекта: самосознание, саморегуляция, эмпатия, мотивация и социальные навыки. Разработана и апробирована программа «Эмоции в движении» (16 занятий); в исследовании приняли участие 22 обучающихся 8 класса. Зафиксирована положительная динамика по всем компонентам; статистический анализ (Т-критерий Вилкоксона) подтвердил достоверность изменений по всем пяти методикам ($p \leq 0,01$).

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подростковый возраст, танцевально-двигательные методы, самосознание, саморегуляция, эмпатия, мотивация, социальные навыки, развивающая программа.

Подростковый возраст рассматривается в современной психологии как сенситивный период становления эмоциональной саморегуляции, эмпатии и навыков социального взаимодействия. В условиях цифровизации образовательной среды и преобладания опосредованных форм общения у школьников нередко наблюдаются трудности распознавания и выражения эмоций, повышенная импульсивность и сниженная социальная открытость, что актуализирует задачу целенаправленного развития эмоционального интеллекта [1, 2]. Эмоциональный интеллект выступает интегральной категорией, объединяющей когнитивные, регулятивные и социально-коммуникативные компоненты эмоциональной сферы личности [3; 4]. Особым ресурсом его развития обладают танцевально-двигательные методы, использующие движение как средство осознания, выражения и регуляции эмоциональных состояний [5; 6].

Несмотря на растущий интерес к танцевально-двигательной терапии, проблема её целенаправленного применения для покомпонентного развития эмоционального интеллекта школьников остаётся недостаточно разработанной. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы развития эмоционального интеллекта школьников посредством танцевально-двигательных методов.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Центр образования №48» г. Тулы. Выборку составили 22 обучающихся 8 класса (13–15 лет). Исследование включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Структура эмоционального интеллекта рассматривалась в соответствии с моделью Д. Гоулмана и включала пять компонентов, каждому из которых был поставлен в соответствие диагностический инструментарий (табл. 1).

Диагностический инструментарий исследования

Компонент эмоционального интеллекта	Диагностический инструментарий
Самосознание	Методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова
Саморегуляция	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой
Эмпатия	Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко
Мотивация	Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана
Социальные навыки	Тест оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского

Анализ вводных данных выявил выраженные дефициты по всем компонентам эмоционального интеллекта: высокий уровень самосознания не был зафиксирован ни у одного школьника, низкий уровень саморегуляции отмечался у 41% обучающихся, у половины класса доминировала мотивация на неудачу, а сниженные показатели социальной открытости (замкнутость и некоммуникабельность) наблюдались у 50% испытуемых. Это определило ключевые цели формирующего воздействия.

Развивающая программа «Эмоции в движении» включала 16 занятий продолжительностью 60–90 минут, проводимых один раз в неделю и сгруппированных в пять блоков в соответствии с компонентами эмоционального интеллекта. Каждое занятие строилось по трёхчастной структуре: вводная часть (эмоциональная разминка, психоэмоциональная настройка), основная часть (двигательно-экспрессивные упражнения, парная и групповая работа, импровизация – «Зеркало эмоций», «Чувства другого человека» и др.) и заключительная часть (рефлексия). Движение выступало системообразующим средством осознания, выражения и регуляции эмоциональных состояний. Дополнительно разработаны рекомендации для педагогов-психологов, классных руководителей и родителей. Статистическая обработка проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона для парных выборок.

По компоненту самосознания количество школьников с высоким уровнем рефлексивности возросло с 0% до 32%, доля обучающихся с низким уровнем сократилась с 45% до 18%. Школьники стали лучше распознавать собственные эмоциональные состояния и осознавать причины своих реакций ($T_{\text{эмп}} = 29 < T_{\text{кр}}(0,01) = 48$; $p \leq 0,01$).

Наиболее выраженная динамика отмечена по компоненту саморегуляции: доля школьников с высоким уровнем возросла с 9% до 50%, с низким – сократилась с 41% до 18%. Освоение техник управления интенсивностью эмоционального состояния и сдерживания импульсивных реакций позволило существенно укрепить регуляторную сферу ($T_{\text{эмп}} = 3$; $p \leq 0,01$).

По компоненту эмпатии доля обучающихся с высоким уровнем эмпатических способностей увеличилась с 14% до 36% при сокращении заниженного уровня с 18% до 9%; положительной динамике способствовали занятия «Зеркало эмоций», «Чувства другого человека», «Доверие, границы» ($T_{\text{эмп}} = 35$; $p \leq 0,01$). По мотивационному компоненту число школьников с выраженной мотивацией на неудачу сократилось с 50% до 18%, что свидетельствует о снижении страха неуспеха и формировании представления о личной цели и внутренних ресурсах ($T_{\text{эмп}} = 33$; $p \leq 0,01$).

По компоненту социальных навыков категория выраженной некоммуникабельности на контрольном этапе не выявлена, доля школьников с достаточной общительностью возросла с 41% до 59%, с высокой – с 9% до 14%. Парная и групповая двигательная работа создала условия для роста социальной открытости и готовности к контакту ($T_{\text{эмп}} = 32$; $p \leq 0,01$).

Таким образом, программа «Эмоции в движении», основанная на использовании танцевально-двигательных методов как системообразующего средства развития эмоциональной сферы, является эффективным инструментом комплексного развития эмоционального интеллекта школьников: по всем пяти методикам выявленные различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$. Полученные данные свидетельствуют о целесообразности внедрения подобных программ в практику психолого-педагогического сопровождения общеобразовательных организаций, в том числе в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования. Перспективы дальнейших исследований связаны с оценкой устойчивости достигнутых изменений и адаптацией программы для других возрастных групп.

Список литературы

1. Адушкина К.В. Развитие эмоционального интеллекта подростков в условиях учреждения дополнительного образования средствами музыкальной терапии / К.В. Адушкина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 47–51.
2. Игнатович С.С. Психологические особенности развития эмоциональной сферы подростков / С.С. Игнатович, Ю.Д. Магдалинова, А.С. Мамбеталина // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Т. 6, № 1–2. – С. 170–191.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ? / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаева. – 5-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 544 с.
4. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 129–140.
5. Оганесян Н.Ю. Танцевально-двигательная и нейромоторная терапия как методы правополушарной психотерапии / Н.Ю. Оганесян, Э.Н. Соловьева // Вестник психотерапии. – 2025. – №95. – С. 73–84.

Забазнов Михаил Александрович

магистрант

Смыковская Татьяна Константиновна

д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный

социально-педагогический университет»

г. Волгоград, Волгоградская область

DOI 10.31483/r-168778

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАЩИХСЯ 7–9 КЛАССОВ ПРИ РАБОТЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ИНТЕРАКТИВНЫМ КАЛЕНДАРЕМ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос организации сетевого взаимодействия обучающихся на уроках математики при работе с интерактивным календарем математических событий. Авторы приводят примеры организации сетевого взаимодействия обучающихся при работе с различными элементами интерактивного календаря математических событий.

Ключевые слова: обучение математике, образовательное взаимодействие, интерактивный календарь, математическое событие, цифровой сетевой ресурс.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего основного образования (ФГОС ООО) в качестве одного из приоритетных метапредметных результатов обучения определяет формирование и развитие у обучающихся компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий в результате изучения математики.

Как показывает анализ образовательной практики, использование при изучении математики в 7–9 классах интерактивных цифровых средств обучения обеспечивает целенаправленное развитие указанной компетентности. Мы придерживаемся следующего подхода в понимании интерактивных средств обучения: обеспечивают «возникновение диалога, то есть

активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени» [2]; дают «возможность учителю в ходе интерактивного диалога активизировать познавательную деятельность обучающихся» [3]. Такие средства позволяют регистрировать, собирать, накапливать, хранить и обрабатывать информацию об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передавать большие объемы информации в различной форме, управлять отображением на экране моделей различных объектов, явлений, процессов [1].

В качестве одного из современных интерактивных средств обучения математике учащихся основной школы мы предлагаем интерактивный сетевой календарь математических событий как цифровой инструмент, совмещающий функции календаря, справочника и образовательной платформы. Данное средство интегрирует событийность математического образования (организация образовательного процесса вокруг ярких, эмоционально окрашенных событий, объединяющих педагогов и воспитанников в совместной деятельности) с его гуманизацией в аспекте обращения к историческому материалу (даты рождения и смерти выдающихся математиков, фундаментальные открытия, даты проведения значимых математических конгрессов и олимпиад, моменты введения в научный оборот ключевых понятий и символов и т. д.) [1].

Работа при изучении математики с интерактивным сетевым календарем математических событий обеспечивает создание специфических условий учебной среды, в которой интенсивно протекают процессы коммуникационного обмена, индивидуальной и совместной деятельности, взаимной поддержки, то есть создаются условия для реализации образовательных проектов с математическим содержанием, а также особое внимание позволяет уделять организации сетевого взаимодействия всех субъектов учебного процесса, в рамках которого происходит «обмен» между ними, который характеризуется определенным содержанием (практическое, духовно-информационное и практически-духовное) и формами его реализации. Духовно-информационный «обмен» предполагает обмен идеями, мыслями, чувствами, размышлениями, переживаниями, интересами; практически-духовный «обмен» включает в себя «обмен» действиями, а также информацией по поводу этих действий и по поводу внутренних миров взаимодействующих.

В связи с этим работа учащихся 7–9 классов на уроках математики с интерактивным сетевым календарем математических событий становится проектной деятельностью, которая реализуется через Интернет, сочетая творческую, познавательную и проектную деятельности обучающихся, активно способствуют их самостоятельной работе. Работа включает следующие этапы: 1) разработка (сбор и анализ исторического материала; отбор событий, наиболее релевантных школьной программе; формирование хронологической базы данных; создание контента (тексты, визуальные материалы, интерактивные задания) основных информационных сообщений о событиях; 2) включение в процесс разработки дополнительных информационных сообщений всех участников проекта; 3) использование календаря при обучении математике (на уроках и во внеурочной работе) с постоянным «развитием» календаря.

Остановимся на характеристике элементов интерактивного сетевого календаря математических событий (далее – Календаре).

Информационное сообщение должно носить событийный характер. Каждое событие сопровождается краткой аннотацией, объясняющей его суть и значение, а также дополнительными материалами портретами ученых, схемами доказательств, историческими иллюстрациями и др.

Приведем пример информационного события, размещенного в Календаре.

13 февраля. Иоганн Пётр Густав Лежён Дирихлё (13.02.1805 – 05.05.1859).



Рис. 1. Портрет Иоганна Дирихле

13 февраля 1805 года в небольшом немецком городке Дюрене родился человек, которому суждено было сделать великие открытия в области математики – Иоганн Петер Густав Лежён Дирихле.

Важнейшие достижения в науке Лежёна Дирихле:

- ввёл понятие «условная сходимость»;
- определил признак условной сходимости;
- доказал теорему о прогрессии;
- высказал принцип Дирихле;
- значительно развил теорию потенциала.

Все его исследования, наблюдения и трактаты издавались в математических научных журналах, сохранились лекции Дирихле, которые дали серьёзный толчок развитию математики в Германии. Труды Дирихле сыграли большую роль в исследовательской деятельности других математиков, которые на их основе сделали новые открытия.

К событиям можно предлагать дополнительные сообщения. Таким сообщением для данного события, например, может стать вопрос дня: «Как связаны между собой Дирихле и голуби?». Дополнительные сообщения целесообразно дополнять иллюстрациями. Пример представлен на рисунке 2.

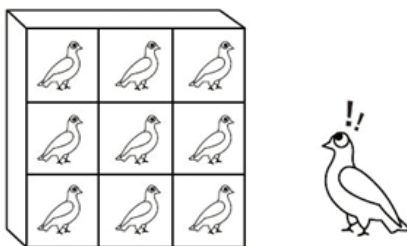


Рис. 2. Иллюстрация к дополнительному сообщению

Опишем один из вариантов организации проектной работы учащихся с событием, представленным в Календаре, – это работа в малых группах по поиску ответа на вопрос дня. Учащиеся объединяются в группы по 2–5 человек, преподаватель или модератор Календаря предоставляет каждой группе доступ к документу, созданному с помощью облачного сервиса (Google Docs или Яндекс Документы), или специально созданной странице онлайн доски. Взаимодействие участников групп обеспечивается с помощью комментирования или встроенных чатов. Результатом работы является созданное информационное сообщение, которое оценивает модератор и связывает с информационным событием Календаря, определяя доступ к ним остальных участников проекта по работе с интерактивного сетевого календаря математических событий.

Другой вариант работы с Календарем предполагает выполнение проектных заданий, связанных с конкретным событием. Например, разработайте информационное сообщение в формате инфографики на тему «Дирихле и Кролики». Стартом для выполнения данного задания выступает дополнительное сообщение, связанное с основным событием: «Самая распространенная формулировка принципа Дирихле, как ни странно, связана с кроликами: если в n клетках сидит $n+1$ кролик, то, по крайней мере, в одной клетке сидит не менее двух кроликов (рис. 3)».

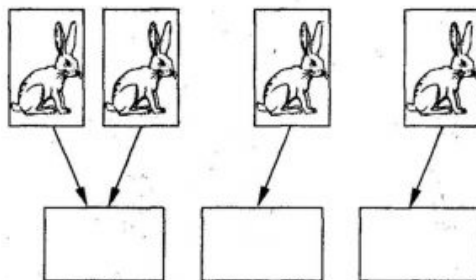


Рис. 3. Иллюстрация к дополнительному сообщению

При выполнении указанного задания участники проекта делятся на группы по ролям: ученые, копирайтеры, дизайнеры, технологи и эксперты. Каждая группа получает техническое задание, которое известно всем участникам проекта. Разработка инфографики предполагает совместное обсуждение, разработку концепции и ее реализацию. Процесс взаимодействия участников фиксируется в листинге сообщений и оценивается преподавателем, который заполняет оценочный лист. Оценочный лист к Календарю не привязывается.

Мы предлагаем также использование интерактивных заданий, связанных с основным событием Календаря. Так, для данного события разработана командная викторина по решению логических задач на Принцип Дирихле.

При организации работы с интерактивным сетевым календарем математических событий важным аспектом является регулярность обновления контента с привлечением всех участников сетевого проекта (все пользователи: обучающиеся, преподаватели и модераторы) к этому процессу, но при обязательном модерировании информационных сообщений.

Описанное вы событие связано с датой 13 февраля, поэтому в феврале можно организовать работу и с «придуманным» праздником «День двойки», который в календаре определим 02 февраля, когда номер дня и номер месяца совпадают. Преподаватель формирует информационное сообщение: «Двойка – название цифры «2». Два – название количества единиц, которому эта цифра соответствует. В Древнем Египте число два изображали двумя палочками, в Вавилоне – двумя вертикальными клинышками, а племена майя – двумя точками. В позиционной системе счисления, привычной нам, которую изобрели древние индусы, а распространили по миру арабы, «2» может обозначать разные количества. Это зависит от того, на каком месте в записи числа стоит двойка. На втором справа месте – два десятка (двадцать), на третьем – две сотни (двести)». Далее через комментирование дополнительных информационных сообщений, созданных к данному информационному событию, задает несколько «ветвей» для выполнения творческих заданий. При этом за счет логических связей между комментариями обеспечивается обратная связь по предложенному событию. Так можно предложить следующие дополнительные сообщения:

1. «В латинском языке «два» это «duo» (дүо). С этим корнем в математике мало терминов. Чаще для словообразования используют модификацию русского «два». В комментариях напишите такие «словообразования». Обучающиеся могут привести в качестве примеров: «двоичная система счисления», «двуполостной гиперболоид», «двусторонняя поверхность», «двугранный угол» и т. д.

2. «В латинском языке широко используется «bi» («двойной») или «bis» («дважды»). В комментариях напишите слова, содержащие слог «би» в своей конструкции». Обучающиеся

могут привести в качестве примеров: «биссектриса», «бином», «бит», «биквадратное уравнение», «биекция», «бинарная операция», «биморфизм» и т. п.

3. «Два – единственное простое четное число. Составьте облако слов, учитывающее перечисленные в высказывании математические термины. В комментариях разместите ссылку на созданное вами облако слов. Можете оценивать работы друг друга, отмечая их достоинства и недостатки».

4. «Число 2 широко используется в пословицах и поговорках. В комментариях напишите известные вам выражения». Обучающиеся могут привести следующие высказывания: «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь», «Палка о двух концах», «Два сапога – пара, да оба на левую ногу надеты», «Два брата – на медведя, а два свояка – на кисель», «Два медведя в одной берлоге не живут», «Два дурака об одном уме», «Одна голова – хорошо, а две – лучше», «Двум смертям не бывать, а одной не миновать», «Палка о двух концах», «Старый друг лучше новых двух», «Два друга – мороз да вьюга», «Две собаки дерутся – третья не приставай» и т. п.

Таким образом, интерактивный календарь математических событий – это полноценное средство обучения, которое позволяет включать обучающихся в проектную деятельность и обеспечивать образовательное взаимодействие (в том числе и сетевое). Применение на уроках математики такого Календаря соответствует идеям цифровой дидактики.

Список литературы

1. Забазнов М.А. К вопросу разработки и использования интерактивного календаря математических событий при обучении математике учащихся 7–9 классов / М.А. Забазнов, Т.К. Смыковская // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 308–310. – DOI 10.31483/r-153598. EDN UVGIBY
2. Моисеева М.В. Феномен виртуальных учебных сообществ / М.В. Моисеева, С. Сойферт. – URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/b6bfbf5f9b5ab471c3256c5200340dc9> (дата обращения 25.07.2026).
3. Сергеев А.Н. Сетевые образовательные сообщества в контексте новых подходов к реализации педагогических технологий / А.Н. Сергеев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevye-obrazovatelnye-soobshchestva-v-kontekste-novykh-podhodov-k-realizatsii-pedagogicheskikh-tehnologiy> (дата обращения: 25.07.2026). EDN KHMxGV

Иванова Ольга Петровна

воспитатель

Ерофеева Наталия Петровна

старший воспитатель

МБДОУ «Д/С №61»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье раскрывается проблема разрушающего отношения человека к окружающей природе. Подчеркивается актуальность изменения такого не правильного поведения и значение формирования экологической культуры у всех людей и охраны окружающей среды. С целью экологического воспитания дошкольников предлагается в организации развивающей среды в дошкольном учреждении использовать экологическую тропу. Описаны все преимущества ее применения в воспитательно-образовательной деятельности и предложены способы ее создания, методы и формы организации работы.

Ключевые слова: экологическое сознание, осознанно правильное отношение, экологическая развивающая среда, экологизация, экологическая тропы, познавательное развитие, эколого-эстетическое развитие, экологически грамотное поведение, нравственно-ценностный компонент и деятельности компонент.

Между человеком и окружающей его средой устанавливаются различные связи и отношения, которые дают возможность человеку жить как природному и общественному существу. Человек и природа неотделимы, тесно связаны между собой. Природа – наша кладовая. В ней есть всё для жизни, но она постепенно истощается. Поэтому охрана окружающей среды, разумное отношение к природе, рациональное использование её богатства стали в настоящее время проблемой века.

Экологическая ситуация в мире требует изменения поведения человека, смены ценностных ориентиров. Для этого всем, живущим на Земле, необходимо осознать реальное положение человека как биологического вида, существующего на нашей планете наравне с другими, не менее значимыми видами. В течение многих лет общество было нацелено на преобразование природы, на то, «чтобы взять у неё все богатства», а человек считал себя победителем, покорителем природы. Такова главная цель антропоцентризма, который распространён во многом у нас и в настоящее время, в том числе и в дошкольном воспитании.

Современные проблемы взаимоотношений человека с окружающей средой могут быть решены только при условии формирования экологического мировоззрения у всех людей, повышения их экологической грамотности и культуры.

Дошкольное детство – начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в окружающем мире. В этот период закладывается продуктивное отношение к природе, к «рукотворному миру», к себе и к окружающим людям.

У подрастающего поколения нужно сформировать новое – экологическое сознание, т.е. осознанно-правильное отношение к природным явлениям и объектам, которые окружают его, и с которыми он знакомится в дошкольном детстве.

Осознанно-правильное отношение детей к природе строится на чувственном её восприятии, эмоциональном отношении к ней и знании особенностей жизни, роста и развития отдельных живых существ, некоторых биоценозов, знании приспособительных зависимостей существования живых организмов от факторов внешней среды, взаимосвязей внутри природных сообществ. Такие знания в процессе общения ребёнка с природой обеспечивают ему понимание конкретных ситуаций в поведении животных, правильную их оценку и адекватное реагирование. При становлении такого осознанно-правильного отношения к природе человек примет позицию биоцентризма, означающую: человек – особая, разумная, но всё же только часть природы, а экология – это не просто наука, это мировоззрение.

Кем бы ни стал ребёнок в будущем, он должен хорошо понимать свою роль в окружающем мире, осознавать последствия своих действий, иметь представления о законах природы

Экологическая тропа – важнейший компонент экологической развивающей среды.

В настоящее время одной из приоритетных экологических проблем является формирование экологической культуры детей, а это возможно лишь при условии реализации идеи непрерывного экологического образования и воспитания, которая может быть обеспечена созданием определённой системы.

Важно формировать у детей потребность в самостоятельном изучении природы. Осуществлять эту задачу можно, создавая педагогическую среду экологического направления, в которой ребёнок мог бы познавать окружающий мир, самостоятельно выделять связи и зависимости, существующие в природе, наблюдая за объектами и явлениями неживой и живой природы, и активно воздействуя с ними. Следовательно, одним из важных условий реализации системы экологического образования в дошкольном учреждении является правильная организация и экологизация развивающей предметной среды.

Любая развивающая предметная среда состоит из разнообразных элементов. Каждый из них выполняет свою функциональную роль. Один из важнейших компонентов развивающей экологической среды экологическая тропа. Экологическая тропа создаёт условия для:

– познавательного развития ребёнка (существование условий для его познавательной деятельности; возможностей для экспериментирования с природным материалом, систематических наблюдений за объектами живой и неживой природы);

- эколого-эстетического развития ребёнка (привлечение внимания к окружающим природным объектам, развитие умения видеть красоту окружающего природного мира);
- оздоровления ребёнка (существование условий для экскурсий, занятий на свежем воздухе);
- формирование нравственных качеств ребёнка (формирование желания и умения сохранить окружающий мир природы);
- формирование экологически грамотного поведения (развитие навыков рационального природопользования; ухода за животными, растениями, экологически грамотного поведения в природе и в быту);
- экологизация различных видов деятельности ребёнка (существование условий для самостоятельных игр с природным материалом, использование природного материала и т. п.)

Таким образом, экологическая тропа способствует реализации всех компонентов содержания экологической развивающей среды: познавательного, нравственно-ценностного и деятельности.

Создание экологической тропы в условиях детского сада.

Экологическую тропу в дошкольных учреждениях можно организовать за пределами детского сада и на его территории. Если участок территории детского сада достаточно большой и на нём имеется природное разнообразие и интересные объекты, то проще создать тропу на этом участке. Специфика такой тропы в том, что общая протяженность её небольшая и основная часть объектов создаётся специально, что позволяет учесть возрастные возможности детей дошкольного возраста. Основные критерии выбора маршрута и объектов экологической тропы – включение в неё как можно большего количества разнообразных и привлекающих внимание ребёнка объектов, их доступность для дошкольников.

Для экологической тропинки выбираются различные виды дикорастущих и культурных растений (деревьев, кустарников, трав), мхи, грибы, старые пни, муравейники, гнёзда птиц на деревьях, микроландшафты разных природных сообществ, клумбы, отдельно красиво цветущие растения, небольшие водоёмы, огороды, альпийская горка и т. п. Взаимодействие человека с природой (как положительное, так и отрицательное) может быть подано на примере вытоптанных участков, кормушек для птиц, замусоренных водоёмов за пределами территории детского сада.

Создание тропы начинается с разработки маршрута на бумаге и планирования экологических объектов. Проводится детальное обследование территории и выделение наиболее интересных объектов. Составляется картосхема тропинки с нанесением маршрута и всех её объектов (в виде кружочков с цифрами или рисунков-символов; могут, составлены картосхемы разного назначения и для детей разного возраста). Картосхема – обязательный атрибут экологической тропы, она используется как демонстрационный материал в работе с детьми. Вдоль тропы или вблизи от неё можно: посадить типичные для данной местности деревья и кусты, посадить экзотические (не характерные для данной местности) древесное растение, устроить фитоогород – посадить лекарственные травы, посадить редкие исчезающие растения, занесенные в Красную книгу или охраняемые. Хорошо, когда на экологической тропе наряду с растениями есть ещё и объекты животного мира. Это могут быть различные объекты: муравейник, на клумбе насекомые, в почве – дождевые черви, места, посещаемые птицами – деревья со свитыми гнёздами, «птичий столб».

Планирование работы на экологической тропе возможно осуществлять с учётом сезонных изменений и местных условий. Важно сочетать ознакомление детей с яркими объектами растительного и животного мира, сезонными явлениями и видами труда в природе.

Методы и формы, используемые при организации работы на экологической тропе.

Учитывая особенности возраста, а также специфику этой развивающей среды, при организации работы на экологической тропе, педагогам детских дошкольных учреждений можно использовать разнообразные формы и методы:

экскурсии: экологические занятия, уроки мышления, занятия – наблюдения, обсуждение и проигрывание ситуаций, экологические акции, трудовые десанты, экологические игры, экологические праздники, экологические викторины, конкурсы знатоков.

Цель экологической экскурсии по экологической тропе – найти ответы на поставленные вопросы, накопить информацию, научиться наблюдать. Во время экспедиции дети могут собирать природный материал, исследовать растения, почву, воду в разных условиях (в том числе в неблагоприятной экологической обстановке). Объектами исследования, кроме живой природы, могут стать и объекты неживой природы: камни, песок; ветер и вода, их разнообразное воздействие на природу.

Усвоение зависимостей между объектами и явлениями живой природы – можно с помощью уроков мышления, основу которых составляет ответы на разнообразные «как?», «почему?», «отчего?». Познавательная деятельность детей должна сочетаться с эмоциональным восприятием ими природы. Основным условием проведения уроков мышления является интерес детей.

Цель экологических наблюдений – сформировать представление о животных и растениях, как о живых организмах, показать взаимосвязи, существующие в природе. Большие возможности для наблюдений предоставляла сезонная жизнь растений, различное состояние деревьев и кустарников, появление и исчезновение травянистой растительности в тёплое и холодное время года позволяют в процессе наблюдений сформировать у детей отчётливые представления о зависимости жизни растений от комплекса внешних условий.

Практическая деятельность детей на экотропе имеет своей целью закрепление норм поведения в природе, формирование понимания разумного ограничения потребностей для сохранения окружающей среды во всех её взаимосвязях. Дети участвуют в посадке деревьев, кустарников, в уходе за слабыми или больными деревьями, за муравейниками, подкармливают птиц. Могут расставить природоохранные знаки, разъяснить их значение малышам. Особые значения имеют трудовые десанты, рейды: «Покормите птиц зимой», «Умелые руки не знают скуки» (сбор природного материала) и др.

Большие значения в ознакомлении детей с явлениями растительного и животного мира на экологической тропе имеют игровые обучающие ситуации, дидактические игры, праздники. Игры с правилами: дидактические, словесные, подвижные хорошо закрепляют у детей полученные на экологической тропе представления о природе, упражняют в их использовании.

Физическое и нравственное здоровье детей является главной целью деятельности педагогического коллектива любого дошкольного учреждения. В достижении этой цели немаловажную роль играет экологическое воспитание. Умение общаться с природой в практической повседневной жизни – это прямой путь к сохранению и укреплению здоровья. Чем больше места природа занимает в жизни ребёнка, тем легче и плодотворнее проходит воспитательный процесс в раннем, дошкольном и школьном детстве.

Преимущество экологической тропы состоит в том, что наблюдая за постоянными объектами в различное время года детям проще усвоить такие важные понятия, как зависимость между наступлением сезона и изменением жизни животных и растений, взаимосвязь в природе, неразрывное единство природы и человека.

Привлекая детей к тесному общению с природой, к познанию мира растений и животных, мы, взрослые, способствуем активному развитию у детей таких качеств, как доброта, терпение, трудолюбие и милосердие. Эти черты, заложенные в детстве, прочно войдут в характер человека, станут его основой. Тогда можно быть спокойным за природу и молодое поколение.

Список литературы

1. Ашиков В.С. Путь к Экологическому Человеку / В.С. Ашиков // Дошкольное воспитание. – 2001. – №7. – С. 9–11.
2. Бобылева Л.Д. Береги природу! Беседы со старшими дошкольниками / Л.Д. Бобылева, О. Бобылева // Дошкольное воспитание. – 2002. – №7. – С. 9–17.
3. Газина О.М. Играя, изучаем природу / О.М. Газина // Дошкольное воспитание. – 1995. – №7. – С. 14–17.
4. Захлебный А.Н. На экологической тропе: опыт экологического воспитания / А.Н. Захлебный. – М.: Знание, 1986. – 77 с.

Ильдеркина Алина Юрьевна
инструктор по физической культуре
Михайлова Наталья Владимировна
воспитатель

Степанова Надежда Леонидовна
инструктор по физической культуре
МБДОУ «Кугесьский Д/С «Крепыш»
п. Кугеси, Чувашская Республика

ИНТЕГРАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения современных образовательных технологий в систему физического воспитания детей дошкольного возраста. Авторы, являясь специалистами в области физической культуры, плавания и дошкольного образования, представляют комплексный взгляд на возможности использования цифровых инструментов, интерактивных методик и инновационных подходов для повышения эффективности занятий, мотивации детей и формирования устойчивого интереса к здоровому образу жизни. Особое внимание уделяется практическим аспектам применения технологий в процессе обучения плаванию, общефизической подготовке и игровой деятельности, а также потенциальным рискам и путям их минимизации. Результаты исследования обобщены в виде таблиц и схем, иллюстрирующих преимущества и перспективы технологической интеграции.

Ключевые слова: современные технологии, физическое воспитание, дошкольное образование, плавание, игровая деятельность, мотивация, здоровый образ жизни, интерактивные методы, цифровизация.

Введение.

Современный мир стремительно трансформируется под влиянием цифровых технологий, и образовательная сфера не является исключением. В контексте физического воспитания детей дошкольного возраста внедрение инновационных подходов становится не просто актуальным, а насущно необходимым. Цель данной статьи – проанализировать возможности и предложить практические решения по интеграции современных технологий в занятия физической культурой и плаванием для детей дошкольного возраста, а также в общую воспитательную работу, учитывая специфику каждого направления.

В дошкольном возрасте закладываются основы физического здоровья, двигательной культуры и отношения к собственному телу. Традиционные формы работы, безусловно, эффективны, однако современные дети растут в цифровой среде, и игнорирование этого факта может привести к снижению их вовлеченности и интереса. Использование новых технологий способно сделать процесс физического развития более увлекательным, наглядным и персонализированным.

1. Современные технологии в общей физической культуре дошкольников.

Инструктор по физической культуре Степанова Надежда Леонидовна отмечает, что интеграция современных технологий в общую физическую культуру дошкольников направлена на повышение качества образовательного процесса, развитие двигательных навыков, укрепление здоровья и формирование основ здорового образа жизни.

Интерактивные игры и приложения. Существует множество развивающих игр и мобильных приложений, которые в игровой форме помогают детям осваивать базовые движения, изучать правила безопасности, развивать координацию и ловкость. Использование планшетов или интерактивных досок во время занятий позволяет сделать упражнения более динамичными и увлекательными.

Системы мониторинга активности. Простые фитнес-трекеры, адаптированные для детей, могут использоваться для отслеживания двигательной активности во время прогулок или игровых сессий. Это не только стимулирует детей к большей подвижности, но и дает педагогам информацию о динамике активности каждого ребенка.

Видео- и аудиоматериалы. Использование коротких видеороликов с демонстрацией правильной техники выполнения упражнений, мультфильмов о здоровье и спорте, а также ритмичной музыки для зарядки способствует лучшему усвоению материала и повышению эмоционального фона занятий.

Робототехника и VR/AR. Хотя эти технологии пока не получили широкого распространения в дошкольном образовании, их потенциал огромен. Роботы-помощники могут демонстрировать упражнения, а элементы виртуальной и дополненной реальности могут преобразовывать привычное пространство в игровой мир, где дети выполняют двигательные задания.

2. Инновационные подходы в обучении плаванию с применением технологий.

Инструктор по плаванию Ильдеркина Алина Юрьевна подчеркивает, что обучение плаванию – это не только приобретение жизненно важного навыка, но и комплексное оздоровление. Применение современных технологий может значительно повысить эффективность этого процесса, сделав его более безопасным и мотивирующим.

Водные игровые тренажеры и оборудование. Существуют различные интерактивные устройства, которые могут использоваться в бассейне. Это могут быть проекции на дно бассейна, реагирующие на движения детей, плавающие роботы-инструкторы, или даже подводные камеры, позволяющие анализировать технику пловца.

Видеоанализ техники плавания. С помощью подводных камер и специализированного программного обеспечения можно фиксировать и анализировать технику плавания каждого ребенка. Педагог может затем наглядно продемонстрировать ребенку его ошибки и показать, как их исправить, используя видеофрагменты.

VR/AR в обучении плаванию. Пока это направление находится на ранних стадиях развития, но уже существуют разработки, позволяющие моделировать водную среду или демонстрировать технику плавания в виртуальной реальности. Это может быть полезно для детей, испытывающих страх перед водой, или для отработки отдельных элементов.

Приложения для отслеживания прогресса: Создание цифровых портфолио или использование приложений, где дети (и их родители) могут отслеживать свой прогресс в освоении различных стилей плавания, получать виртуальные награды за достижения.

Таблица 1

Сравнительный анализ традиционных и технологичных методов обучения плаванию

Критерий	Традиционные методы	Технологичные методы	Преимущества технологичных методов
Наглядность	Демонстрация инструктором, словесные объяснения	Видеоанализ, VR/AR, интерактивные проекции	Более точное понимание техники, повышение интереса
Обратная связь	Устные замечания инструктора	Автоматизированный анализ, видеозапись, интерактивные элементы	Оперативность, объективность, возможность повторного просмотра
Мотивация	Похвала, игровые элементы, соревнования	Геймификация, виртуальные награды, интерактивные игры	Повышение вовлеченности, стимуляция самостоятельности
Безопасность	Контроль инструктора, правила поведения	Системы мониторинга, обучающие VR-симуляторы (в перспективе)	Улучшенный контроль, снижение рисков (в будущем)
Персонализация	Индивидуальный подход инструктора	Анализ данных, адаптивные программы обучения	Более точное выявление потребностей, индивидуальная траектория

3. Роль современных технологий в воспитательной работе воспитателя.

Воспитатель Михайлова Наталья Владимировна акцентирует внимание на том, что современные технологии играют значительную роль не только в образовательной, но и в воспитательной деятельности, способствуя формированию целостной личности ребенка, его социализации и подготовке к жизни в современном обществе.

Цифровые образовательные ресурсы. Широкий спектр интерактивных дидактических материалов, развивающих игр, электронных энциклопедий и виртуальных экскурсий помогает расширить кругозор детей, познакомить их с окружающим миром, искусством, наукой.

Коммуникационные технологии. Использование планшетов или компьютеров для создания совместных проектов, электронных презентаций, ведения дневников наблюдений. Это развивает навыки сотрудничества, цифровой грамотности и самовыражения.

Формирование цифровой культуры и безопасности. Важно с раннего возраста обучать детей правилам безопасного поведения в интернете, основам цифровой гигиены, критическому мышлению при работе с информацией. Воспитатель играет ключевую роль в формировании этой культуры.

Технологии для детей с особыми образовательными потребностями: Специализированные программы и приложения могут помочь детям с ограниченными возможностями здоровья в развитии коммуникативных навыков, когнитивных функций и интеграции в коллектив.

4. Синергия направлений: комплексный подход к интеграции технологий.

Для достижения максимального эффекта от внедрения современных технологий необходимо рассматривать физическое воспитание, обучение плаванию и общую воспитательную работу не изолированно, а в комплексе.

Единая цифровая среда. Создание платформы, где педагоги, дети и родители могут взаимодействовать, получать доступ к образовательным материалам, отслеживать прогресс.

Межпредметные связи. Использование технологий для связи занятий физической культурой с изучением окружающего мира, математики (например, подсчет дистанции, скорости), развития речи (описание движений, правил).

Проектная деятельность. Организация совместных проектов, где дети могут использовать различные технологии для исследования, творчества и презентации результатов, связанных с физической активностью и здоровым образом жизни.

Обучение педагогов. Важным аспектом является непрерывное повышение квалификации педагогических кадров в области использования современных образовательных технологий.

Риски и пути их минимизации.

Наряду с очевидными преимуществами, внедрение технологий несет и определенные риски:

- чрезмерное экранное время: Необходим строгий контроль за продолжительностью использования гаджетов, соблюдение возрастных норм;
- гиподинамия. Технологии должны стимулировать двигательную активность, а не заменять ее. Важно, чтобы интерактивные игры включали физические компоненты;
- информационная перегрузка и кибербезопасность. Педагоги и родители должны обучать детей безопасному и осмысленному потреблению информации;
- техническое оснащение и доступность. Необходимо обеспечение равного доступа к технологиям для всех воспитанников.

Заключение.

Интеграция современных технологий в физическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста – это не дань моде, а закономерный шаг в развитии образовательной системы. Комплексный подход, учитывающий специфику каждого направления (общая физическая культура, плавание, воспитательная работа), позволит создать стимулирующую, эффективную и безопасную среду для гармоничного развития подрастающего поколения. Важно помнить, что технологии – это лишь инструмент, а главным остается грамотный и творческий подход педагога, направленный на раскрытие потенциала каждого ребенка.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Волков [и др.]. – М.: Просвещение, 2014. – 159 с.
2. Григорьев С.Г. Цифровые образовательные ресурсы / С.Г. Григорьев. – М.: Образование и Информатика, 2015. – 208 с.
3. Кашапова О.В. Инновационные технологии в физическом воспитании детей дошкольного возраста: учеб. пособие / О.В. Кашапова. – Казань: Издательство КГПУ, 2010. – 120 с.
4. Кравцова Е.Е. Проблемы развития и воспитания личности в современном мире: монография / Е.Е. Кравцова. – М.: МПГУ, 2017. – 214 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Поддьяков Н.Н. Методика развития умственной активности детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1986. – 135 с.
7. Савицкая Н.Л. Основы плавания: учеб. пособие / Н.Л. Савицкая. – М.: Спорт, 2016. – 280 с.
8. Федорова Е.А. Технологии физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях: учеб. пособие / Е.А. Федорова. – М.: КНОРУС, 2018. – 250 с.
9. Щедровицкий Г.П. Философия. Психология. Педагогика / Г.П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 798 с.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2001. – 368 с.

Красильников Сергей Валентинович

магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна

д-р пед. наук, доцент, профессор

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

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-168832

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема научного осмысления организации семейного образования в контексте современной педагогической науки. Показано, что семейное образование представляет собой не только альтернативную форму получения образования, но и самостоятельный предмет педагогического исследования, требующий теоретического анализа. Раскрываются нормативно-правовые, исторические и организационно-педагогические основания семейного образования. Предлагается типология моделей организации учебного процесса в условиях семейного образования по степени автономии и по используемому образовательному ресурсу. Анализируются современные цифровые инструменты как элемент организации учебного процесса. Определяются ключевые противоречия и перспективные направления научного изучения семейного образования.

Ключевые слова: семейное образование, организация учебного процесса, модели семейного образования, организационно-педагогическое сопровождение.

В современной российской системе образования наблюдается устойчивый рост числа семей, выбирающих для своих детей семейную форму получения образования. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, на начало 2025–2026 учебного года число обучающихся в семейном формате достигло 99,4 тыс. человек, что примерно на 16,8% больше, чем в предыдущем году, при этом ежегодный прирост в 2023 и 2024 годах также превышал 15 тыс. человек. С 2016 года количество детей, обучающихся вне традиционных школьных классов, возросло в десять раз [1]. В ряде субъектов Российской Федерации

количество детей на семейном образовании существенно выше среднего: в Омской области насчитывалось 9 153 ребёнка, в Москве – около 22 902, в Санкт-Петербурге – 6 686 (на конец 2024 года) [1]. Исследования показывают, что около 2% семей в России уже выбрали для своих детей получение общего образования вне школьных стен, а каждый третий родитель задумывается о переводе ребёнка на этот формат [1]. Данная тенденция актуализирует необходимость научного осмысления феномена семейного образования, его места в педагогической теории и практике, а также разработки эффективных моделей организации учебного процесса в условиях, когда ответственность за образование ребёнка берут на себя родители.

Особую значимость данная проблема приобретает для педагогической науки, поскольку семейное образование выходит за рамки традиционных представлений о школьном обучении и требует переосмысления базовых категорий педагогики – содержания образования, методов обучения, роли педагога и образовательной среды. Как отмечают исследователи, семейное образование представляет собой одну из форм гуманистического, личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании ребёнка [2]. В связи с этим организация семейного образования заявляет о себе как о самостоятельном предмете педагогической науки.

В исследованиях, посвящённых семейному образованию, значительное внимание уделяется его нормативно-правовым основаниям. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ) определяет семейное образование как форму получения образования вне образовательных организаций, реализуемую силами родителей с правом последующего прохождения промежуточной и государственной итоговой аттестации [8]. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право дать ребёнку образование в семье, выбирая оптимальную форму обучения [8]. При этом организация учебного процесса полностью возлагается на семью, которая самостоятельно разрабатывает программу, определяет расписание и методы обучения.

Вместе с тем в законодательной базе существуют пробелы, создающие дополнительные сложности для семей, реализующих семейное образование. Ключевое противоречие заключается в том, что действующие нормы не обязывают обучающихся в семейной форме проходить промежуточную аттестацию – это право реализуется ими по собственному усмотрению [1]. Таким образом, промежуточная аттестация фактически приравнивается к итоговому оцениванию уровня освоения образовательной программы. В профильном комитете Государственной Думы предлагают зафиксировать в ст. 17 закона «Об образовании» обязанность сдачи промежуточной аттестации на домашнем обучении. Обсуждаются дополнительные сценарии по регулированию семейного образования, такие как введение обязательных собеседований, психологических тестов, посещения детей на дому дополнительно органами опеки. Не прохождение промежуточной аттестации признаётся академической задолженностью, а родители обязаны создать условия для её ликвидации [8].

Исторический контекст развития семейного образования в России позволяет глубже понять его современное состояние и перспективы. Семейное обучение является исторически первой и основной формой получения образования в России. В Древней Руси главенствующая роль семьи в обучении детей подчёркивалась в «Домострое» и других источниках, родители передавали детям моральные ценности и профессиональный опыт [7]. В XVIII – начале XIX века дворянское воспитание характеризовалось сословной эксклюзивностью и индивидуализацией процесса обучения. Для упорядочения и повышения качества домашнего обучения в 1834 году было издано «Положение о домашних наставниках и учителях», закрепившее правовой статус семейного образования [5]. Однако в 1918 году с учреждением Единой трудовой школы РСФСР семейное обучение стало считаться незаконным, и все дети должны были посещать общеобразовательную школу [5]. Возрождение семейного образования в современной России связано с демократическими преобразованиями 1990-х годов и закреплением права на выбор формы образования в законодательстве [5].

В диссертационном исследовании И.А. Стародубцевой обосновывается необходимость придания системе семейного образования характера общественной, независимой

организации [4]. Эффективность деятельности родителей как воспитателей зависит от их способности включать ребёнка в безопасные и приемлемые взаимоотношения, что, в свою очередь, требует наличия у них чувства комфортности, безопасности и уверенности в себе. Автор отмечает, что в социальной практике помощи семье существует противоречие между положениями законов, требующих повышения ответственности семьи за воспитание детей, и возможностями семьи их выполнить из-за несформированного опыта такой деятельности [4].

Обобщая рассмотренные подходы, в рамках данной статьи *организация семейного образования* определяется как целенаправленный процесс создания и реализации педагогических условий, обеспечивающих освоение обучающимся образовательных программ вне образовательной организации, при ведущей роли родителей (законных представителей) в организации учебного процесса и с правом прохождения аттестации в аккредитованных образовательных организациях. Содержательно организация семейного образования может быть представлена несколькими взаимосвязанными аспектами, которые составляют его предметное поле как объекта педагогической науки.

Нормативно-правовой аспект включает анализ законодательной базы семейного образования, определение прав и обязанностей всех участников образовательных отношений, а также выявление проблем правового регулирования, в частности – отсутствия чёткой регламентации обязательности промежуточной аттестации и механизмов контроля за качеством освоения образовательных программ [1; 8].

Историко-педагогический аспект предполагает изучение генезиса семейного образования в России и за рубежом, выявление его социокультурных оснований и традиций. Диссертационные исследования, выполненные в рамках культурно-исторического подхода, позволяют проследить эволюцию семейного образования от Киевской Руси до наших дней [5; 7].

Организационно-педагогический аспект охватывает вопросы проектирования и реализации учебного процесса в условиях семейного образования, разработки образовательных программ, выбора методов и технологий обучения. И.Ф. Мингазов, Т.А. Яркова и Н.Г. Милованова в своём исследовании выделяют отечественные и зарубежные модели семейного образования как одной из форм гуманистического, личностно ориентированного подхода [2].

В современной практике выделяются различные модели организации семейного образования, которые могут быть типологизированы по нескольким основаниям [2; 6].

По степени автономии семьи в организации учебного процесса можно выделить:

1) *полное семейное обучение* – родители берут на себя всю ответственность за учебный процесс, самостоятельно разрабатывая программу, подбирая материалы и проводя занятия. Это наиболее гибкий вариант, позволяющий максимально учитывать индивидуальные особенности ребёнка;

2) *семейные классы и школы* – объединение родителей нескольких детей, которые совместно нанимают частных педагогов и арендуют помещение для занятий. Как правило, родители нескольких детей объединяются, чтобы обучать ребят совместно [6];

3) *обучение с привлечением онлайн-школ* – родители выбирают аккредитованную образовательную организацию, работающую дистанционно, которая предоставляет структурированный подход: занятия с преподавателями, аттестации, сопровождение, дистанционные платформы.

По используемому образовательному ресурсу можно выделить модели, ориентированные преимущественно на:

1) *родительский ресурс* – обучение организуется силами родителей с использованием традиционных учебников и методических пособий;

2) *цифровые образовательные платформы* – активное использование онлайн-ресурсов;

3) *смешанный ресурс* – сочетание родительского участия, занятий с приглашёнными педагогами (тьюторами) и использования цифровых платформ. Тьюторское сопровождение в семейном образовании предполагает построение и сопровождение индивидуальных планов

обучения, помощь в определении эффективности обучения через развёрнутое оценивание, консультирование по вопросам образовательного движения [6].

Важным направлением научных исследований является организационно-педагогическое сопровождение семейного образования. Как отмечается в диссертационном исследовании М.П. Антуфьевой, многие семьи, реализующие семейное образование, нуждаются в таком сопровождении, что определяет потребность в научном осмыслении и моделировании данного процесса [6]. При этом организационно-педагогическое сопровождение рассматривается как система помощи родителям в формировании у них опыта обучения и воспитания детей.

Особого внимания заслуживает проблема подготовки родителей к реализации семейного образования. Исследователи указывают на недостаточное использование ресурсов дополнительного профессионального образования для повышения компетенций родителей [3]. Психолого-педагогическая компетентность родителей включает знания о семейной психологии, детско-родительских отношениях, возрастных особенностях детей, навыки конструктивного взаимодействия. Как показывают исследования, у значительной части родителей, особенно молодых, психолого-педагогическая компетентность отсутствует, и большинство родителей не рефлексируют свою воспитательную деятельность [4]. Педагогическое просвещение родителей направлено на создание информационного социально-психологического пространства, позволяющего формировать и корректировать родительскую позицию, развивать компетенции в сфере воспитания детей.

Т.В. Гильмидинова описывает специфику образовательного процесса при привлечении ресурсов систем общего и дополнительного образования детей, а также подходы к освоению содержания образовательных программ в условиях системы дополнительного образования [3]. Е.Ю. Петряева, Ю.И. Суменкова, М.Н. Федоровская и И.В. Козинченко на основе анализа данных официальной статистики Министерства просвещения выявили неравномерность распространения выбора семьями очно-заочного, заочного обучения и обучения в форме семейного образования в субъектах Российской Федерации [1].

Перспективные направления исследования организации учебного процесса в условиях семейного образования могут быть определены следующим образом. Во-первых, разработка критериев эффективности выбора родителями той или иной модели обучения в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка, образовательных потребностей семьи и доступных ресурсов. Во-вторых, изучение роли цифровых образовательных платформ как инструмента организации учебного процесса в семье, включая анализ их дидактического потенциала и ограничений. В-третьих, анализ компетенций родителей как субъектов образовательной деятельности и разработка моделей их психолого-педагогической подготовки к реализации семейного образования. В-четвёртых, исследование механизмов оценки качества образования в условиях семейного обучения и разработка рекомендаций по совершенствованию процедур промежуточной и итоговой аттестации.

Таким образом, организация семейного образования представляет собой многогранный предмет педагогической науки, требующий системного междисциплинарного изучения. Научное осмысление данного феномена включает нормативно-правовой, историко-педагогический, организационно-педагогический и психолого-педагогический аспекты. Актуальность исследований в этой области обусловлена устойчивым ростом числа семей, выбирающих семейную форму образования, и необходимостью разработки эффективных моделей организации учебного процесса, отвечающих потребностям и запросам современных семей. Ключевыми противоречиями, требующими научного разрешения, выступают: рассогласование между правом семьи на выбор формы образования и отсутствием обязательных механизмов контроля качества; между возрастающей потребностью родителей в психолого-педагогической компетентности и недостаточностью системы их подготовки; между растущим разнообразием цифровых образовательных ресурсов и отсутствием научно обоснованных рекомендаций по их интеграции в практику семейного образования.

Список литературы

1. Семейное образование в Российской Федерации: анализ данных официальной статистики / Е.Ю. Петряева, Ю.И. Суменкова, М.Н. Федоровская, И.В. Козинченко // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18, №2. – С. 67–82.
2. Мингазов И.Ф. Модели и опыт организации семейного образования / И.Ф. Мингазов, Т.А. Яркова, Н.Г. Милованова // Вестник НВГУ. – 2019. – №4. – DOI: 10.36906/2311-4444/19-4/15.
3. Гильмидинова Т.В. Дополнительное образование детей как среда для получения общего образования в рамках семейной формы обучения / Т.В. Гильмидинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – №209. – С. 65–72. – DOI: 10.33910/1992-6464-2023-209-65-72.
4. Стародубцева И.А. Психолого-педагогические основы проектирования и организации семейного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Стародубцева. – Сургут, 2008. – 207 с.
5. Якунина А.Н. Педагогические условия становления семейного образования в России: культурно-исторический подход: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Якунина. – Химки, 2014. – 208 с.
6. Антуфьева М.П. Организационно-педагогическое сопровождение семейного образования: обоснование сущности и структуры / М.П. Антуфьева, Е.Ю. Игнатьева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semeynogo-obrazovaniya-obosnovanie-suschnosti-i-struktury> (дата обращения: 04.08.2026)
7. Квашнина Е.В. Законодательное регулирование семейного образования / Е.В. Квашнина // Электронная библиотека УрГПУ. – 2017.
8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: принят 29 дек. 2012 г. (с изм. и доп.).

Лунгу Наталья Евгеньевна

заведующая

МБДОУ «Д/С №301»

соискатель

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет»

г Челябинск, Челябинская область

DOI 10.31483/r-168913

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ: ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема воспитания гражданско-патриотических качеств дошкольников средствами регионального компонента в духовно-нравственном измерении. Обоснована актуальность приобщения детей дошкольного возраста к культурному наследию родного края как основы формирования патриотической идентичности личности. Представлен опыт реализации проекта «Сияние маленьких рук», направленного на знакомство дошкольников с традиционными промыслами Южного Урала и вовлечение их в практическую творческую деятельность. Раскрыты цели, задачи, этапы и ожидаемые результаты проекта, описаны педагогические условия его эффективной реализации.

Ключевые слова: региональный компонент, гражданско-патриотическое воспитание, дошкольники, духовно-нравственное воспитание, народные промыслы, Южный Урал, декоративно-прикладное искусство, культурное наследие, малая родина.

Воспитание гражданина и патриота начинается не с абстрактных представлений о государстве, а с живого, эмоционально прочувствованного отношения к малой родине – к родному городу, краю, его природе, истории и культуре. Именно поэтому региональный компонент занимает особое место в системе гражданско-патриотического воспитания дошкольников: он наполняет патриотизм конкретным, личностно значимым содержанием, делает его не декларированным, а живым и действенным.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования определяет в качестве одного из ключевых направлений воспитательной работы формирование у детей ценностного отношения к культурному наследию своего народа, традициям и обычаям родного края. Реализация данного направления в дошкольной образовательной организации требует целенаправленного включения регионального компонента во все аспекты образовательного процесса.

Южный Урал обладает уникальным культурным наследием: богатейшими традициями декоративно-прикладного искусства, народных промыслов, художественного ремесла. Каслинское и Кусинское художественное литьё, Златоустовская гравюра на стали, камнерезное и ювелирное дело – эти промыслы являются не просто элементами региональной культуры, но подлинными шедеврами народного искусства, признанными во всём мире. Приобщение дошкольников к данному наследию представляет собой мощный ресурс гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания.

Значимость регионального компонента в гражданско-патриотическом воспитании дошкольников обусловлена рядом психолого-педагогических закономерностей. Как указывает Н.В. Бутенко, патриотическое чувство дошкольника формируется не через абстрактные понятия, а через конкретные эмоционально окрашенные образы: образ родного дома, родного города, родной природы, родной культуры. Региональный компонент обеспечивает именно такую конкретность и эмоциональную насыщенность патриотического воспитания, делая его доступным и личностно значимым для ребёнка дошкольного возраста.

Гражданско-патриотическое воспитание неотделимо от духовно-нравственного: подлинный патриотизм всегда нравственен, поскольку предполагает любовь, уважение, ответственность и готовность к жертвенному служению (Казаева Е.А., Чхетиани Н.С.). В контексте дошкольного возраста духовно-нравственное измерение регионального компонента раскрывается прежде всего через:

- уважение к труду и мастерству – народные промыслы как воплощение созидательного труда многих поколений;
- преемственность поколений – осознание себя наследником культурных традиций своего народа;
- бережное отношение к культурному наследию – как нравственный долг перед прошлым и будущим;
- ценность ручного труда – народное ремесло как воплощение человеческого достоинства и творческого духа.

Н. В. Бутенко подчёркивает, что «народное декоративно-прикладное искусство обладает уникальным духовно-нравственным потенциалом: в нём закодированы мировоззрение, ценности и нравственные идеалы народа, которые ребёнок способен освоить через эмоциональное переживание красоты народного изделия и собственную творческую деятельность» [3, с. 48].

Декоративно-прикладное искусство является одним из наиболее эффективных средств гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания дошкольников в силу ряда педагогических преимуществ:

- наглядность и конкретность: народное изделие – это осязаемый, видимый, доступный ребёнку образ культуры своего народа;
- деятельностный характер: знакомство с народным искусством органично сочетается с практическим творчеством, в котором ребёнок становится «соавтором» народного мастера;
- эмоциональная привлекательность: красота народных изделий вызывает у детей искренний эстетический отклик, формирует эмоционально позитивное отношение к культуре родного края;
- развивающий потенциал: работа с материалами и инструментами народного ремесла развивает мелкую моторику, пространственное восприятие, творческое мышление.

Козлова С.А. указывает, что ознакомление дошкольников с народным искусством родного края является важнейшим условием формирования у них целостного образа социальной действительности и чувства культурной идентичности.

Актуальность проекта «Сияние маленьких рук» определяется несколькими взаимосвязанными факторами.

1. Сохранение культурного наследия.

Традиционные промыслы Южного Урала – камнерезное и ювелирное дело, Каслинское и Кусинское художественное литьё, Златоустовская гравюра на стали – представляют собой уникальное культурное достояние региона и всей страны. Знакомство дошкольников с этими промыслами формирует уважительное отношение к истории и культуре родного края, поддерживает преемственность поколений, способствует живой передаче культурной памяти от старшего поколения к младшему.

2. Ранняя профессиональная ориентация.

Раннее знакомство с ремёслами пробуждает у детей интерес к профессиям народных мастеров, развивает ценностное отношение к ручному труду как проявлению человеческого таланта и достоинства. В условиях современной цифровой среды, обесценивающей ручной созидательный труд, данный аспект приобретает особую воспитательную значимость.

3. Духовно-нравственное воспитание.

Народное ремесло воплощает в себе ценности трудолюбия, мастерства, терпения, бережного отношения к материалу и результату труда – те нравственные качества, которые составляют основу характера гражданина и патриота.

4. Развивающий потенциал.

Практическая работа с разнообразными материалами народных промыслов (камни, бисер, фольга, проволока, стеклокрошка, дерево) обеспечивает комплексное развитие дошкольника: мелкой моторики, пространственного восприятия, творческого мышления, эстетического вкуса.

Целью проекта является расширение представления детей о культурном наследии Южного Урала, создание условий для развития творческого мышления посредством систематического ознакомления с традициями декоративно-прикладного искусства Южного Урала и вовлечения в практическую деятельность по созданию изделий в стиле региональных художественных промыслов.

При реализации проекта перед нами стояли следующие задачи.

1. Познакомить детей с народными промыслами Южного Урала: сформировать представления о камнерезном и ювелирном деле, Каслинском и Кусинском художественном литье, Златоустовской гравюре на стали, материалах, используемых при создании изделий.

2. Научить работать с различными материалами: камнями, бисером, фольгой, проволокой, стеклокрошкой, деревом.

3. Развивать творческое мышление при создании декоративных композиций.

4. Совершенствовать пространственное восприятие: ориентирование на плоскости, понимание пропорций и симметрии.

5. Тренировать мелкую моторику и координацию движений рук при работе с материалами и инструментами.

6. Воспитывать интерес и уважительное отношение к народному художественному наследию и труду мастеров.

7. Воспитывать чувство взаимопомощи, самостоятельность, терпение, аккуратность, бережное отношение к результатам своего труда.

8. Воспитывать любовь к малой Родине – Южному Уралу.

Реализация проекта включает в себя несколько этапов.

Подготовительный этап включает:

– ознакомление педагогов с видами народных промыслов Южного Урала, изучение методической литературы;

- подбор наглядных пособий: образцов изделий народных промыслов, фотоматериалов, репродукций;

- подготовку схем, материалов и инструментов для практической работы детей;

- разработку конспектов бесед, презентаций и дидактических материалов;

- информирование родителей о целях и содержании проекта, привлечение их к участию.

Познавательный этап предполагает:

- беседы и мультимедийные презентации о промыслах и мастерах Южного Урала, формирующие у детей эмоционально окрашенный образ культурного наследия родного края;

- работу с лэпбуком «Промыслы Южного Урала» – интерактивным пособием, позволяющим детям самостоятельно исследовать информацию о народных мастерах и их произведениях;

- работу с «чудо-кубом» – дидактическим пособием, знакомящим детей с образцами изделий различных промыслов в объёмном формате;

- виртуальные экскурсии в музеи декоративно-прикладного искусства Южного Урала;

- встречи с мастерами народных промыслов (при наличии возможности).

Практический этап – центральный этап проекта, реализуемый в мастерской «Сияние маленьких рук»:

- освоение техник работы с различными материалами: бисером, проволокой, фольгой, стеклокрошкой, камнями, деревом;

- создание детьми декоративных композиций и поделок, вдохновлённых образцами народных промыслов Южного Урала;

- индивидуальная и коллективная творческая работа под руководством педагога;

- рефлексия и обсуждение процесса и результатов творческой деятельности.

Так как мастерская «Сияние маленьких рук» организована как особое творческое пространство в ДООУ, воссоздающее атмосферу народной мастерской, то здесь представлены образцы изделий уральских промыслов, материалы и инструменты для работы, выставка детских работ. Само название мастерской несёт в себе идею рукотворности как ценности – всё, что здесь создаётся, сделано руками ребёнка, и это наполняет детский труд особым достоинством и смыслом.

Итоговый этап включает:

- организацию выставки детских работ, созданных в мастерской «Сияние маленьких рук»;

- презентацию выставки для родителей, гостей ДООУ, воспитанников других групп;

- итоговые беседы с детьми о том, что они узнали и чему научились в ходе проекта;

- педагогический анализ результатов проекта и планирование дальнейшей работы.

Продуктом проекта «Сияние маленьких рук» являются поделки и декоративные композиции из различных материалов (бисера, проволоки, фольги, стеклокрошки, камней, дерева), созданные детьми в мастерской в стиле традиционных промыслов Южного Урала. Выставка данных работ становится событием в жизни ДООУ, демонстрируя родителям и гостям творческие достижения детей и воплощённую в изделиях любовь к культуре родного края.

Реализация проекта «Сияние маленьких рук» обеспечивает достижение следующих результатов:

В области знаний и представлений дети:

- сформируют представления о народных промыслах Южного Урала (камнерезном и ювелирном деле, Каслинском и Кусинском художественном литье, Златоустовской гравюре);

- проявят устойчивый интерес к истории и традициям родного края.

В области умений и навыков дети:

- освоют техники работы с бисером, проволокой, фольгой, бусинами и другими материалами;

- улучшат мелкую моторику и координацию движений рук;

- усовершенствуют творческое мышление и пространственное восприятие.

В области ценностных ориентаций дети:

- осознают ценность ручного созидательного труда;
- проявят уважение к мастерству народных умельцев и бережное отношение к результатам труда;
- укрепят чувство любви к малой родине – Южному Уралу.

Достижение данных результатов свидетельствует о формировании у дошкольников основ гражданско-патриотической культуры через региональный компонент в его духовно-нравственном измерении.

Таким образом, региональный компонент в воспитании гражданско-патриотических качеств дошкольников представляет собой мощный педагогический ресурс, наполняющий патриотизм конкретным, эмоционально прочувствованным, личностно значимым содержанием. Духовно-нравственное измерение данного компонента раскрывается через уважение к культурному наследию родного края, преемственность поколений, ценность созидательного труда и мастерства.

Проект «Сияние маленьких рук», реализуемый в одноимённой мастерской «Сияние маленьких рук» нашего детского сада, воплощает данный подход в конкретной практике: знакомя детей с уникальными промыслами Южного Урала и вовлекая их в практическое творчество, проект формирует у дошкольников живое, деятельное отношение к культуре родного края, которое и составляет основу подлинного патриотизма.

Опыт реализации проекта подтверждает концептуальное положение Н.В. Бутенко о том, что гражданско-патриотическое воспитание дошкольников наиболее эффективно осуществляется через эмоционально насыщенную творческую деятельность в контексте социокультурного пространства региона – именно тогда любовь к Родине становится не словом, а живым чувством, воплощённым в делах детских рук.

Список литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: Сфера, 2026. – 224 с.
2. Бутенко Н.В. Формирование позитивной социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте: теоретико-методологический аспект: монография / Н.В. Бутенко. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр Российской академии образования (РАО), 2021. – 234 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48607449> (дата обращения: 20.07.2026). EDN FQDRSW
3. Бутенко Н.В. Формирование основ гражданственности и патриотизма в дошкольном возрасте: учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций, студентов педагогических вузов и училищ / Н.В. Бутенко; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2025. – 146 с. EDN YZBTWV
4. Дудникова С.А. Основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста: теория и практика: монография / С.А. Дудникова, Н.А. Платошина. – Ростов н/Д.: Фонд науки и образования, 2016. – 110 с. EDN XBZPVT
5. Казаева Е.А. Воспитание гражданственности в России: исторический опыт и современные вызовы / Е.А. Казаева, Н.С. Чхетиани // Обзор педагогических исследований. – 2023. – Т. 5, №6. – С. 80–87. EDN VHATXB
6. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С.А. Козлова. – М.: Академия, 1998. – 160 с. EDN XSSEDR
7. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.

Носкова Наталья Александровна

учитель

МОУ «СШ №2 им. Героя России Валерия Иванова»

г. Волжск, Республика Марий Эл

МАТЕМАТИКА КАК ИСТОЧНИК ВДОХНОВЕНИЯ: РОЛЬ ТОЧНЫХ ЗНАНИЙ И ТВОРЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается интеграция математических знаний и творческого подхода в проектную деятельность как основа для получения инновационных результатов. На примерах из архитектуры, дизайна, ландшафтного проектирования и инженерии показано, как абстрактные математические модели становятся инструментом создания эстетически выразительных и функционально совершенных продуктов. Особое внимание уделяется проектному методу как педагогической технологии, формирующей у обучающихся системное мышление и навыки междисциплинарной работы.

Ключевые слова: математический дизайн, проектная деятельность, симметрия, геометрический орнамент, мозаика Пенроуза, диаграмма Вороного, 3D-моделирование, межпредметные проекты, практико-ориентированное обучение, народные промыслы, интеграция науки и творчества.

На стыке строгости и свободы.

На протяжении долгого времени математика и творчество воспринимались как противоположности: первая ассоциировалась с точностью и алгоритмами, второе – с вдохновением и интуицией. Однако реальность современной проектной деятельности убедительно доказывает, что эти сферы не только не исключают, но и взаимно обогащают друг друга.

Математический дизайн представляет собой интегративное научно-художественное направление, инструментарий которого призван выстроить процесс художественного конструирования на основе математического анализа стоящей проблемы с целью получения продукта, эстетические и технические свойства которого оптимизированы точными расчётами. В этом определении ключевым оказывается слово оптимизированы – именно математика позволяет находить наилучшие решения в пространстве творческих возможностей.

От теории к практике: геометрия как язык проектирования.

Проектная деятельность, основанная на математических знаниях, начинается с осознания того, что геометрические формы – это не просто абстракции, а фундамент реальных конструкций. На уроках-исследованиях, где ученики выступают в роли архитекторов и дизайнеров, они сталкиваются с вопросами, требующими синтеза точного расчёта и художественного чутья: «Почему здание Apple Park не разваливается, хотя сделано из стекла? Как математики помогают архитекторам?» Ответ кроется в понимании того, как форма влияет на прочность и функциональность объекта.

Особенно показательным примером служит работа с мозаикой Пенроуза – непериодическим разбиением плоскости, открытым английским математиком в 1970-х годах. Этот узор, никогда не повторяющийся целиком, но обладающий строгой математической упорядоченностью и связью с золотым сечением, становится основой для создания арт-объектов, которые одновременно являются и наглядным пособием по математике, и произведением дизайна. Проект по созданию мозаики для предметов быта решает сразу несколько задач: украшает пространство, демонстрирует красоту математических законов и пробуждает у учащихся любознательность.

В этой связи проектная деятельность перестаёт быть формальным упражнением. Она превращается в способ освоения реальности, где знание формул и умение применять их в нестандартной ситуации оказываются неразрывно связанными.

Инновационные результаты: от абстракции к материалу.

Один из самых ярких примеров того, как математика и творчество порождают инновации – это диаграмма Вороного – математический принцип разбиения пространства на области влияния заданных точек – используется для проектирования 3D-объектов. Это позволяет создавать модели одежды или аксессуаров со сложной, органичной структурой, которая одновременно и эстетична, и функциональна.

Проектная деятельность как педагогическая технология.

Внедрение проектного метода в преподавание математики – один из наиболее эффективных способов преодолеть разрыв между абстрактной теорией и реальной практикой. Как отмечает методист Чудина М.С., «в эпоху стремительного развития технологий успех проектов зависит не только от новинок, но и от грамотного управления процессами, ресурсами и командой». В основе современной проектной методологии лежат такие инструменты, как дизайн-мышление, ориентированное на потребности пользователей.

В педагогической практике это означает, что ученики не просто решают задачи из учебника, а создают осязаемые продукты: планы перепланировки комнаты с расчётом площадей и материалов, модели одежды и сумок, эскизы рисунков для их украшения.

Практическое применение проектирования на уроках математики.

Для привлечения к проектам учеников и развития их творческого потенциала, учителю следует использовать более увлекательные методы обучения, например, дизайн.

Предлагаю, как учитель математики, применение математических знаний для дизайнерских решений, так как знаю, что многие из моих учеников мечтают стать дизайнерами, архитекторами. Считаю, что ученик может использовать математику для создания красивых и функциональных объектов, таких как мебель, одежда, аксессуары. Создание геометрических фигур может быть интересным проектом для учеников. Это поможет им понять основы геометрии и научиться работать с различными материалами. На основании всего вышесказанного предлагаю алгоритм действий для создания математических узоров на предметах быта

Алгоритм действий для создания математических узоров на предметах быта.

1. Изучить основы: узор и орнамент.

Прежде чем приступить к созданию, важно разобраться в базовых понятиях:

Узор – это рисунок, созданный при помощи сочетаний линий, красок и теней. Он может быть самостоятельным художественным элементом.

Орнамент – это узор, построенный на ритмическом чередовании элементов в определённой последовательности. Если повторить узор несколько раз через равные промежутки, получается орнамент.

Предлагаю освоить именно геометрический орнамент – он наиболее наглядно демонстрирует математические закономерности.

2. Освоить ключевые математические принципы построения.

В основе любого орнамента лежат несколько фундаментальных принципов:

Ритм – чередование элементов узора в определённой последовательности (например, убывающей или возрастающей),

Повторение – элементы повторяются через заданное расстояние.

Чередование – рисунки и их части располагаются через равные промежутки по длине, ширине или в шахматном порядке.

Симметрия – одинаковые узоры или их части наносятся по разные стороны от центральной оси или точки.

Именно симметрия служит основным приёмом для построения орнаментов.

3. Выбрать инструменты и материалы.

Для создания узора на предмете быта подойдут разные техники. Можно использовать:

Краски и кисти – для росписи керамики, дерева или ткани.

Маркеры или специальные контуры – для чётких линий на стекле или керамике.

Трафареты – их вырезают из плотного картона или пластика; маляр передвигает трафарет, переворачивая или не переворачивая его, обводит контур и повторяет рисунок.

Можно также использовать возможности 3D-печати и цифровых технологий: например, диаграмма Вороного.

4. Разработать эскиз: от элементарной ячейки к орнаменту.

Любой орнамент строится на основе элементарной ячейки – минимального повторяющегося фрагмента. Алгоритм таков:

- 1) нарисуйте базовую сетку (например, квадраты или прямоугольники);
- 2) внутри одной ячейки создайте мотив – используйте точки, линии, круги, треугольники, ромбы;
- 3) повторите этот мотив в соседних ячейках с помощью преобразований: параллельного переноса, отражения или поворота.

5. Применить узор к предмету и доработать

Когда эскиз готов, перенесите его на выбранный предмет быта. Для этого:

1. При необходимости подготовьте поверхность (загрунтуйте, обезжирьте).
2. Нанесите разметку карандашом или мелом.
3. Выполните роспись или нанесите узор.
4. Если используется роспись, закрепите результат (например, обжигом для керамики или лаком для дерева).

Урок геометрии в 7–8 классах.

На основе алгоритма создания математических узоров можно построить целый урок геометрии в 7–8 классах, который соединит теорию (свойства фигур, симметрию, параллельный перенос) с практическим творческим заданием. Ниже я предлагаю конспект урока и набор геометрических задач, выстроенных вокруг этого алгоритма.

Конспект урока геометрии «Математические узоры в дизайне предметов быта».

Класс: 7–8.

Тип урока: урок-практикум (проектная задача).

Оборудование: линейки, транспортиры, циркули, цветные карандаши, трафареты (квадратные и шестиугольные сетки), шаблоны предметов быта (кружки, тарелки, вазы), бумага.

Цели урока:

- закрепить знания о видах симметрии (осевая, центральная, поворотная) и параллельном переносе;
- научиться применять геометрические преобразования для построения орнамента;
- развивать пространственное и творческое мышление.

Ход урока.

1. Актуализация знаний (5–7 минут).

Учитель демонстрирует слайды с примерами орнаментов на посуде, ткани, обоях. Вопросы к классу:

- Какие геометрические фигуры вы видите в этих узорах?
- Какие виды симметрии здесь использованы?
- Что такое элементарная ячейка орнамента?

Определение: орнамент – это узор, построенный на ритмическом чередовании элементов. Основа любого орнамента – элементарная ячейка (минимальный повторяющийся фрагмент).

2. Теоретическая часть (10–12 минут).

Разбираются три основных типа преобразований, используемых для создания узоров (табл. 1).

Таблица 1

Тип преобразования	Описание	Пример в узоре
<i>Параллельный перенос</i>	Сдвиг элемента на заданное расстояние по горизонтали или вертикали	Бордюр из одинаковых цветочков
<i>Осевая симметрия</i>	Отражение относительно прямой (вертикальной или горизонтальной оси)	Бабочка, ёлочка
<i>Поворот (центральная симметрия)</i>	Вращение элемента на 90° , 120° или 180° вокруг центра	Розетка, снежинка

На доске учитель показывает, как из одной элементарной ячейки (например, квадрата с диагональю) получить орнамент с помощью последовательных преобразований.

3. Практическая часть – решение геометрических задач (20–25 минут).

Учащиеся работают в парах или индивидуально. Задачи построены по принципу «от простого к сложному» и соответствуют этапам алгоритма из предыдущего ответа.

Блок геометрических задач для урока.

Задачи базового уровня (на понимание свойств фигур).

Задача 1. Дан квадрат ABCD. Постройте его образ при параллельном переносе на вектор $\vec{a}$, направленный вправо на 3 клетки. Какая фигура получится, если повторить этот перенос несколько раз?

Задача 2. Нарисуйте окружность с центром в точке O. Поверните её на 60° вокруг центра O шесть раз. Сколько окружностей получится? Объясните, почему узор заполняет плоскость равномерно.

Задача 3. Постройте произвольный треугольник и отразите его симметрично относительно вертикальной прямой. Как изменится положение вершин?

Задачи среднего уровня (на построение орнамента).

Задача 1. На клетчатой бумаге изобразите элементарную ячейку в виде ромба. С помощью параллельного переноса и осевой симметрии создайте бордюр из 5 повторяющихся элементов. Опишите, какие преобразования вы использовали.

Задача 2. Вам дана трапеция. Придумайте, как с помощью поворота на 180° и переноса построить узор для обоев. Сделайте эскиз на тетрадном листе.

Задача 3. Используя диаграмму Вороного (разбиение плоскости на области), постройте узор для круглой тарелки. Для этого отметьте 5–7 точек на окружности и проведите серединные перпендикуляры к отрезкам, соединяющим соседние точки. Раскрасьте получившиеся сектора в разные цвета.

Задачи повышенной сложности (исследовательские).

Задача 1. Исследование. Возьмите правильный шестиугольник. С помощью поворотной симметрии (на 60°) постройте из него снежинку. Затем измените форму элементарной ячейки так, чтобы узор стал асимметричным, но сохранил ритмичность. Сравните оба варианта.

Задача 2. Проектная. Выберите предмет быта (кружку, разделочную доску, вазу). Разработайте для него авторский орнамент, используя не менее двух видов преобразований. На отдельном листе напишите:

- какие геометрические фигуры лежат в основе;
- какие преобразования применены;
- как связан узор с формой предмета.

Задача 9. Логическая. Можно ли создать орнамент, используя только один тип преобразования (например, один параллельный перенос), чтобы он был интересным? Приведите примеры и аргументируйте ответ.

4. Защита работ и рефлексия (10 минут).

2–3 пары представляют свои эскизы, объясняют использованные преобразования.

Класс обсуждает: какой узор получился самым гармоничным и почему.

Учитель подводит итог: «Геометрия – это не только формулы, но и язык, на котором можно создавать красоту. Математические знания помогают дизайнерам и архитекторам находить оптимальные решения»

Дополнительный материал для учителя.

Связь с реальностью. Можно показать короткое видео о том, как математические алгоритмы (например, мозаика Пенроуза или диаграмма Вороного) применяются в современном дизайне и архитектуре. Это мотивирует учеников и показывает практическую ценность геометрии.

Дифференциация. Для сильных учеников можно усложнить задачу: предложить создать узор с помощью поворота на угол, не кратный 90° (например, 72°), и объяснить, почему это даёт другой ритм.

Считаю, что такой урок позволяет не только отработать навыки построений, но и показать, что геометрия – это живая наука, которая окружает нас в повседневной жизни. А творческая составляющая делает изучение предмета увлекательным и запоминающимся.

Образец работы по алгоритму действий для создания математических узоров на примере шоппера с марийским орнаментом.

Шоппер – это современный предмет (хозяйственная сумка из ткани), и марийский орнамент на нём – прекрасный пример того, как древние традиции и строгие математические принципы воплощаются в актуальном дизайне. Одна из удачных работ была сделана Дашей К. в 8 классе. Процесс работы по созданию современной сумки предлагается ниже.

1. Изучение основы: древняя символика в современном формате.

Марийская вышивка – это не просто украшение, а сложный язык, «наглядное сообщение без слов», которое веками хранило знания о мироздании. В шоппере этот язык получил новую жизнь.

Математический аспект.

Рисунок выполняется строго по предварительному эскизу. Это превращает каждый узор в точную геометрическую конструкцию, подчинённую ритму и симметрии. В данном шоппере был применён рисунок акриловыми красками.

2. Освоение ключевых принципов: ритм, симметрия и композиция.

Основой любого марийского узора являются четкие математические закономерности:

Ритм и повтор: В рисунке использовалась центрическая (розеточная) композиция – узор вписан в ромб.

Симметрия: Композиция построена вокруг центральной оси, отражая гармонию мира.

3. Выбор инструментов и цветовой гаммы.

Для шоппера, в отличие от традиционной вышивки на холсте, использовалась роспись по ткани акриловыми красками. Это позволило быстро и ярко воспроизвести сложный узор.

Цветовая символика (ключ к «чтению» узора): марийский колорит строг и символичен.

Красный – главный цвет, цвет огня, солнца, жизни и оберег.

Черный – цвет земли, ограничение белого света.

Белый – цвет чистоты помыслов («ош марий» – «белые марийцы»).

Зеленый – цвет травы, природы, символ плодородия.

Желтый – символ разума и печали, используется как дополнительный.

Был выбран красный, черный, белый цвет.

4. Разработка узора: геометрия символов

Каждый знак в марийском орнаменте – это закодированное послание. Ключевые геометрические символы, которые использовались для шоппера (табл. 2).

Геометрическая форма	Традиционное значение	Пример использования на шоппере
Прямая линия	Поверхность земли	Горизонтальные бордюры, разделители
Зигзаг	Вода, дождь, движение	Динамичные ленточные орнаменты
Ромб	Солнце, огонь, плодородие, свет	Центральный элемент в розетке, повторяющийся мотив

5. Применение и смысл.

Узор на шоппере – это проявление авторского видения. Даша К. создала символический *оберег для себя*, используя символы солнца и плодородия.

Этот пример показывает, как, следуя четким правилам композиции, цвета и символики, можно создать современный предмет, наполненный глубоким смыслом.

Заключение: математика как творческая сила.

Математика в современной проектной деятельности перестает быть вспомогательным инструментом и становится источником творческого вдохновения. Она позволяет не просто описывать мир, но и конструировать его заново – находить оптимальные формы, предсказывать поведение сложных систем, создавать эстетику на основе точных расчётов.

Ключевой вывод, который можно сделать на основе сказанного, заключается в следующем: инновационные результаты рождаются там, где математическая строгость встречается с творческой свободой. Проектная деятельность, интегрирующая эти два начала, формирует у обучающихся мышление, которое оказывается востребованным в самых разных сферах – от архитектуры и дизайна до инженерии и ИТ. В конечном счёте, именно способность видеть за формулами возможности для творчества и определяет успех в современном мире, где границы между дисциплинами становятся всё более прозрачными.

Список литературы

1. Элам К. Геометрия дизайна. Пропорции и композиция / Кимберли Элам; пер. с англ. П.А. Самсонов. – М.: КоЛибри, 2021. – 144 с. – ISBN 978-5-389-18153-3.
2. Переяслова Н.В. Приобщение школьников к математическому творчеству через проектную деятельность / Н.В. Переяслова // Проблемы совершенствования математической подготовки в школе и вузе: материалы всероссийской конференции. – М.: МПГУ; Калуга: Эймос, 2012. – С. 163–166.
3. Орленко В.В. Математическое воплощение красоты: 8-й класс, тема «Симметрия» / В.В. Орленко // Сетевое издание «Открытый урок. Первое сентября»: сайт. – URL: 1sept.ru (дата обращения: 28.07.2026).
4. Jaizul A. Ethnomathematics in Traditional Weaving: The Potential for Contextualizing Geometry Material in Elementary School Learning in West Papua / A. Jaizul, D. Putra // International Journal of Ethno-Sciences and Education Research. – 2025. – Vol. 5, no. 3. – URL: kemdiktisaintek.go.id (дата обращения: 28.07.2026).
5. Левченко А.В. Интегрированное внеклассное мероприятие «В математическом царстве, Геометрическом государстве...» / А.В. Левченко // Инфоурок: ведущий образовательный портал России. – 2015. – URL: <https://infourok.ru> (дата обращения: 28.07.2026).

Павлова Елена Димитриевна
учитель

Димитриева Надежда Валерьевна
учитель

МБОУ «СОШ №63»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ И МУЗЫКИ

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования духовно-нравственных ориентиров у школьников через синтез литературы и музыки. Авторы рассматривают эти предметы как уникальное пространство для эмоционального сопереживания и внутреннего диалога, где происходит воспитание эмпатии и ответственности. В работе обосновывается мысль, что совместное воздействие художественного слова и музыкального образа способствует целостному развитию личности, помогая ученикам отличать подлинные ценности от ложных.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, урок литературы, урок музыки.

Духовно-нравственное воспитание на уроках литературы и музыки – это не просто процесс передачи знаний или развитие технических навыков. Это гораздо более глубокий и многогранный процесс, который представляет собой интимный диалог между душой ученика и душой автора. Этот диалог происходит на территории красоты, где каждый может открыть для себя что-то новое и важное. В современном мире, который переполнен информационным шумом и прагматизмом, литература и музыка остаются едва ли не единственными предметами, предоставляющими ребенку возможность остановиться и услышать себя. Литература, в частности, открывает перед нами уникальную возможность прожить множество жизней, не покидая школьного кабинета. Читая произведения классиков, таких как Федор Достоевский или Антон Чехов, ученики могут сопереживать героям, проходя вместе с ними через муки совести или разделяя тихую радость, например, вишневого сада. В процессе этого сопереживания в душе ребенка формируется нравственная матрица, которая будет служить ориентиром на протяжении всей жизни. Важно отметить, что, анализируя поступки литературных персонажей, ученики не должны оставаться в позиции холодных критиков. Вместо этого, они должны пропускать эти события через собственное сердце, задавая себе вопросы: «Как бы поступил я в данной ситуации? Смог бы я простить предательство? Выдержал бы я испытание славой?». Именно в этом внутреннем сопереживании и рождается эмпатия – способность чувствовать чужую боль как свою собственную.

Е.В. Ковалёва [1] отмечает, что уроки литературы также воспитывают ответственность за слово. Мы видим на примерах, как неосторожная фраза Раскольникова приводит к трагическим последствиям, в то время как тихое утешение Сони Мармеладовой способно исцелить целый мир. Это именно то воспитание, которое формирует «самостоятельность духа» – качество, позволяющее человеку иметь мужество противостоять внешнему давлению, опираясь на внутренний голос совести. Музыка в этом контексте выступает как мощный катализатор эмоций, позволяя выразить то, что невозможно передать словами, но что можно прочувствовать на уровне тела и души. Если литература развивает мыслительные процессы, то музыка, в свою очередь, учит глубине чувств. Когда мы слушаем произведения таких композиторов, как Людвиг ван Бетховен с его «Лунной сонатой» или Петр Ильи Чайковский с «Осенней песней», мы не просто понимаем музыку умом, но и переживаем целую гамму эмоций – от печали до просветления, от героического порыва до тихой радости.

По мнению А.В. Мусагитовой [2] духовное воспитание через музыку заключается в умении слушать тишину между нотами, ведь именно в этой тишине кроется сосредоточенность и внимание к окружающим. Хоровое пение, в частности, имеет особую ценность, так как оно

разрушает барьеры между детьми. В процессе совместного исполнения они учатся слышать друг друга, выстраивая гармонию, где не важен громкий сольный голос, а общее звучание. В этом контексте слабый поддерживается сильным, что формирует чувство взаимопомощи и единства. Кроме того, музыка воспитывает терпение, так как чистота интонации и гармония достигаются не сразу. Через постоянные усилия и практику приходит понимание того, что духовная красота требует труда и времени. В этом процессе ученики осознают, что для достижения чего-то значимого необходимо преодолевать трудности, что в свою очередь формирует стойкость и целеустремленность.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание на уроках литературы и музыки является важнейшим аспектом образовательного процесса. Оно не только развивает интеллектуальные и творческие способности, но и формирует личность, способную к сопереживанию, ответственности и внутренней гармонии. Эти уроки становятся той основой, на которой строится будущее каждого ученика, позволяя ему стать не только грамотным специалистом, но и человеком, способным чувствовать и понимать окружающий мир.

На первый взгляд может показаться, что уроки литературы и музыки представляют собой идеальную почву для воспитания души и формирования духовных ценностей: перед нами возвышенная классика, мелодии, проникающие в самые глубины сердца. Однако на практике педагоги сталкиваются с множеством сложностей и подводных камней, которые делают процесс обучения не естественным и плавным, а скорее тяжелым и изнурительным восхождением. Основное затруднение заключается в огромной пропасти между высоким пафосом искусства и прагматичным восприятием современного подростка. Сегодняшние дети и подростки привыкли к ярким визуальным образам, коротким видеороликам и мгновенной смене впечатлений. В таком контексте классическая музыка и объемные романы, требующие серьезного внимания и терпения, становятся настоящим испытанием. Удержать внимание учащихся, заставить их замедлиться и вслушаться в тишину, которая затаилась между нотами, или в долгий и глубокий монолог литературного героя – это педагогический вызов, который не всегда удается преодолеть.

Еще более серьезной проблемой является феномен, известный как «привыкание к прекрасному», или, как его еще называют, «школьная казенщина». Когда величественное произведение искусства разбирается по частям ради получения оценки, когда стихотворение Пушкина заучивается наизусть под угрозой низкой оценки, а музыка Бетховена звучит лишь в записях низкого качества во время перемены, искусство перестает быть значимым событием в жизни. Оно превращается в рутину, в нечто обыденное и лишенное эмоциональной нагрузки. Воспитать нравственность и духовные ценности через принуждение крайне сложно; истинный духовный порыв не может возникнуть по расписанию. Учитель постоянно балансирует на тонкой грани: как только он начинает читать мораль или явно навязывать свою точку зрения, подросток мгновенно закрывается, включая защитный механизм против «воспитательных бесед». Искреннее переживание подменяется формальным согласием, а внешняя дисциплина на уроке вовсе не является показателем внутренней работы души.

Еще одной значительной помехой в процессе воспитания служит собственный жизненный опыт учителя, который неизбежно вступает в конфликт с опытом ученика. Мы обсуждаем такие важные темы, как жертвенность, совесть и любовь, но в реальной жизни ребенок часто сталкивается с цинизмом, агрессией и несправедливостью, которые искусство не может игнорировать. Когда мы открыто говорим о трагедиях и боли в литературе или музыке, мы рискуем ранить неокрепшую психику подростка. С другой стороны, если мы уходим в легкие жанры и поверхностные темы, мы тем самым уходим от реальности и не даем возможности ученикам столкнуться с настоящими проблемами, которые их окружают.

Таким образом, процесс духовно-нравственного воспитания через искусство становится крайне сложной задачей, требующей от педагогов не только профессионализма, но и глубокого понимания психологии подростков. Важно находить баланс между высоким искусством и доступностью материала, чтобы не потерять интерес учащихся и не сделать уроки

скучными и рутинными. Педагогам необходимо разрабатывать такие методы и подходы, которые бы помогали детям не только понимать, но и чувствовать искусство, видеть в нем отражение своей жизни и своих переживаний. В этом контексте важным аспектом является создание атмосферы доверия и взаимопонимания на уроках. Учитель должен стать не только проводником в мир искусства, но и человеком, который способен услышать и понять своих учеников. Это требует от педагога не только знаний, но и умения вести диалог, создавать пространство для обсуждения, где каждый сможет высказать свое мнение и поделиться своими чувствами.

Кроме того, важно учитывать, что современный подросток живет в условиях постоянного информационного потока, который формирует его восприятие мира. Поэтому педагогам необходимо использовать современные технологии и подходы, чтобы сделать уроки более интерактивными и увлекательными. Это может быть использование мультимедийных материалов, создание проектов, связанных с искусством, и даже проведение уроков на свежем воздухе, где ученики смогут почувствовать себя частью искусства, а не просто зрителями. В конечном итоге, задача воспитания духовности и нравственности через искусство – это не только работа учителя, но и совместный процесс, в который вовлечены сами ученики, их семьи и общество в целом.

Список литературы

1. Ковалёва Е.В. Духовно-нравственное воспитание на уроках литературы / Е.В. Ковалёва // Школьная педагогика. – 2015. – №2 (2). – С. 1–4. – EDN UAHMYV
2. Мусагитова А.В. Духовно-нравственное воспитание музыкой / А.В. Мусагитова // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Т. 1. – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 202–204. – EDN VMQSHZ

Петрюк Ирина Михайловна

воспитатель

МБДОУ «Борисовский Д/С «Ягодка»

с. Борисовка, Белгородская область

ИНОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ В ФОРМИРОВАНИИ КОНСТРУКТИВНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье раскрываются возможности интеграции ЛЕГО-конструирования в различные виды детской деятельности. Подробно описаны инновационные возможности ЛЕГО на занятиях по ФЭМП, обучению грамоте. Статья адресована логопедам, воспитателям, родителям – всем тем, кому интересно ЛЕГО, кто хочет и может развить к нему познавательный интерес.

Ключевые слова: конструктивно-игровая деятельность, возможности ЛЕГО-конструирования, всестороннее развитие.

ЛЕГО-конструирование в нашей стране не ново, методика обучения ЛЕГО-игре разрабатывалась согласно деятельному подходу, принятому в отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) [1]. Основу данной методики составляет чередование умственных и практических действий ребёнка с учётом особенностей конструктивно-игровой деятельности детей. В последние годы интерес к конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО возрос.

Малыш, играя, не только познаёт окружающий мир, но и зачастую выражает к нему своё отношение. Дошкольный возраст – это возраст игры, где через игровые правила, игровые задачи постепенно, поэтапно постигает новое, ещё им не изведанное. И задача взрослого – помочь ребёнку маленькими шажками познавать этот большой мир. А всегда ли взрослый помогает малышу? Всегда ли играет с ним «на равных»? Правильно ли порой выбирает нужную игрушку, которая будет правильной, полезной и соответствовать возрасту? Можем ли

мы, взрослые, сделать игру для дошкольника действительно тем средством, которое будет воспитывать, развивать, корректировать ребёнка? Нынешнее поколение детей растёт в мире гаджетов, интерактивных игрушек. С одной стороны это хорошо, но с другой стороны, если посмотреть, стоит задуматься. Наблюдая за детьми со стороны, хочу отметить, что часто родители, чтобы чем-то занять ребёнка, дают ему в руки гаджет и ребёнок может часами сидеть, согнувшись, за игрой. И зачастую такую «игру» родители называют полезной, развивающей. Результатом такого родительского «внимания» является не только сколиоз, гиподинамия, но и слабая мелкая моторика рук, что сказывается в дальнейшем на письме, общая моторика, когда дети уже в дошкольном возрасте имеют группу здоровья. Поэтому, необходимость постоянного внимания к игре ребёнка со стороны взрослого обусловлена тем, что «она является критерием психофизического развития дошкольника и младшего школьника» (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) [3].

Безусловно, все дети могут и хотят играть, но не все могут научиться сделать это самостоятельно, не каждая игрушка может оказать положительный результат в психокоррекции, коррекции обучения и воспитания. Такой игрушкой может стать конструктивно-игровое средство ЛЕГО ДУПЛО. Именно ЛЕГО-технологии в последнее время активно внедряются в психолого-педагогический процесс наряду с традиционными методиками обучения. Подмечено, что данные технологии позитивно и эффективно содействуют развитию детей как с сохранённым интеллектом, так и оказывает положительную динамику на инклюзивных детей, на детей с ОНР I-II уровня [2].

Чем привлекательно ЛЕГО-конструирование? Это:

- ЛЕГО-набор открывает ребёнку новый мир;
- ребёнок, соединяя детали конструктора, творит: создаёт окружающий мир, то, что его в данный момент интересует;
- для каждого возраста есть свои наборы, которые постоянно совершенствуются и становятся разнообразнее с каждым возрастным этапом;
- наборы очень яркие, красочные, что привлекает детское внимание;
- у наборов ЛЕГО широкий возрастной диапазон применения: от 6 месяцев («ПРИМА») до младшего школьного возраста (ЛЕГО ДУПЛО), а также они эффективно используются в работе с детьми как с сохранённым интеллектом, так и с детьми с отклонениями в развитии;
- в ЛЕГО с удовольствием включаются и взрослые;
- в конструирование могут включаться сразу несколько детей, не мешая при этом друг другу, т.к. деталей достаточно количество;
- за счёт множества вариантов скрепления ЛЕГО-элементов между собой, создаётся практически неограниченные возможности создания игровых ситуаций и создания различных типов построек;
- наборы ЛЕГО содержат фигурки человечков и животных, а также формочки, похожие на части тела или элементы одежды, обуви, что ещё более привлекает детей в ЛЕГО-конструировании из-за новизны, необычности, индивидуальности наборов;
- поделки из ЛЕГО используются не только в индивидуальной, свободной игровой деятельности, но и во всех видах образовательной деятельности;
- совместная игровая деятельность развивает межличностные отношения, здесь нет главных и второстепенных ролей, все дети играют на равных;
- нет определённых игровых правил, дети их придумывают сами, тем самым развивая новые игровые сюжеты, при этом по ходу игры видоизменяя постройки;
- развивается диалогическая речь;
- фигурки и конструкции из ЛЕГО применяется как вспомогательное средство в театрализованной деятельности, свободной конструктивной деятельности, работе с родителями.

О возможностях конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО много можно говорить. Вот некоторые примеры по использованию инновационных моделей конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО.

Хороший эффект даёт использование ЛЕГО при работе с детьми с ОНР I-II уровня. Все упражнения проводятся в игровой форме, что улучшает запоминание.

При обучении старших дошкольников грамоте очень эффективно можно применять ЛЕГО-детали. Так, в звуковом анализе слов при изучении гласных и согласных я использую красные (гласные) и синие (согласные) кубики. Соответственно при разборе слов, используя синие и красные кубики, дети определяют слоги в слове (например, слово «мама» – это две пары кубиков (синий плюс красный). При обозначении слова используется уже кирпичик, а если на кирпичик поставить кубик, то эта композиция уже означает слово с большой буквы.

На занятиях эффективно используются ЛЕГО-кубики с нанесёнными на них цифрами для запоминания последних или при решении примеров. При счётных операциях очень удобно использовать платы (пластины). Эти же пластины используют дети, плохо умеющие рисовать, для выполнения плоскостных построек на занятиях по рисованию.

Особый интерес у детей вызывают ЛЕГО-человечки. С ними они играют в сюжетно-ролевые игры, каждый день придумывая всё новые и новые сюжеты. В эти игры вовлекаются, как и активные, так и пассивные дети. Дошкольники договариваются о сюжете, игровых действиях, игровых правилах, ролях, используя при этом ЛЕГО ДУПЛО («Кафе», «Детскую площадку»).

Одно из важных инновационных направлений применения ЛЕГО – это использование его в диагностике. Наблюдение за спонтанной или коллективной игрой детей можно использовать как диагностический метод, который помогает выявить психофизическое развитие детей, сформированность эмоционально-волевой и двигательной сфер, речевые возможности каждого ребёнка, уровень коммуникативности. Опираясь на непроизвольное внимание детей, воспитатель в процессе конструктивно-игровой деятельности совершенствует двигательную и сенсорно-тактильную деятельность детей, активизирует их познавательную деятельность, корректирует поведение, развивает интерес к обучению и коммуникативную функцию.

Таким образом, подводя черту под вышесказанным, можно сказать, что ЛЕГО-конструирование актуально на сегодняшний момент, востребовано, т.к. его использование направлено на развитие всех психических процессов у детей через игру.

Список литературы

1. Волосовец Т.В. Конструктивно-игровая деятельность у детей с использованием ЛЕГО / Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М.: РУДН, 2007. – С. 19.
2. Конструируем: играем и учимся Lego Dakta материалы развивающего обучения дошкольников / отдел ЛЕГО-педагогики, ИНТ. – М., 1997.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ МИР ДОШКОЛЬНИКА: КАК РАЗВИВАЕТСЯ УМЕНИЕ ЧУВСТВОВАТЬ

Аннотация: в статье рассматриваются возрастные особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста. Анализируется переход от ситуативных реакций к сложным социальным чувствам, раскрывается роль взрослого как медиатора в процессе формирования эмоционального интеллекта. Особое внимание уделяется практическим методам поддержки эмоциональной регуляции, развитию эмпатии и принятию чувств ребенка.

Ключевые слова: эмпатия, дошкольный возраст, детско-родительские отношения, эмоциональное развитие, эмоциональный интеллект, эмоциональная регуляция, игровая терапия, социально-эмоциональное развитие.

Введение. Почему эмоции – это важно?

Эмоции – это универсальный язык, который ребенок осваивает раньше, чем речь. Для дошкольника (3–7 лет) эмоции являются главным способом познания себя и окружающего мира. Именно в этот период закладывается фундамент эмоционального интеллекта – способности понимать свои и чужие чувства, управлять ими, проявлять эмпатию и строить здоровые отношения. Успешное эмоциональное развитие – ключ не только к психологическому благополучию, но и к будущим учебным достижениям и социальной адаптации.

Особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте.

Эмоциональная сфера дошкольника проходит огромный путь от простых реакций до сложных чувств. Можно выделить несколько ключевых особенностей:

1. *Эмоции яркие, но неустойчивые.* Ребенок может заливаться смехом, а через минуту горько плакать из-за пустяка. Это нормально и связано с незрелостью нервной системы и неспособностью к самоконтролю.

2. *«Заряженность» на взрослого.* Эмоциональное состояние ребенка сильно зависит от настроения и реакций значимых взрослых (родителей, воспитателей). Они – главный ориентир: «Если мама улыбается – все хорошо, если тревожится – мне тоже страшно».

3. *Появление социальных эмоций и чувств.* Помимо базовых эмоций (радость, страх, гнев) возникают сложные социальные переживания: чувство гордости за построенную башню, стыд за проступок, зависть к игрушке друга, чувство дружбы и справедливости. К концу дошкольного возраста формируется самооценка.

4. *Развитие эмпатии.* Ребенок учится распознавать эмоции других по лицу, интонации, жестам. Появляется искреннее желание утешить того, кто плачет, помочь.

5. *Освоение социальных норм выражения эмоций.* Ребенок усваивает, что не все эмоции можно выражать где и как угодно (например, нельзя громко кричать в поликлинике, драться, когда злишься). Это начало формирования эмоциональной регуляции.

Ключевые задачи эмоционального развития (чему учиться ребенок).

Распознавать и называть свои эмоции. («Я сейчас злюсь», «Мне грустно», «Я очень обрадовался!»).

Понимать причины своих чувств. («Я злюсь, потому что мой конструктор сломался»).

Приемлемо выражать эмоции. Находить социально приемлемые способы выплеснуть гнев (побить подушку, порвать старую газету, нарисовать свою злость), показать радость (похлопать в ладоши, обнять).

Справляться с негативными переживаниями. Переносить кратковременные фрустрации (когда что-то не получается или нужно подождать).

Распознавать эмоции других и реагировать на них. Проявлять сочувствие, делиться, помогать.

Роль взрослых: как поддержать эмоциональное развитие.

Родители и воспитатели – главные проводники в мир эмоций.

1. *Назовите чувство.* Станьте «эмоциональным переводчиком» для ребенка. «Я вижу, что ты сейчас очень расстроен из-за того, что пора уходить с площадки». Это помогает ребенку структурировать внутренний хаос.

2. *Принимайте все эмоции ребенка.* Запрет на эмоции («Не реви!», «Как тебе не стыдно бояться!») приводит к их вытеснению и психосоматическим проблемам. Можно запретить действие (драку, истерику), но не само чувство. «Я понимаю, что ты злишься на брата, но бить его нельзя. Давай лучше потопаем ногами».

3. *Показывайте пример.* Говорите о своих чувствах: «Я сегодня немного устала», «Я так рада тебя видеть!». Показывайте, как вы сами справляетесь с негативом: «Я сейчас разозлилась из-за пробки, поэтому глубоко подышу, чтобы успокоиться».

4. *Используйте игровые методы.*

Ролевые игры («дочки-матери», «больница») – лучший тренажер для понимания чувств и позиций других людей.

Чтение сказок и обсуждение. «Как думаешь, что почувствовал зайчик, когда потерял свой дом? А как бы ты себя чувствовал на его месте?»

Рисование эмоций. Предложите нарисовать «радость», «страх», «удивление».

Игры-имитации. «Покажи, как ходит довольный медвежонок, а как – испуганная мышка».

5. *Обучайте конкретным техникам саморегуляции:* «объятия-минутки», «тайм-аут» в уютном уголке, дыхательные упражнения («подуй на одуванчик»), использование сенсорных игрушек (мягкие шарики, «бутылочки спокойствия»).

Тревожные сигналы: когда стоит обратиться к специалисту

Не все трудности говорят о проблеме, но стоит быть внимательным, если у ребенка 5–7 лет *стойко и долго* наблюдаются:

- неспособность распознавать базовые эмоции (свои и чужие);
- агрессия как единственный способ выразить любое сильное чувство;
- постоянная подавленность, апатия, отсутствие интереса к играм;
- сильные, неуправляемые истерики, не соответствующие возрасту;
- выраженные страхи, мешающие нормальной жизнедеятельности;
- полное отсутствие эмпатии или радости при причинении боли другим.

В этих случаях консультация детского психолога поможет скорректировать развитие и избежать более серьезных проблем в будущем.

Заключение.

Эмоциональное развитие дошкольника – это увлекательное и ответственное путешествие. Задача взрослых – не подавлять детские чувства, а быть рядом, помогая нанести на карту внутреннего мира ребенка названия «острова Радости», «проливы Грусти» и «вулканы Гнева». Принимая эмоции ребенка и обучая его управлять ими, мы даем ему самый ценный навык – умение жить в гармонии с собой и окружающими.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 384 с.
4. Смирнова Е.О. Психология ребенка: от рождения до семи лет: учебник для педагогических училищ и вузов / Е.О. Смирнова. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 384 с.
5. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыкова, Г.В. Бубнова. – М.: Юрайт, 2020. – 367 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО НАВЫКА ЧТЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена анализу сложившейся сегодня в начальной школе ситуации с формированием механизма чтения как первого этапа навыка чтения учащихся. На основе анализа социокультурной ситуации развития современного первоклассника автор предлагает некоторые пути преодоления кризисных явлений в современной методике обучения грамоте.

Ключевые слова: обучение грамоте, букваристика, методический аппарат учебника, аппарат организации усвоения учебного материала.

Обучение младших школьников чтению по-прежнему является актуальной проблемой современной теории и практики обучения чтению. В статье невозможно обсудить все вопросы формирования навыка чтения учащихся начальной школы, поэтому затронем только некоторые аспекты этой обширной проблемы, например, теорию и практику обучения учащихся-первоклассников чтению на начальном этапе, т.е. во время формирования механизма чтения с помощью первого для ребенка учебной книги – на основе работы с букварем.

Здесь мы можем выделить несколько узловых проблем, например, проблему разноуровневой подготовки учащихся к овладению механизмом чтения как первого этапа развития полноценного навыка чтения. Не секрет, что ученики первого класса представляют собой весьма неоднородный состав с точки зрения речевого развития в целом, а также с точки зрения наличия у них ресурса к овладению предметным действием чтения. Так, не редко первоклассники уже с первых дней обучения обнаруживают вполне сформировавшийся навык чтения: умеют читать со скоростью выше 50 слов, т.е. выше порогового уровня беглости чтения, что позволяет им читать короткие тексты в букваре, а также задания в учебниках к упражнениям, например, в учебниках по математике или технологии.

Известно, что чаще такую картину можно наблюдать в столичных школах или в школах крупных городов нашей страны. В немалой степени этому способствует семейная образовательная среда. Так, по материалам педагогической периодической печати, 75% московских мам (мамы, напомним, как правило, больше занимаются образованием своих детей) имеют не просто диплом о высшем образовании, а по два вузовских диплома. Все это оказывает существенное влияние на формирование дошкольного образовательного ресурса ребенка, поступающего в первый класс начальной школы. Учащиеся-первоклассники демонстрируют хороший уровень навыка чтения. Это серьезный вызов современной методической науке, да и практике обучения чтению младших школьников. Как относится с таким учащимся? Какие учебники им нужны?

Пока методика обучения учащихся чтению никак не ответила на него: она не предложила ни достойных путей использования собственного образовательного ресурса учащихся-первоклассников современной педагогической практикой, ни новых концепций учебников по обучению таких детей чтению. Однако современный образовательный процесс в начальной школе вынужден был реагировать на этот вызов, хотя бы административно. Сейчас активно внедряется концепция организации учебного процесса в течение 3 лет, а 4-х, как это практикуется в большинстве случаев. Тех учащихся, которые владеют навыком чтения в достаточной мере, чтобы самостоятельно читать учебные тексты, объединяют в один класс, присваивают ему литер «2», сокращая тем самым процесс обучения в начальной школе на целый год.

Называется данный административный ход – «Эффективная начальная школа». Таким образом, в современной начальной школе складываются две системы обучения: традиционная система обучения младших школьников за четыре года («Система 1–4») и система обучения учащихся в начальной школе в течение трех лет («Система 1–3»), которая из столичных регионов постепенно распространяется по всей стране.

Значит ли это, что такой административный подход позволяет решать все проблемы разноразовой подготовки современных первоклассников? Отнюдь. Кроме детей с хорошим уровнем сформированности навыка чтения (хорошее речевое развитие, высокая скорость чтения, понимание учащимися учебных текстов и др.), имеются и другие группы учащихся с несколько более скромным образовательным ресурсом в области, например, некоторые читают словами, но с более низкой скоростью, что, несомненно сказывается на освоении читаемых текстов. Другие группы учащихся читают по слогам, при этом некоторые читают по слогам довольно уверенно и вот-вот перейдут на чтение целыми словами, а некоторые читают довольно неуверенно, медленно, потому что еще только освоили механизм чтения слов на русском языке [3]. Наконец, отметим группу детей, которые до школы не освоили механизм чтения, но знают в той или иной мере буквы русского алфавита, что также является серьезным образовательным ресурсом ребенка в овладении предметным действием чтения.

К сожалению, педагогическая практика пока никак не учитывает индивидуальный ресурс учащихся-первоклассников. Безусловно, она ждет советов и рекомендаций методической науки в этой области.

Во многом это связано с проблемами создания учебников по обучению грамоте – азбук и букварей [2; 5]. Первый в жизни ребенка учебник – букварь – имеет ряд особенностей, которые отличают его от остальных учебных книг, которые содержат необходимый систематизированный теоретический материал для учащихся, а также методический аппарат для организации усвоения данного учебного материала, т.е. некоторого количества вопросов и заданий для организации познавательной деятельности учащихся на уроке и за его пределами, например, в домашней работе. «В первой учебной книге не должно быть следующих компонентов: языковой теории, т.е. определений понятий, формулировок правил; методического аппарата – совокупности вопросов и заданий, адресованных первоклассникам» [5, с. 176].

Отечественная букваристика (теория и практика составления букварей) предъявляла строгие правила к содержанию букварной страницы как дидактической единицы в процессе формирования у учащихся механизма чтения. Учебный материал букварной страницы состоял из букв, слогов, столбиков слов и коротких дидактических текстов. Весьма важную роль в организации учебной деятельности учащихся-первоклассников играют иллюстрации, которые могут дополнять словесный ряд страницы букваря, сочетаться с ним, дополнять его, даже интерпретировать в некоторой мере содержание дидактических текстов. Одним словом, иллюстративный ряд помогает организовать познавательную деятельность учащихся при работе с букварной страницей или букварным разворотом, например, соотносить иллюстрацию и прочитанные слова, помогает организовать учебные и речевые ситуации на уроке обучения грамоте [2].

Данным правилам отечественная букваристика довольно строго следовала на всем протяжении своего существования, потому что это была ее аксиома: букварь был предназначен учащимся, которые не умели читать. Однако современные буквари, кроме собственно дидактического материала, включают также формулировки вопросов и заданий, языковые теоретические сведения, а также правила, помогающие учащимся усвоить языковые сведения и понятия [1]. Все это позволяет говорить о функциональных изменениях современного букваря: наличие методического аппарата свидетельствует об потере статуса первой в жизни школьника учебной книги, основной функцией которой является формирование механизма чтения.

Краткий анализ теории и практики обучения учащихся начальной школы механизму чтения позволяет говорить о глубоких кризисных явлениях как в отечественной букваристике,

так и в методике обучения грамоте. Нашей начальной школе нужны новые методические идеи, новые концепции учебников для формирования у первоклассников механизма чтения.

Некоторые предложения иногда появляются в методических публикациях [6].

Нам представляется, что одной из продуктивных идей для отечественной букваристики и процесса обучения механизму чтения является идея о компактном букваре, в котором учебным материалом букварной страницы является не одна буква, а группа букв, выполняющих одну и ту же функцию, т.е. подчиняющимся одному и тому же правилу чтения [4].

Идея о группировке букв отнюдь не нова: в конце 20 века в практике нашей начальной школы были буквари, в которых буквы группировались на основе акустико-артикуляционных свойств звуков, которые они обозначали, например, сначала изучались буквы, обозначающие непарные звонкие (сонорные) согласные звуки Л, М, Н, Р. Правда, букву Ё в эту группу не включали, часто не объясняя причин. Отдельной группой шли буквы для обозначения шумных глухих согласных, например, С, П, Т и другие. Мы видим, что в части группировки букв для обозначения согласных звуков предпочтение отдавалось их характеристике по глухости-звонкости, которая в процессе формирования механизма чтения не играет в русской графике существенной роли.

Для становления первоначального навыка чтения гораздо важнее характеристика согласных звуков с точки зрения твердости-мягкости, потому что именно этот дифференциальный признак согласных фонем русского языка не имеет в алфавите достаточного количества букв и обозначается в русском письме дополнительными графическими средствами: буквой гласных фонем (ЛАПА -ЛИПА), буквой пробела или буквой Ъ (МЕЛ # – МЕЛЬ) или вовсе остается не обозначенной, например, при стечении согласных букв (АРБУЗ, ОРБИТА, ЛИСТ, ЛИСТИК).

Рамки статьи не позволяют подробно описать данный подход к группировке букв.

Отметим, что он дает для современной практики обучения грамоте. Он позволяет существенно сократить объем букварей: правил чтения букв русского алфавита не так уж много, следовательно, и групп букв на отдельных букварных страницах или разворотах будет немного. Не секрет, что объем современных букварей вызывает вопросы. Социокультурная ситуация развития ребенка радикально поменялась за счет высокого уровня образования родителей, появления детских книг и детских периодических изданий, а также разнообразной графической составляющей современного социума в виде афиш, рекламы, плакатов, которые окружают современного ребенка и тоже положительно влияют на формирование его образовательного ресурса, используемого для овладения механизмом чтения.

Данный подход позволяет в значительной использовать собственный образовательный ресурс первоклассников, например, тех, которые знают все или некоторые буквы русского алфавита, но не умеют читать, а также тех учащихся, у которых наблюдается неуверенное слоговое чтение слов.

Список литературы

1. Русский язык. Азбука: 1-й класс: учебник / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина. – В 2 ч. Ч. 1, 2. – М.: Просвещение, 2023.
2. Сильченкова Л.С. Образовательные возможности букварной страницы / Л.С. Сильченкова // Начальная школа. – 2018. – №12. – С. 19–24. EDN YOWKZN
3. Сильченкова Л.С. Психология формирования механизма чтения / Л.С. Сильченкова // Начальная школа. – 2010. – №7. – С. 74–80. EDN MWFJFL
4. Сильченкова Л.С. Правила чтения букв русского алфавита / Л.С. Сильченкова // Начальная школа. – 2009. – №6. – С. 107–112. EDN KYNUN
5. Харченко О.О. Пособие по обучению грамоте УМК «Школа России» – азбука или учебник? / О.О. Харченко // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы / отв. ред. А.Е. Варнаева. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2024. – Вып. 11. – С. 175–183. EDN FCVRLH
6. Чтения Горецкого: материалы II международной научно-практической конференции, посвященной памяти В.Г. Горецкого / под ред. Е.Н. Мартыновой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. – 267 с.

DOI 10.31483/r-168749

К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: смешанная подготовка в современных условиях – один из распространенных форматов обучения в высшей школе. В статье анализируются актуальные проблемы индивидуализации смешанного обучения в педагогической магистратуре с химической направленностью (профилем). Отмечается системный характер индивидуализации, ее динамичность, показана структура. В качестве функциональной основы такой системы авторами закладывается синтез двух моделей педагогического дизайна информационно-образовательной среды. Раскрываются результаты многолетней диагностики магистрантов по некоторым параметрам исследования. Описан компонентный состав системы самоменеджмента магистранта, выделены уровни его сформированности. Полученные результаты подтвердили актуальность исследуемой темы. Данные контрольного этапа педагогического эксперимента показали высокую положительную оценку магистрантами предложенной модели индивидуализации смешанной подготовки средствами педагогического дизайна.

Ключевые слова: индивидуализация, смешанное обучение, химическое образование, магистратура, педагогический дизайн, информационно-образовательная среда, самоменеджмент.

В современных условиях технология смешанного обучения (англ. «blended learning») в высшей школе активно развивается: постоянно совершенствуются существующие модели, очный и дистанционный компонент комбинируются в различных пропорциях.

В подготовке выпускников магистратуры необходимо учитывать и узкую направленность программы. Особенности химико-педагогического образования требуют обязательного сохранения классического формата лабораторных работ, иногда и практической подготовки. Широкие возможности смешанного обучения позволяют сохранить очный контакт между педагогом и обучающимся и использовать новейшие информационные технологии при разработке учебных курсов [2; 3].



Рис. 1. Смешанная подготовка магистрантов химического образования

При этом обучение в смешанном формате должно представлять собой не только размещение электронных курсов в системе управления обучением для выполнения студентами самостоятельной работы, но системную работу в новой информационно-образовательной среде (ИОС) с целью поддержки аудиторных занятий, самостоятельной деятельности обучающихся и практик. Такая деятельность требует от магистранта активной позиции и высокого уровня самоорганизации [4] для достижения им образовательных результатов в соответствии с федеральным образовательным стандартом и учебным планом (рис. 1).

Полагаем, что смешанное обучение можно рассматривать как продуктивную модель организации учебного процесса в магистратуре только в том случае, если наряду с сочетанием новейших информационных технологий и традиционного формата обучения, значительное внимание уделяется педагогически целесообразному учету образовательных потребностей, интересов, мотивов и уровня сформированности системы самоменеджмента каждого магистранта. Иными словами, если в основу учебного процесса в магистратуре положен принцип индивидуализации.

Индивидуализация учебного процесса в магистратуре – это сложная динамичная двухконтурная система, технологическую основу которой составляют возможности и средства педагогического дизайна информационно-образовательной среды (рис. 2).

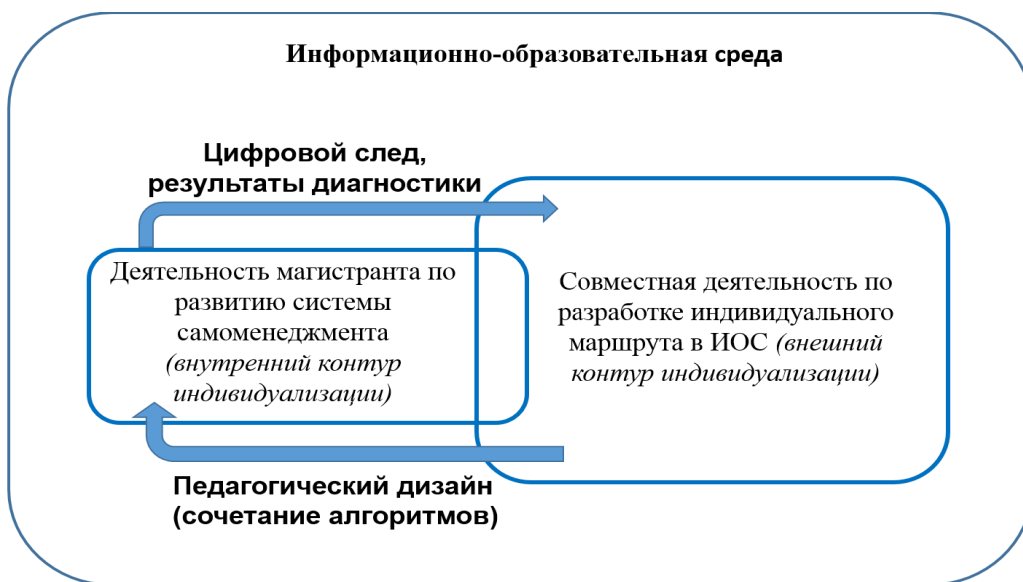


Рис.2. Система индивидуализации смешанной подготовки магистрантов

Взаимодействие контуров индивидуализации в информационно-образовательной среде обеспечивается дидактическими возможностями технологии и средств педагогического дизайна.

Основоположником зарубежной школы педагогического дизайна, автором множества трудов в рассматриваемой области и термина «педагогический дизайн» считается американский педагог-психолог Р.М. Ганье. Исследователь трактовал педагогический дизайн как комплексный процесс, включающий анализ целей обучения, особенностей обучающихся, проектирование учебного процесса, разработку оптимальных педагогических решений, их применение и оценку [5].

Современные учебные материалы строятся, как правило, на основе модели педагогического дизайна, включающей процессы создания, постоянного сопровождения и преобразования ИОС при поддержке оптимального комплекса разнообразных ресурсов. Заметим также, что, не смотря на разнообразие моделей педагогического дизайна и спектр их возможностей,

в специальной литературе и научных публикациях практически отсутствуют примеры опыта синтеза моделей педагогического дизайна ИОС как одного из путей индивидуализации смешанного обучения на уровне магистратуры.

Для решения задач индивидуализации смешанной подготовки будущих магистров химического образования мы сочли целесообразным применить пятиэтапный алгоритм ADDIE (аббревиатура от английских слов, обозначающая пять основных этапов процесса: анализ, дизайн, разработка, внедрение и оценка (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) [6] в сочетании с четырехкомпонентной моделью 4C/ID, ориентированной на решение профессиональных задач [1].

В рамках нашей работы стадия «Анализ» модели ADDIE пересекается с констатирующим этапом педагогического эксперимента, в ходе которого была проведена комплексная диагностика магистрантов. Целью данного исследования является раскрытие некоторых результатов по следующим ключевым параметрам:

- общая характеристика обучающихся магистратуры;
- вопросы реализации смешанного обучения в магистратуре;
- вопросы индивидуализации смешанного обучения;
- вопросы, связанные с формированием системы самоменеджмента.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные подтвердили актуальность исследуемых вопросов индивидуализации смешанного обучения и проблем формирования системы самоменеджмента у обучающихся магистратуры. В рамках нашей работы акцент сделан на магистрантах химического образования, приведем некоторые результаты исследования у данной группы студентов.

Общая характеристика обучающихся магистратуры.

Основной контингент магистратуры – взрослые люди старше 22 лет, имеющие высшее профессиональное образование (бакалавриат, специалитет), работающие по своему профилю подготовки (учителя химии средних школ, преподаватели колледжей, техникумов). Большинство опрошенных устроены на полный рабочий день (91%). В магистратуру поступили с целью углубления знаний, повышения уровня профессиональной компетентности. Примерно 70% опрошенных в период получения образования рассчитывают развить навыки самоорганизации. Все респонденты (100%) считают себя уверенными компьютерными пользователями, не испытывают проблем с доступом в Интернет, хорошо знакомы с работой образовательного портала ОмГПУ. Среди затруднений при освоении электронных курсов обучающиеся отметили частое отсутствие четкого маршрута работы с элементами и ресурсами системы (63,6%), а также непонимание структуры оценки за выполнение различных типов заданий (72,7%).

Вопросы индивидуализации обучения.

Проведенное исследование показало, что обучающиеся на ступени магистратуры испытывают серьезную потребность в индивидуализации обучения: около половины опрошенных хотели бы иметь более гибкий график обучения (54,5%), возможность самостоятельного выбора не только факультативов, но также дисциплин и практик (50%). Кроме того, для студентов важной оказалась возможность принимать участие в построении собственной программы обучения: отбирать содержание и контрольные задания, в которых прослеживается связь с их профессиональной деятельностью, формы работы (групповая, индивидуальная), выполнять задания в комфортном темпе, получать неограниченный доступ к материалам в ИОС вуза. Со стороны респондентов это объяснялось «невозможностью посещать очные занятия в силу разных причин», «несоответствием режима работы и темпа преподавателя и конкретного студента», «невозможностью следовать предложенному преподавателем жесткому регламенту выполнения определенных заданий» и т. д. В свою очередь, магистранты-химики подчеркнули «необходимость предварительной подготовки к лабораторным занятиям в удобное для себя время», выразили «потребность в дополнительных материалах и индивидуальных онлайн-консультациях с преподавателем не только во время

изучения дисциплин, но и в период прохождения практики», акцентировали внимание на важности «предоставления магистранту возможности выполнять объемные задания по химическим и методическим дисциплинам в своем темпе».

Вопросы смешанного обучения.

С целью поиска ответа на вопрос «Способствует ли технология *blended learning* продуктивному обучению в магистратуре?» нами было организовано дистанционное фокус-интервью с обучающимися магистратуры.

Как показали результаты дискуссии, обучающиеся достаточно хорошо понимают специфику магистерского образования, готовы проявлять активность в процессе обучения, в целом имеют представление о технологии *blended learning* и считают уместным и продуктивным ее применение в магистратуре. Большинство магистрантов (86,3%) указали на необходимость и важность организации дистанционной поддержки и регулярной связи с преподавателем в период прохождения практики. Вместе с тем, участниками было отмечено, что указанная технология не лишена и негативных черт, среди которых наиболее часто упоминались: проблема аутентификации пользователя в удаленной среде, возможность неограниченного использования систем искусственного интеллекта при выполнении заданий, необходимость высокого уровня самодисциплины магистранта при освоении программы.

Вопросы самоменеджмента.

Анализируя результаты дискуссии, мы также заметили, что магистранты достаточно часто упоминали о необходимости высокого уровня активности, самодисциплины, самоорганизации и целеустремленности студента для продуктивного обучения. Термин «самоменеджмент» при этом прозвучал только от 9% студентов. Следовательно, нам видится правомерным изучение реального уровня сформированности системы самоменеджмента у обучающихся магистратуры.

Самоменеджмент магистранта в данном исследовании выступает ядром внутреннего контура индивидуализации смешанной подготовки и дает возможность магистранту химического образования принимать активное участие в построении своего индивидуального образовательного маршрута (в удаленной среде – «персонального профиля магистранта»): продуктивно распределять собственные ресурсы при освоении химических, методических дисциплин, а также при прохождении практики, осознанно выбирать компоненты маршрута и использовать обратную связь от внешнего контура индивидуализации для самостоятельной корректировки своей учебно-профессиональной деятельности.

Базируясь на трудах В.А. Сластенина, А.К. Осницкого, И.А. Зимней и А.В. Хуторского мы выделяем в системе самоменеджмента четыре основных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный. Каждому компоненту соответствует критерий с определенным набором показателей.

Для измерения выделенных показателей, а, следовательно, и компонентов системы самоменеджмента магистрантов мы условно ввели три уровня: базовый, средний и продвинутый. Каждый из указанных уровней имеет установленную характеристику. С целью оценки уровня сформированности системы самоменеджмента у обучающихся был применен комплекс адаптированных в соответствии с целями и логикой диссертационного исследования диагностических методик. Так, определение познавательного критерия проводилось с помощью тестирования по основам самоменеджмента, его классическим методикам и приемам.

Результаты показали, что подавляющее количество студентов (45,5%) имеют базовый уровень, 40,9% обладают средним уровнем и лишь 13,6% будущих магистров химического образования имеют высокий уровень сформированности собственной системы самоменеджмента.

Таким образом, проводимая в течение нескольких лет диагностика обучающихся педагогической магистратуры с химической направленностью (профилем) подтверждает актуальность исследуемой проблемы индивидуализации смешанной подготовки. На основе полученных данных, педагогических принципов технологий смешанного обучения и

педагогического дизайна, методологических основ личностно-деятельностного, компетентностного и системного подходов мы разработали теоретическую модель индивидуализации смешанной подготовки магистрантов химического образования средствами педагогического дизайна ИОС и провели ее апробацию. Данные результативно-оценочного мониторинга свидетельствуют о высоком уровне принятия предложенной модели магистрантами: обучающиеся отмечают существенное повышение степени учета их персональных образовательных потребностей и профессиональных интересов в процессе освоения дисциплин учебного плана и в период прохождения практики. Зафиксирована положительная динамика самооценки развития внутреннего контура индивидуализации – уровня сформированности системы самоменеджмента.

Список литературы

1. Ван Мариенбор Й.Д. Десять шагов комплексного обучения: четырехкомпонентная модель дизайна обучения: практическое руководство / Й.Д. ван Мариенбор; пер. с англ. К. Ахметова. – Астана: Zerde Publishing, 2023. – 456 с. – ISBN 978-601-7147-85-3.
2. Краснова Т.И. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе / Т.И. Краснова // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17, №2. – С. 403–413. – EDN SEFPLB.
3. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2004. – 416 с. – ISBN 5-7695-1533-3. EDN QTJNMF
4. Унтина М.В. Самоменеджмент обучающихся в системе смешанной подготовки магистров по профилю «Химическое образование» / М.В. Унтина // Горизонты образования: материалы I Международной научно-практической конференции (Омск, 29–30 октября 2020 года). – Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», 2020. – С. 429–431. – ISBN 978-5-8268-2284-5. – EDN XZUYTS.
5. Gagné R.M. Principles of Instructional Design / R.M. Gagné, L.J. Briggs, W.W. Wager. – 4th ed. – N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich College, 1992. – 365 p. – ISBN 0-03-034757-2.
6. Gustafson K.L. What is instructional design / K.L. Gustafson, R.M. Branch // Trends and issues in instructional design and technology / ed. by R.A. Reiser, J.V. Dempsey. – Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2002. – P. 16–25.

Чернова Наталья Егоровна

учитель

МБОУ «СОШ №63»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые особенности современного преподавания чувашского языка в школе, обусловленные утратой естественной языковой среды и необходимостью смены образовательной парадигмы с традиционной на коммуникативно-деятельностную. Автор анализирует внедрение инновационных методов, таких как беспреводное обучение, проектная деятельность и информационно-коммуникационные технологии, а также акцентирует внимание на интеграции урочной и внеурочной работы для формирования устойчивой мотивации и культурной идентичности учащихся. Материал будет полезен учителям чувашского языка, методистам и исследователям в области билингвального образования, поскольку раскрывает как эффективные практики, так и пути преодоления существующих методических и организационных сложностей.

Ключевые слова: чувашский язык, преподавание, обучающиеся, современная школа.

Преподавание чувашского языка в современных образовательных учреждениях находится на этапе значительных изменений и глубокого переосмысления. Эти трансформации обусловлены как объективными вызовами времени, так и стремлением педагогов к поиску новых, более эффективных методов, которые помогут детям лучше понять и принять свою

родную культуру. В условиях, когда для многих учащихся, особенно в городских школах, чувашский язык перестал быть языком повседневного общения и фактически стал неродным, перед учителями встает сложный вопрос не только о том, что именно следует преподавать, но и, что более важно, как это делать.

Основной задачей становится пробуждение интереса учащихся к изучению языка и предотвращение формального, механического заучивания, которое не дает глубокого понимания.

Е.А. Кондрашкина [1] отмечает, что ключевой особенностью современного подхода к обучению языку является радикальное изменение роли учителя. В традиционной системе образования учитель выступал в качестве единственного источника знаний, однако сейчас он становится наставником, который направляет учащихся на путь самостоятельного «добывания» знаний. Это требует внедрения новых, инновационных образовательных технологий, которые ориентированы не на пассивное запоминание правил, а на развитие коммуникативных навыков, творческого мышления и формирование устойчивой мотивации к изучению языка.

В этом контексте активно применяются информационно-коммуникационные технологии, которые помогают создать в классе необходимую эмоциональную атмосферу, визуализировать учебный материал и создать для каждого ученика «ситуацию успеха». Это особенно важно для повышения самооценки учащихся, поскольку положительные эмоции от успешного выполнения заданий способствуют более глубокому усвоению материала.

Эффективными также признаются технологии работы в группах, которые моделируют реальные речевые ситуации, что позволяет учащимся практиковать язык в условиях, максимально приближенных к реальной жизни.

Кроме того, проектная деятельность и исследовательские методы, такие как сопоставительный лингвистический анализ текстов на русском и чувашском языках, становятся все более популярными. Эти методы не только развивают аналитические способности учащихся, но и помогают им осознать, как язык функционирует в различных контекстах, что является важной частью языкового образования.

Одним из самых ярких и обсуждаемых методических новшеств является беспереводной метод обучения, который позволяет детям полностью погрузиться в языковую среду. Этот подход предполагает проведение занятий практически без использования русского языка, что способствует более естественному и глубокому усвоению чувашского языка. Беспереводной метод, основанный на коммуникативном подходе, использует ряд эффективных приемов для объяснения новых слов и грамматических конструкций без перевода, что помогает учащимся быстрее адаптироваться к языковым особенностям и структуре.

Преподавание чувашского языка также все больше осознается как процесс приобщения к культуре, традициям и ценностям чувашского народа. Это делает изучение языка не просто лингвистическим процессом, но и культурным, что придает ему особую значимость. Учащиеся не только изучают грамматику и лексику, но и погружаются в богатый культурный контекст, что способствует более глубокому пониманию языка как средства общения и выражения идентичности.

Таким образом, современное преподавание чувашского языка в школе требует от педагогов гибкости, креативности и готовности к постоянному обновлению своих методов и подходов. Важно не только передавать знания, но и вдохновлять учащихся на изучение родного языка, помогать им осознавать его ценность и значимость в их жизни. Это требует создания комфортной и поддерживающей образовательной среды, где каждый ученик сможет почувствовать себя успешным и уверенным в своих силах. В конечном итоге, успешное преподавание чувашского языка – это не только задача учителей, но и всего общества, которое должно поддерживать и ценить свою культуру и язык. Это совместное усилие позволит не только сохранить язык, но и передать его будущим поколениям, обеспечивая тем самым преемственность и развитие чувашской культуры в современном мире.

Преподавание чувашского языка в современных учебных заведениях сталкивается с множеством сложностей, которые можно разделить на две основные категории: объективные и субъективные. Объективные трудности связаны с социальными и лингвистическими аспектами, в то время как субъективные трудности касаются методических подходов и практики преподавания. Для того чтобы преодолеть эти проблемы, необходимо не просто вносить отдельные изменения, а осуществить системную перестройку всей образовательной стратегии, направленной на изучение чувашского языка.

Одной из главных проблем, с которой сталкивается преподавание чувашского языка, является стремительное сокращение естественной языковой среды. Это особенно заметно в городских поселениях, где чувашский язык постепенно вытесняется из повседневного общения. В таких условиях для большинства школьников чувашский язык становится не родным, а искусственно вводимым вторым языком. Это означает, что у детей нет возможности использовать язык в реальной жизни, что приводит к его утрате как средства коммуникации. В результате чувашский язык лишается практической необходимости и жизненного контекста, что, в свою очередь, негативно сказывается на мотивации учащихся. Многие из них не видят реальных возможностей применения чувашского языка в будущем. Он не воспринимается как язык науки, бизнеса или массовой культуры, а скорее, как архаичный и малопrestiжный. Это создает серьезные преграды для формирования внутреннего интереса к его изучению, даже если семья поддерживает изучение языка.

Вторая значимая трудность заключается в неоднородности состава классов. В одном классе могут находиться дети из чувашскоязычных семей, которые свободно владеют языком, и дети, для которых чувашский язык является абсолютно чужим и незнакомым. Эта ситуация делает невозможным применение единой учебной программы, так как потребности и уровень подготовки учащихся сильно различаются. Учителю приходится прилагать колоссальные усилия для индивидуализации заданий, однако в рамках стандартного урока на это просто не хватает времени и ресурсов. Учителя сталкиваются с необходимостью адаптировать материалы для разных групп, что требует значительных затрат усилий и времени.

Методическая база для преподавания чувашского языка также оставляет желать лучшего. Существующие учебники и пособия зачастую ориентированы на учащихся, которые уже имеют базовую языковую подготовку. Это создает дополнительные трудности для тех, кто только начинает изучать язык, особенно в условиях билингвального или даже монолингвального русскоязычного окружения. Новые, интерактивные и адаптированные к цифровому поколению материалы разрабатываются медленно и неравномерно по регионам. Это приводит к тому, что учителя вынуждены использовать устаревшие методические материалы, которые не соответствуют современным требованиям и не учитывают реалии обучения. Кроме того, существует острый дефицит педагогических кадров, которые могли бы преподавать чувашский язык с использованием современных методик. В педагогических вузах подготовка таких специалистов оказывается недостаточной, а многие действующие учителя, обладая опытом, привыкли к традиционным грамматико-переводным методам. Эти методы не работают в условиях отсутствия языковой практики, что затрудняет процесс обучения. Учителя сталкиваются с необходимостью адаптировать свои подходы, однако не всегда обладают для этого необходимыми знаниями и навыками. Таким образом, решение проблем, связанных с преподаванием чувашского языка в современных школах, требует комплексного и системного подхода. Необходимо объединить усилия всех заинтересованных сторон – педагогов, родителей, учеников и представителей власти – для создания эффективной стратегии, направленной на сохранение и развитие чувашского языка и культуры.

Список литературы

1. Кондрашкина Е.А. Федеральный и региональный аспекты языковой политики в системе школьного образования Чувашской Республики / Е.А. Кондрашкина // Социолингвистика. – 2023. – №3 (15).

Яковлева Светлана Валерьевна
учитель
МБОУ «СОШ №53»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА И КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования навыков сотрудничества и командной работы у младших школьников как одного из ключевых метапредметных результатов обучения, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Автор анализирует возрастные и психологические барьеры, препятствующие эффективной групповой деятельности детей 7–10 лет, а также предлагает систему методических приемов, включающих поэтапное освоение алгоритмов взаимодействия, использование заданий с взаимозависимостью результатов и организацию коллективных творческих дел для постепенного перехода от соревновательной модели обучения к кооперативной.

Ключевые слова: навыки коммуникации, навыки сотрудничества, навыки командной работы, младший школьный возраст.

Формирование навыков сотрудничества и командной работы у младших школьников является одной из ключевых задач современного начального образования. Это связано с тем, что именно в этот период жизни закладываются основы социальных взаимодействий, которые в дальнейшем будут определять, насколько успешно ребенок сможет адаптироваться в коллективе и участвовать в продуктивной совместной деятельности. В отличие от дошкольников, которые в основном взаимодействуют через игру, младшие школьники сталкиваются с новой социальной ситуацией, где учебная деятельность выходит на первый план. В этом контексте умение договариваться, распределять обязанности, слушать и понимать других становится не просто желательным, а необходимым условием для достижения общих результатов.

Специфика формирования командных навыков у детей в возрасте от 7 до 10 лет напрямую связана с их возрастными психологическими особенностями. В этом возрасте у детей все еще сохраняется эгоцентрическая позиция: они склонны воспринимать окружающий мир исключительно через призму собственного опыта и с трудом понимают мотивы и чувства других людей. Это может затруднять взаимодействие и сотрудничество в группе. Кроме того, на начальном этапе учебная мотивация только начинает формироваться, и многие дети приходят в школу с установками на индивидуальное соревнование, стремясь быть первыми или получать высокие оценки. Это стремление к индивидуальным достижениям может противоречить духу сотрудничества и командной работы. Таким образом, переход от соревновательной модели к кооперативной требует от педагогов продуманных и последовательных действий. Ребенок не может просто по указанию взрослого начать работать в команде; этому необходимо учить через специально организованную практику совместных действий. Важно создать такую образовательную среду, в которой сотрудничество будет не только поощряться, но и становиться необходимостью для достижения успеха.

О.А. Колесникова [1] отмечает, что одним из наиболее эффективных средств формирования навыков сотрудничества у младших школьников становится организация групповых форм учебной работы. Однако здесь важно понимать, что простая посадка детей за партами по два или три человека не приведет автоматически к созданию командного взаимодействия. Для того чтобы группа действительно стала командой, педагог должен создать такие условия, при которых успех каждого отдельного ученика будет невозможен без успеха других членов группы. Этого можно достичь через использование так называемых «заданий с взаимозависимостью». В таких заданиях результат работы зависит от вклада всех участников. Например, можно предложить группе решить задачу, где каждый ученик отвечает за определенный

аспект работы, и успех всей группы зависит от того, насколько хорошо каждый из них выполнит свою часть. Это может быть, например, проектная работа, где один ребенок отвечает за исследование, другой – за оформление, а третий – за представление результатов. В таком подходе дети учатся не только работать вместе, но и ценить вклад каждого, что способствует формированию чувства ответственности за общий результат. Кроме того, важно учитывать, что в процессе формирования навыков сотрудничества необходимо развивать у детей умение слушать и слышать друг друга. Это можно делать через различные игры и упражнения, которые помогут детям научиться выражать свои мысли и идеи, а также уважать мнение других. Например, можно организовать обсуждение, где каждый ребенок будет иметь возможность высказать свое мнение по определенной теме, а остальные должны будут его выслушать и задать вопросы. Такой подход способствует развитию эмпатии и понимания, что является важным аспектом успешного сотрудничества. Не менее важным является и создание атмосферы доверия в классе. Дети должны чувствовать себя комфортно и безопасно, чтобы открыто делиться своими мыслями и идеями. Это можно достигнуть через установление правил взаимодействия в группе, где каждый будет знать, что его мнение имеет значение и будет услышано. Например, можно ввести правило, что в процессе обсуждения никто не может перебивать другого, и каждый должен дожидаться своей очереди для высказывания.

Также стоит отметить, что формирование навыков сотрудничества – это процесс, который требует времени. Необходимо помнить, что дети в этом возрасте еще находятся на этапе развития своих социальных навыков, и у них могут возникать трудности в общении и взаимодействии. Поэтому важно быть терпеливым и поддерживать детей в их усилиях, подчеркивая положительные моменты и достижения, даже если они кажутся незначительными. В заключение, формирование навыков сотрудничества и командной работы у младших школьников является важной задачей, которая требует системного подхода и внимательного отношения со стороны педагогов. Создание условий для успешного взаимодействия, развитие умений слушать и слышать друг друга, а также формирование атмосферы доверия – все это является необходимыми шагами на пути к успешной командной работе. В конечном итоге, такие навыки будут способствовать не только успешной учебе, но и более гармоничному социализированному развитию детей в будущем.

Несмотря на явные преимущества и высокую эффективность игрового метода в коррекции общего недоразвития речи (ОНР) у детей старшего дошкольного возраста, его использование в качестве основного инструмента для работы с этой категорией детей сопряжено с множеством серьезных трудностей. Эти трудности требуют от педагогов не только высокой профессиональной компетентности, но и гибкости в подходах к обучению. Проблемы, с которыми сталкиваются специалисты, имеют как психологические корни, так и организационно-методическую природу. Первая и, возможно, одна из самых значительных трудностей заключается в особенностях речевого и эмоционально-волевого развития детей с ОНР. У многих детей, имеющих данное расстройство, наблюдается повышенная утомляемость и быстрая истощаемость нервной системы, что существенно влияет на их способность к обучению. Это означает, что даже самые увлекательные и интересные игры не могут длиться долго – всего через 10–15 минут интерес ребенка начинает угасать, внимание рассеивается, а мотивация к игре теряется. В результате, игра превращается в механическое выполнение заданий, что абсолютно не соответствует целям коррекционной работы.

Кроме того, у детей с ОНР часто наблюдается значительное снижение уровня саморегуляции и контроля за собственным поведением. Они могут испытывать трудности с принятием правил игры, нарушать очередность ходов, а также испытывать фрустрацию при возникновении неудач. Эти факторы могут разрушать игровую структуру и полностью сводить на нет коррекционный эффект, который предполагается получить от занятий. Важно отметить, что эмоциональная составляющая игры играет ключевую роль в процессе обучения, и если ребенок не может справиться с эмоциями, это может негативно сказаться на его речевом развитии.

Вторая группа трудностей связана с необходимостью поддержания тонкого баланса между игровой формой и дидактическим содержанием. Логопеды часто оказываются перед непростой дилеммой: чрезмерное увлечение игровой оберткой может привести к тому, что

дети запомнят лишь яркие сюжеты и персонажей, но не усвоят запланированный речевой материал. В таких случаях игра начинает восприниматься как развлечение, а не как средство коррекции. С другой стороны, если педагог постоянно напоминает детям о правилах и целях игры, это может снизить уровень их вовлеченности и интереса, что также негативно скажется на результатах коррекционной работы.

Третья трудность заключается в необходимости учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Дети с ОНР могут иметь разные уровни речевого развития, разные интересы и предпочтения в играх. Это требует от логопеда умения гибко подстраивать игровые задания под конкретные потребности и возможности каждого ребенка, что является достаточно сложной задачей. Педагог должен быть готов к тому, что не все дети будут одинаково заинтересованы в одних и тех же играх, и уметь находить подход к каждому из них.

Также стоит отметить, что игровая деятельность требует от детей не только активного участия, но и определенной степени самостоятельности. Однако многие дети с ОНР могут испытывать трудности с принятием решений и проявлением инициативы, что также создает дополнительные препятствия для успешного использования игрового метода.

Список литературы

1. Колесникова О.А. Развитие навыков командной работы в начальной школе через групповые проекты / О.А. Колесникова // Молодой ученый. – 2026. – №13 (616). – С. 279–280. – EDN BFPDLQ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акинина Лидия Николаевна

профессор

ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная
консерватория им. М.И. Глинки»

г. Нижний Новгород, Нижегородская область

DOI 10.31483/r-168824

ЗНАЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЫЖКОВ НА УРОКАХ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВОКАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ КОНСЕРВАТОРИЙ

Аннотация: в статье кратко обрисованы важные и нужные качества для профессиональной подготовки молодого певца, которые формируются в процессе грамотного и скрупулезного изучения и исполнения основных прыжковых элементов в разделе *allegro* в программе «Классический танец». Иногда молодые педагоги-хореографы, увлечённые партнерной гимнастикой современных танцевальных течений, считают, что трудные «*pas*» классического тренажа не важны в карьере певца оперных и музыкальных театров и ограничиваются условным показом движений у станка, тем самым лишая студентов и полноценного понимания предмета, и полного актёрского образования.

Ключевые слова: классический танец, прыжки классического танца, Нижегородская консерватория, преподавание танца, пластическая партитура образа.

В монографии Акининой Л.Н. «Академический вокал и хореография. Основные вопросы», вышедшей в 2024 году в редакции издательского дома «Среда» города Чебоксары, есть статьи: «Значение двигательной культуры в творчестве оперного певца и проблемы её преподавания», «Основные моменты преподавания пластических дисциплин на кафедре сольного пения и кафедре музыкального театра Нижегородской государственной консерватории имени М.И. Глинки», «Особенности методических принципов построения уроков классического танца для студентов кафедры «Актёр музыкального театра», а в 2026 году, в материалах электронного издания Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социально-педагогические вопросы образования и воспитания» (Чебоксары, 10 февраля 2026 г.), – была выпущена отдельная статья «Значение преподавания предмета «Танец» для студентов вокальных факультетов консерваторий», где кратко, но точно выписаны основные тезисы правильного преподавания, ступени обязательного и серьёзного обучения молодых вокалистов основам хореографии и полезные результаты, которые дают такие уроки. Однако, иногда, в музыкальных и оперных театрах, можно наблюдать такую картину: некоторые солисты, обладающие неплохими вокальными данными, демонстрируют вялую энергетику и физическую «рыхлость» маловыразительного тела. Это говорит о том, что у певцов, либо, совсем не было «движенческой» нагрузки, либо, она была представлена в ненадлежащем виде. То есть, если и был предмет «Танец» то, скорее всего, прыжки, вращения и акробатические элементы отсутствовали в преподавании или были представлены в минимальном количестве. А прыжки в классическом танце – это не просто физическое упражнение для молодых оперных певцов, это ключевой инструмент для комплексного развития сценического мастерства. Их значение выходит далеко за рамки простой пластики. Хотя, по словам замечательного педагога и автора учебника «Основы сценического движения», Ивана Эдмундовича Коха: «Педагогические наблюдения показали, что подвижность процессов высшей нервной деятельности у вокалистов среднем несколько ниже, чем у студентов драматических учебных заведений.... У певцов наблюдается также некоторое отставание в координации движений и уровне двигательной памяти – это значительно понижает

их возможности во внешних выразительных средствах» [2, с. 467]. Но из этого следует, только то, что обучение вокалистов, должно быть глубоко продуманным и способным психологически раскрепостить студента, вселить в него уверенность в свои силы. Послушное тело нужно певцу не только для танцев, но для того, чтобы научить его создавать пластическую партитуру. Пластическая партитура образа – это мимика, внешние характеристики, общение с партнёрами и, конечно, вокальные номера персонажа, которые требуют эмоций, пластики, темперамента и правильного дыхания от поющего артиста. Станиславский определял две главные задачи при подготовке молодых певцов-актёров: «Первая задача – это выразительная, отточенная дикция, благодаря которой можно достигнуть ясно произнесённого и выразительно окрашенного слова в пении... Вторая задача – полное освобождение тела от всех непроизвольных зажимов, напряжений, и в результате очень свободное, простое, без всяких эффектных оперных поз поведения актёров на сцене» [3, с. 25]. Грамотное, профессиональное преподавание хореографической дисциплины, включение в программу определённое количество малых, средних и больших прыжков – дают видимый и качественный эффект в улучшении творческих навыков молодого специалиста. Вот некоторые примеры.

1. Для опоры дыхания нужны крепкие мышцы пресса, таза, спины, – эти же мышцы нужны и для прыжков. Постоянный и стабильный тренинг укрепляет мускулатуру, а соответственно развивает и дыхательный аппарат.

2. Прыжки исполняются под строгий счёт педагога и чёткий музыкальный ритм, это помогает усовершенствовать и чувство ритма певца, очень важно для следования за дирижёром, точного вступления и пения в ансамбле.

3. Прыжки – это сложная координация мышц ног, рук и работы мозга. Подобная тренировка нейромышечной координации помогает вокалисту легко совмещать пение со сложными мизансценическими передвижениями, жестикуляцией и дуэтами, не теряя качество звука.

4. В момент прыжка, мозг запоминает свою власть над телом, а тело ощущает свою собранность, лёгкость и уверенность (апломб). Это состояние «душевного полёта», потом, может переноситься и на статичные позы, которые будут трактоваться зрителем, не как бессодержательные, а как «действенную» фиксацию определённых важных моментов в сценическом поведении героев.

5. Музыкальный жанр требует от актёра особенного, сильного, «открытого» темперамента. Голос, и эмоции необходимо передать зрителю сквозь звучащий симфонический оркестр, преодолев обширное пространство театрального зала. Именно, средние и большие прыжки, требующие при изучении и исполнении смелости, энергетики, крепости тренированных мышц спины и пресса, – помогают преодолевать психологические и физические зажимы студентов-вокалистов. Для свободного и красивого голоса, помимо природных данных, нужна органическая свобода и внутренняя уверенность в умении распорядиться своим вокальным даром. Прыжок – это мгновенное волевое усилие, которое учит артиста концентрироваться и быстро мобилизовать свои возможности «здесь и сейчас», что необходимо при исполнении сложных оперных и опереточных арий. Галина Вишневская пишет: «То, что было трудно другим певицам, для меня труда не составляло: по заданию режиссёра я бегала по сцене во время пения, мне не нужно было смотреть на дирижёра в самых трудных ансамблях – если бы понадобилось, я могла бы петь, хоть стоя на голове» [1, с. 120].

Бесспорно, что классическая хореография – это наука о красоте линий и гармонии жеста. Артист любого жанра должен работать над всем своим природным инструментом выразительности и именно, хореография вырабатывает артистическую дисциплину, внимание к деталям, высокую работоспособность. В оперных спектаклях есть много танцевальных сцен, где поющему солисту необходимо показать ловкость, подвижность и изящество, однако, развитая координация, полученная на основе знаний техники прыжков и элементарных дуэтных комбинаций, не доставляет сложностей вокалисту в таких постановках. Конечно, занятия на уроках танца, должны строиться строго по программе, разработанной под задачи подготовки

вокалистов, а не танцовщиков. Основной акцент направлен на методическую правильность исполнения начала и завершения прыжка, координированность дыхания и собранности мышц, а не на балетные каноны в области идеальной выворотности ног и высоты прыжка. Важно работать со специалистом-хореографом, понимающим специфику психофизики певца, что бы избежать моральных и телесных травм. К обязательному изучению рекомендуется: 1) маленькие прыжки – Saute, Changement de pied, Assamble, маленькое Jete; 2) средние прыжки – Echarpe, можно пробовать – Ferme; 3) большие прыжки – Sissonne в Arabesque; 4) для особо одарённых и подготовленных студентов возможны к исполнению некоторые прыжки повышенной сложности – Jete с продвижением, Sissonne Ouvert, Grand pas de cha, Jete Entrelase, Jete с продвижением en tournant. Итак, раздел allegro на уроке классического танца, это – дыхательная система, чувство ритма, сценическая смелость, дисциплина, то есть, тренажёр всего артистического аппарата для молодого певца. Эти качества помогают превратить обычного вокалиста в универсального артиста, в яркую творческую личность, чьё тело является таким же выразительным инструментом, как и голос. Очень тонко подметил Станиславский суть актёрского дарования в разговоре с Михоэлсом: «Птица набирает воздух в грудную клетку, становится гордой и начинает летать. Чтобы «взлететь» и художник должен набрать дыхание и тоже почувствовать себя «гордым» [2, с. 226].



Рис. 1, 2. Студенты вокального факультета Нижегородской государственной консерватории имени М. Глинки на уроке предмета «Танец». Изучение техники прыжков. Развитие смелости, темперамента, выразительности и координации дыхания

Список литературы

1. Вишневская Г.П. Галина. История жизни / Г.П. Вишневская. – М.: Горизонт, 1993.
2. Гладков А.К. Мейерхольд / А.К. Гладков. – В 2 т. Т. 2. Пять лет с Мейерхольдом. Встречи с Пастернаком. – М.: СТД РСФСР, 1990. – 473 с.
3. Кох И.Э. Основы сценического движения / И.Э. Кох. – Л.: Искусство, 1970. – 566 с.
4. Румянцев П.А. Станиславский и опера / П.А. Румянцев. – М., 1969. – 492 с.

ИЗУЧЕНИЕ СОРБЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В КУРСЕ ХИМИИ ВОДЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ Л.В. КОЗАК)

Аннотация: статья приурочена к 80-летию со дня рождения старшего преподавателя кафедры «Гидравлика и водоснабжение» ДВГУПС Любови Васильевны Козак. Л.В. Козак сыграла значительную роль в развитии методики преподавания химии воды в ДВГУПС, была инициатором и ответственным исполнителем по переоснащению кафедральных лабораторий. Цель предлагаемой юбилейной статьи – познакомить с опытом педагогической работы Л.В. Козак и ее коллег в области сорбционной очистки воды. Высказаны рекомендации, описаны технические приемы и даны примеры, которые недостаточно освещены в методической литературе по химии воды.

Ключевые слова: химия воды, сорбционная очистка, история химии, методика преподавания, демонстрационные опыты, научная биография.

2 января 2026 года исполнилось 80 лет со дня рождения Любови Васильевны Козак – старшего преподавателя кафедры «Гидравлика и водоснабжение» ДВГУПС, которая своей многолетней педагогической деятельностью внесла весомый вклад в подготовку кадров по профилю «Водоснабжение и водоотведение» на Дальнем Востоке России.

Л.В. Козак в 1968 году окончила химический факультет Львовского государственного университета, получив квалификацию «Химик, преподаватель химии». В 1968–1970 гг. работала преподавателем в Хабаровском технологическом техникуме. С 1970 г. продолжила преподавательскую деятельность в ХаБииЖТ (ныне ДВГУПС): сначала на кафедре «Химия», затем на кафедре «Гидравлика и водоснабжение» [4]. В юбилейном видео 2016 года (автор Шокурова Е.Е.) доцент Е.В. Сошников вспоминает, что Любовь Васильевна быстро нашла общий язык с коллегами по кафедре гидравлики благодаря своему радушию, доброжелательности и ответственности. В общении с другими преподавателями всегда была внимательна и дружелюбна, помогала многим сотрудникам университета в преодолении научных и жизненных трудностей. В характеристике для профкома ДВГУПС отмечалось следующее: «Принимала активное участие в разработке местных фильтрующих материалов для водопроводных станций Дальневосточного региона и внедрения их в практику». В системе РИНЦ имеется информация о том, что в 1989 году Л.В. Козак в числе соавторов получила авторское свидетельство «Способ удаления меди из растворов», в котором предложен новый катионитовый фильтр на основе клиноптилолита [1]. Напомним, что клиноптилолит – это одна из наиболее часто используемых в водоподготовке модификаций природных цеолитов, которые служат в качестве «молекулярных сит» для избирательной очистки.

Среди многих талантов Любови Васильевны следует выделить ее незаурядные организаторские способности. В 2007–2008 гг. при ее активном участии была проделана огромная работа по переоснащению кафедральных лабораторий «Инженерная экология» и «Технологии очистки природных и сточных вод»: приобретено свыше 50 наименований химико-аналитического оборудования, полностью обновлена лабораторная мебель, закуплены крупными партиями химические реактивы и посуда. Благодаря этим мероприятиям кафедре «Гидравлика и водоснабжение» удалось в короткие сроки значительно улучшить учебный процесс, расширить перечень научно-исследовательских работ, а также разнообразить тематику диссертаций аспирантов и магистрантов.

Важно отметить заслуги Любови Васильевны и в подготовке целого ряда методических разработок по курсам «Гидравлика» и «Химия воды». В 2000–2004 гг. появились хорошо оформленные и наиболее полные сборники лабораторных работ по гидравлике (в двух

частях), в 2008 году издан оригинальный задачник по гидродинамике [4]. Несколько методических указаний по гидравлике было подготовлено Л.В. Козак специально для самостоятельной работы студентов-заочников. В 2013 году методическое пособие «Химия воды и микробиология» (соавтор Е.В. Устинова) получило диплом 2-й степени в номинации «Методика преподавания инженерных дисциплин» на Международной выставке печатных изданий, которая проходила в рамках ежегодного научного форума «Новые идеи нового века» (Хабаровск).

Отдельно заметим, что Л.В. Козак познакомила несколько поколений студентов профиля «Водоснабжение и водоотведение» (ВиВ) с методами количественного анализа воды. Благодаря ее усилиям выпускники ДВГУПС разных годов набора овладели навыками, которые необходимы для успешной работы в химической лаборатории. Так, они научились правильно пользоваться химической посудой, взвешивать на аналитических и теххимических весах, строить цветные шкалы для колориметрических определений и т. д.

Важно отметить, что Любовь Васильевна уделяла большое внимание и другой профильной дисциплине кафедры – экологии. В 2006 году она выполнила кропотливую работу по постановке нового лабораторного практикума по экологии для учебных групп, в которых лекционный курс читала профессор Л.И. Никитина. На рис. 1 как раз показан рабочий момент, связанный с подготовкой к проведению экологического эксперимента.



Рис. 1. Л.В. Козак в лаборатории инженерной экологии (реконструкция фото выполнена Молодцовой В.В.)

Такие новые опыты всегда требовали от преподавателя больших затрат времени, особой усидчивости и предельной собранности. Как видим из приведенных примеров, лабораторные занятия по экологии и химии воды тщательно и внимательно готовились. При этом Л.В. Козак всегда убедительно объясняла студентам, какое практическое применение имеют те аспекты дисциплины, которые они изучают экспериментально в данный момент.

Более 40 лет Л.В. Козак отдала педагогической деятельности. За эти годы работы не один раз ею прочитан большой лекционный курс «Химия воды» для студентов-«водяников», что позволило придать ему продуманное изложение и интересную форму. Как рассказывали автору статьи выпускники ДВГУПС прошлых лет, чаще всего они вспоминают содержание первой вступительной лекции. Так, заместитель начальника УМУ ДВГУПС Абрамец В.С. поделилась следующими эпизодами: «На лекции о значении и свойствах воды нам дали под запись стихотворение, которое я помню больше 20 лет. Его я использовала для своего участия в конкурсе «Лучший выпускник». А теория индикаторов и строение коллоидной мицеллы легко воспроизводятся в памяти, поскольку рассказ о них на лекции дополнялся специально подготовленными плакатами». Также бывшие студенты ВиВ вспоминают, что в качестве введения в лекционный курс химии воды Л.В. Козак часто использовала фрагменты известного фильма «Великая тайна воды», впервые показанного по телеканалу «Россия» в 2006 году. Интересное совпадение: это же видео рекомендовал к обязательному просмотру

профессор МИИТ Н.Н. Крупенио, который попытался критически осмыслить спорные моменты названного фильма в своем учебном пособии по экологическому мониторингу [5].

Как видим из приведенных воспоминаний, Любовь Васильевна часто использовала на своих лекциях наглядные средства обучения, что усиливало воздействие слов преподавателя на студентов, и основные понятия оставались на много лет в долговременной памяти слушателей.

В личных беседах с автором статьи Л.В. Козак говорила, что в курсе химии воды ей особенно нравилась лабораторная работа, связанная с определением активности угля по йоду. Именно эти эксперименты попытались воспроизвести выпускники ВиВ 2016 года в юбилейном видео, упомянутом ранее.

Следует отметить, что в архивах кафедры «Гидравлика и водоснабжение» имеется ещё несколько видеороликов, посвященных сорбционным методам очистки воды. Некоторые из них кратко описаны в таблице 1.

Таблица 1

Краткие характеристики роликов, снятых студентами ВиВ на тему сорбции

Название	Автор видеоролика и год создания работы	Длительность, мин:сек	Основные выводы из ролика
Построение изотерм статической адсорбции	Тущая В.С., 2014	01:37	Адсорбция ионов меди (II) углем марки АГ-3 адекватно описывается теорией Ленгмюра
Удаление сероводорода из воды	Клинникова О.В., 2014	05:49	Эффективность удаления сульфидов из воды составила 92% и 77% для углей марок CS 8x30 и БАУ соответственно
Изучение адсорбции в статических и динамических условиях	Кривоногов И.П., 2018	16:26	Сравнение эффектов очистки воды аптечными углями – белым и черным – в отношении ионов меди (97% и 65% соответственно)
Лабораторный опыт с активированным углем	Тимченко Б.В., 2026	01:00	Эффект очистки воды от ионов меди аптечным углем по УЭП составил 39%

История создания роликов, указанных в таблице 1, содержится в статье [3] и здесь не повторяется. Там же [3, с.278] рассказано о видеофильме, посвященном сорбционным методам удаления шестивалентного хрома. Такое разнообразие роликов позволяет организовать самостоятельную работу студентов по подгруппам, до начала изучения темы «Сорбционная очистка». Например, учебная группа ВиВ делится на сторонников сорбции молекулярных загрязнений, приверженцев сорбции ионных поллютантов, фанатов динамической сорбции и апологетов статической сорбции. В качестве домашнего задания каждой из перечисленных команд дается поручение просмотреть 4–5 кафедральных видеороликов и найти в них как можно больше фактов, которые позволят доказать право на существование их мнения. Для составления командной презентации из видеороликов делаются скриншоты, подтверждающие точку зрения каждой подгруппы. Подготовленная презентация защищается всеми участниками в виде устного доклада на ближайшем практическом занятии по химии воды. Содержание видеороликов из таблицы 1 позволяет разделить учебную группу ВиВ и по иному принципу – по наименованию сорбционного материала, тогда возможно появление команд «Белый уголь», «Кокосовый уголь», «Березовый уголь» и т. д. И тогда каждой подгруппе нужно будет доказать максимальную эффективность своего сорбента на основе цифр, взятых из просмотренных видеоэкспериментов. Также командам предлагают заранее проработать положения, приведенные в таблице 2. Ответы на некоторые контрольные вопросы можно

найти в монографии авторского коллектива под руководством А.М. Когановского [2]. Более сложные вопросы можно обсудить с подгруппами на самом занятии в аудиторное время.

Таблица 2

Примеры командных заданий по теме сорбции

Формулировка вопроса для команды	Номер команды и их объект изучения		
	1	2	3
Назовите основные достижения в изучении сорбции таких ученых:	Н.Д. Зелинский	И. Ленгмюр	М.М. Дубинин
Раскрыть суть теории сорбции по вариантам:	Теория Ленгмюра	ТОЗМ	БЭТ
Расшифруйте марку углей и назовите сырье для них:	СКТ, АГ	БАУ, ДАК	КАД, ОУ
Какие ионы лучше всего сорбирует материал (2–3 примера):	опилки	резина	клиноптилолит
Назвать типичные единицы измерения следующих величин:	сорбционная емкость	равновесная концентрация	радиус мезопор
Адресный вопрос:	В чем состоят преимущества динамической сорбции в плане эксплуатации?	Какие сорбенты в СССР называли «полисорбамы»?	Почему большую макропористость относят к недостаткам активных углей?

Например, можно выдать командам такие проблемные темы: «Почему клиноптилолит часто не рекомендуют для подготовки питьевых вод?». Другой вопрос возьмем из методических указаний Л.В. Козак: «Что выражает изотерма сорбции?». Возможен и такой нюанс из практики водоснабжения: «Обладает ли выраженными сорбционными свойствами известный на Дальнем Востоке фильтрующий материал гранодиорит – разработка нашей кафедры? Какими простыми опытами это можно проверить?». Интересен будет и другой вопрос из истории научных работ кафедры «Гидравлика и водоснабжение»: «Один предприниматель предлагал снижать избыточную цветность воды в фонтанах на центральной площади Хабаровска с помощью цеолитовых фильтров. Как экспериментально доказать ошибочность такого подхода?». Интересно будет обсудить со студентами ВиВ некогда популярные комбинированные сорбционные фильтры, загруженные смесями нескольких сорбентов одновременно: плюсы и минусы такого технологического решения.

Как показывает опыт преподавания Л.В. Козак, подобные контрольные вопросы дают студентам лучше понять учебный материал, в некотором смысле снимают у них хемофобию. Они узнают о существенном вкладе кафедральной науки в работу очистных сооружений на Дальнем Востоке, что способствует воспитанию у «водяников» чувства гордости за выбранное место учебы.

Для преодоления боязни химии (и химии воды в частности) студенческим командам можно предложить выполнить несложные демонстрационные опыты на тему сорбционной очистки. Примеры таких учебных демонстраций приведены на рис. 2. Как видим, очищенные растворы либо становятся бесцветными, либо оказываются слабо окрашенными. Важно, что в таких опытах есть осязаемое воздействие на зрительное восприятие слушателей.



Рис. 2. Демонстрационные опыты по теме сорбции в исполнении студентов

Здесь отметим следующие моменты. Во-первых, в целях безопасности нужно стараться использовать безвредные пищевые красители. Во-вторых, можно показать и статическую сорбцию (уголь находится вместе с обрабатываемой водой в колбе), и динамическую сорбцию (очищаемый раствор перемещается относительно неподвижного сорбента в фильтрующей насадке, надетой на бутылку). В-третьих, опыт должен быть показан спокойно и без суеты, возможно, после предварительной репетиции. Наконец, нужно примерно оценить время, необходимое для проведения подобной демонстрации на лекции, чтобы успеть рассказать основной материал. При желании и возможностях профильной кафедры можно показать продолжение показанных опытов: с помощью ацетона продемонстрировать десорбцию красителей.

Если позволяет бюджет времени практического занятия, то можно предложить студенческим командам заполнить таблицу 3, примерная форма которой приведена далее. Победителем будет считаться коллектив, который наиболее подробно и без помощи нейросетей выполнит предложенное задание.

Таблица 3

Сравнительный анализ теорий сорбции (пример формы)

Название теории, год создания	Достоинства	Недостатки	Область применения
БЭТ, 1938			
ТОЗМ, 1938			
Теория Ленгмюра, 1915			

Если в отношении практических работ по сорбционной очистке внесена некоторая ясность, то на что следует обратить внимание на самой лекции по названной теме?

Как показывает опыт аналитического чтения учебников и учебных пособий по химии воды, данный вопрос освещен очень скудно и фрагментарно. Хотя все авторы химической литературы прекрасно понимают важность изучения сорбционных процессов. Так, в монографии [2, с. 6] сказано: «Пренебрежение же основами теории адсорбции растворенных веществ (...) – наиболее распространенная причина неудачных попыток решения экологических задач при помощи адсорбционных процессов». Эту цитату можно использовать в качестве эпиграфа к лекции о сорбционной очистке воды. Также следует предложить студентам заполнять таблицу 4 по мере самостоятельного изучения темы.

Таблица 4

Практическое применение сорбционных процессов (пример заполнения)

Область или место применения	Возможные примеры от студентов
Медицина	Адсорбционная терапия для поглощения вредных веществ, гемосорбция на углях
Аэротенки и биофильтры	Адсорбция загрязнителей активным илом и биопленкой
Очистные сооружения водопровода	Дезодорация питьевой воды углеванием
Здание решеток, песколовки	Очистка вентиляционных выбросов для борьбы с запахом городских сточных вод
Аналитическая химия	Использование в хроматографии
Пищевая промышленность	Рафинация растительных масел
Тара и упаковка	Сорбенты как влагопоглотители

Заметим, что в таблице 4 дан лишь образец, по которому рекомендуется вести дальнейшую работу вместе с обучающимися. Предполагается, что новые примеры практического применения сорбции приведут сами студенты, изучающие курс химии воды. Желательно, чтобы предложения от слушателей лекции по содержанию таблицы 4 не ограничивались только профессиональной сферой ВиВ. Это позволит внести разрядку в занятие и привлечет внимание аудитории.

Следующим шагом в подготовке лекции по сорбции должна стать проработка нескольких источников по схеме, предложенной в таблице 5. Из нее видно, что названной теме в учебниках и пособиях уделяется критически мало внимания: обычно менее 1% от общего текста посвящено вопросам сорбции. Поэтому нужно обращаться к таким специализированным изданиям, как известная работа А.М. Когановского с соавторами [2]. Тем не менее, анализ основных учебников по форме таблицы 5 позволит создать в голове у лектора некоторую «канву», которой можно придерживаться в курсе лекций и выборе сведений из теории (не только по теме сорбции, но и по другим разделам). Например, материал в работе [7] хорошо отобран и содержит в сжатом виде основное и важное для будущих специалистов, у которых ведутся занятия по химии воды. Важно обращать внимание на простые и доходчивые объяснения, которые иногда приводятся в специальной литературе.

Таблица 5

Степень раскрытия темы сорбции в методических разработках разных лет

Название разработки, авторы, год издания	Количество страниц		Особенности изложения материала
	общее	о сорбции	
Химия и микробиология воды, Л. Б. Доливо-Добровольский и др., 1971	306	3	Изложена только теория Ленгмюра, не названы факторы, влияющие на сорбционные процессы. Показано различие ионного обмена и адсорбции, раскрыта роль адсорбции в дезактивации радиоактивных вод
Химия воды, Л.В.Козак, Ю.М. Акимова, 2006	30	4	В описании теории использованы работы Н.Ф. Возной, объяснен принцип построения изотерм сорбции
Водоподготовка и химия воды, Е. Ю. Шачнева, 2014	113	1	Перечислены сорбенты и назван диапазон эффекта очистки воды сорбцией 80–95%

Как видно из таблицы 5, желательно не ограничиваться одним источником литературы. Преподавателю нужно изучить несколько учебников и излагать новую тему, опираясь на имеющуюся обобщенную информацию из методических разработок и свой личный опыт.

По мнению автора статьи, в подготовке лекции по теме сорбции сложно дать универсальные рецепты, касающиеся содержания занятия. Многое зависит от профиля выпускающей кафедры ВиВ. Важно не пересказывать заученную информацию студентам, а все-таки преподнести лекцию как некий творческий процесс, который и позволит построить в дальнейшем свою систему изложения не самой простой темы сорбции.

Как увлечь слушателей на первой вступительной лекции по химии воды и на занятиях по сорбции? Какие учебные плакаты помогают студентам на лекции получить более прочные знания? Как правильно использовать обучающие видеоролики по теме сорбции? Какие демонстрационные опыты по сорбционным процессам можно показать? Какие вопросы можно задать студентам для закрепления изученного материала? В данной статье можно найти ответы на заданные вопросы, при этом основная часть рекомендаций взята из опыта преподавания старшего преподавателя ДВГУПС Л.В. Козак.

В заключении юбилейной статьи хотелось бы привести слова известного математика М.В. Остроградского из его избранных работ по методике преподавания [6]: «Мы без колебаний заявляем, что изучение биографий людей, принесших пользу наукам и искусству, является одним из средств, которые мы используем, чтобы привлечь внимание учеников. Это

в одно и то же время отличная разрядка и средство с помощью живого рассказа запечатлеть то или иное основное положение, либо удачное приложение теоретических принципов».

Список литературы

1. Способ удаления меди из растворов: авт. свидетельство №1636344 А1 СССР, МПК C02F 1/42, C02F 101/10, C02F 103/00 / Г.И. Воловник, С.Н. Фомин, Л.В. Козак; заявитель ХаБНИИЖТ. – №4691538; заявл. 12.05.1989; опубл. 23.03.1991. – EDN OWMAMO.
2. Адсорбция органических веществ из воды / А.М. Когановский, Н.А. Клименко, Т.М. Левченко, И.Г. Рода. – Л.: Химия, Ленингр. отд-ние, 1990. – 256 с.
3. Бирзуль А.Н. Основные направления работы научного кружка «Водонаука» в ДВГУПС / А.Н. Бирзуль, Т.Г. Сорокина, Д.А. Пителик // Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. – 2022. – Т. 1. – С. 274–286. – EDN YCNEUG.
4. Кафедра «Гидравлика и водоснабжение»: этапы становления и развития / М-во трансп. Российской Федерации, Федеральное агентство ж.-д. трансп., ГОУ ВПО «Дальневосточный гос. ун-т путей сообщ.»; сост. М.А. Ковальчук; под ред. Л.Д. Терехова. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2009. – EDN QNOSKN.
5. Крупенин Н.Н. Экологический мониторинг: учеб. пособие для студентов вузов ж.-д. трансп. / Н.Н. Крупенин. – М.: Маршрут, 2005. – 129 с. EDN QKOGTJ
6. Михаил Васильевич Остроградский: педагогическое наследие: Документы о жизни и деятельности / под ред. И.Б. Погребысского и А.П. Юшкевича. – М.: Физматгиз, 1961. – 399 с.
7. Шачнева Е.Ю. Водоподготовка и химия воды: учеб. пособие / Е.Ю. Шачнева. – Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2014. – 113 с. – ISBN 978-3-659-57035-3. – EDN UDTDMH.

Власова Кристина Валерьевна

старший преподаватель

Самодурова Оксана Юрьевна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет им. Г.Р. Державина»

г. Тамбов, Тамбовская область

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: статья посвящена анализу основных трудностей перевода терминологических единиц в медицинском дискурсе. Актуальность исследования обусловлена высокой ответственностью за точность передачи информации в медицинской сфере, стремительным развитием медицинской науки и отсутствием единых межъязыковых терминологических стандартов. В работе систематизированы ключевые проблемы перевода, включая полисемию и многозначность терминов, терминологическую синонимию, наличие межъязыковых омонимов («ложных друзей переводчика»), сложности расшифровки и передачи аббревиатур, перевод безэквивалентной лексики и эпонимов. Обосновывается необходимость синтеза высокой лингвистической компетенции, глубоких предметных знаний в области медицины и постоянного обновления терминологической базы для обеспечения адекватного перевода медицинских текстов.

Ключевые слова: медицинский дискурс, перевод, медицинская терминология, ложные друзья переводчика.

Медицинский дискурс представляет собой одну из наиболее сложных областей для перевода, что обусловлено высокой ответственностью за точность передаваемой информации, значительным объемом специализированной терминологии и постоянным развитием медицинской науки. Как справедливо отмечает М.С. Медведева, «основная трудность перевода медицинских терминов заключается в огромной ответственности, которая ложится на плечи переводчика» [3, с. 65]. Сложность перевода медицинских текстов объясняется не только обилием специфической терминологии и сокращений, для которых не всегда имеются

аналоги в родном языке, но и серьезными различиями в подходах, целях и методах этого перевода.

В данной статье мы попытаемся систематизировать основные трудности перевода медицинской терминологии и проанализировать типичные ошибки на конкретных примерах.

Одной из главных проблем перевода медицинских текстов является полисемия – наличие у термина нескольких значений, выбор которых определяется исключительно контекстом. Классическим примером служит термин *angina*, который в англо-русском медицинском словаре имеет два принципиально разных значения: «ангина, острая боль в горле, тонзиллит» и «грудная жаба, стенокардия» [4]. Неправильный выбор эквивалента может привести к фатальной путанице в диагнозе: словосочетание *unstable angina* может быть переведено как «нестабильная ангина» (воспаление горла) или «нестабильная стенокардия» – состояние, указывающее на высокий риск развития инфаркта миокарда.

Аналогичная ситуация наблюдается с термином *nurse*, имеющим широкий спектр значений: «медсестра», «санитарка», «няня», «кормилица»; как глагол – «кормить грудью», «выхаживать», «лечить» [4]. В акушерско-гинекологической сфере вопрос *Did you nurse your children?* означает «Вы кормили грудью своих детей?», а не «Вы лечили своих детей?». В вышеприведенных примерах мы видим важность учета контекста.

Следующим важным аспектом, который необходимо учитывать в процессе переводческой деятельности, являются синонимия и терминологическая вариативность. Медицинская терминосистема в принципе характеризуется высокой степенью синонимии, причем синонимы часто не являются полностью взаимозаменяемыми и переводчик зачастую испытывает трудности в подборе того или иного термина. Проиллюстрируем это следующими примерами. В акушерстве и гинекологии термины *delivery* и *labor* оба обозначают «роды», но имеют разное употребление: *delivery* используется для обозначения родов как свершившегося факта (*How many deliveries did you have?* – «Сколько у вас было родов?»), тогда как *labor* применяется для описания процесса родов и связанных с ним осложнений (*Did you have any infection during the labor?* – «Болели ли вы каким-нибудь инфекционным заболеванием во время родов?»).

Существует в переводческой деятельности еще одна опасность, подстерегающая неопытного переводчика, которая может совершенно изменить смысл интерпретируемого текста. В данном случае мы имеем в виду так называемых «ложных друзей переводчика». Этот термин подразумевает наличие межъязыковых омонимов, схожих по написанию и произношению, но имеющих различные значения. Как отмечает В.В. Дацюк, калькированные и транслитерированные термины часто становятся «ложными друзьями» и могут приводить к искажению смысла [1, с. 153].

Классический пример – английское *glands*, которое ошибочно может быть переведено как «гланды» (в значении миндалин), тогда как правильный перевод – «железы». Еще пример. В офтальмологии у переводчика может возникнуть проблема с термином *optic nerve*: неспециалист может перевести его как «глазной нерв» (калька с русского «глазной» – относящийся к глазу), однако правильный анатомический термин – *nervus ophthalmicus* / *ophthalmic nerve* (глазной нерв, первая ветвь тройничного нерва). Такие ошибки, разумеется, в профессиональной медицинской коммуникации недопустимы.

Говоря о трудностях профессионального медицинского перевода, нельзя не отметить обилие аббревиатур и сокращений в медицинской литературе. Группа медицинских сокращений, пожалуй, является самой обширной группой лексики, вызывающей сложности при переводе. Эта трудность, в частности, заключается в выборе способа перевода: транслитерация, транскрибирование, описательный перевод, полное заимствование английского сокращения или создание нового сокращения на языке перевода.

Примером может служить аббревиатура *DUB* (*Dysfunctional uterine bleeding*), которая на русский язык переводится как «дисфункциональные маточные кровотечения» с созданием

сокращения ДМК. Как мы видим, для того чтобы избежать неясности, аббревиатуру сначала переводят как группу слов, а затем уже образуют новую аббревиатуру.

В другом примере – *GER (Gastroesophageal reflux)* используется транскрибирование, а не создание нового сокращения *ГЭР (Гастроэзофагиальный рефлюкс)*.

В практике медицинского перевода специалисты обязательно сталкиваются с наличием безэквивалентной лексики. В некоторых случаях переводчику приходится прибегать к описательному переводу для ее передачи. Например, *FAD diet (Food faddism)* переводится как «строгие диеты, направленные на быструю потерю веса, часто не предполагающие поддержание результата в дальнейшем» – поскольку прямого соответствия в русском языке не существует.

Следующая особенность медицинской терминологии – ее латинское происхождение. Этим и объясняется ее универсальность. Так, например, в анатомии используется латинское слово *glabella* для описания участка лобной кости между бровями над переносицей. Этот термин сохраняется и в русском анатомическом атласе – *глабелла* (в данном случае используется один из вышеуказанных методов перевода – транслитерация).

Скажем несколько слов о медицинских терминах-эпонимах. Это названия заболеваний, симптомов, синдромов и методов лечения, образованные от фамилий ученых или врачей. В разных странах один и тот же эпоним может употребляться по-разному, а иногда вместо него используется описательное название. Например: *Parkinson's disease* – *болезнь Паркинсона*, *Down syndrome* – *синдром Дауна*. В данных случаях применяются устоявшиеся эквиваленты, закрепленные в медицинской литературе.

Однако некоторые эпонимы постепенно заменяются описательными терминами. Так, вместо *Reiter's syndrome* в современной международной медицинской практике чаще используется термин *reactive arthritis* («реактивный артрит»). Это связано с рекомендациями Всемирной организации здравоохранения и стремлением к унификации медицинской терминологии. Следовательно, переводчик должен учитывать современные медицинские стандарты, а не только словарные соответствия.

В заключении необходимо отметить следующее. Традиционные печатные издания, как и современные цифровые ресурсы, не могут полностью соответствовать потребностям специалистов по переводу. В связи с этим переводчики вынуждены формировать собственные базы данных медицинских терминов, постоянно обновлять знания, следуя за развитием медицинской науки, и как следствие, быть в курсе последних достижений в медицинской области и соответствующей терминологии.

Таким образом, качественный перевод медицинских текстов требует комплексной подготовки переводчика, включающей высокий уровень языковой компетенции, знание медицинской терминологии, владение переводческими стратегиями и понимание современных международных стандартов медицинской коммуникации. Только при соблюдении этих условий возможно достижение адекватности, эквивалентности и точности перевода, что имеет важное значение как для научного обмена, так и для практического здравоохранения.

Список литературы

1. Дацюк В.В. Особенности перевода французских медицинских терминов на русский язык / В.В. Дацюк // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15. Вып. 5. – С. 153–154. DOI 10.30853/phil20220287. EDN YMKKRA
2. Мамзина Л.А. Особенности перевода медицинских терминов / Л.А. Мамзина // Молодой ученый. – 2025. – №52 (603). – С. 521–523. EDN DJFKHG
3. Медведева М.С. Особенности перевода медицинской терминологии / М.С. Медведева // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – Т. 92. – №3. – С. 63–68. DOI 10.18522/2070-1403-2022-92-3-63-68. EDN LPKCFK
4. URL: <https://dictionary.reverso.net/english-russian/> (дата обращения: 18.07.2026).

Володин Сергей Сергеевич

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Орловский государственный
аграрный университет им. Н.В. Парахина»

г. Орёл, Орловская область

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММ-КОНСТРУКТОРОВ ИНЖЕНЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ

Аннотация: в условиях цифровой трансформации высшего образования и реализации политики импортозамещения особую актуальность приобретает выбор эффективных программных инструментов для разработки онлайн-курсов инженерной направленности. В статье представлена сравнительная характеристика российских и открытых зарубежных программ-конструкторов образовательных курсов. Рассмотрены возможности Moodle, Genially, а также отечественные разработки iSpring Suite, Stepik, Course Editor. Особое внимание уделено функциональным инструментам создания интерактивного технического контента, поддержке инженерных дисциплин, совместимости с системами дистанционного обучения и оценке перспектив использования в образовательном процессе аграрного вуза. Обоснована целесообразность применения отечественных решений как альтернативы ушедшим с российского рынка зарубежным продуктам.

Ключевые слова: программа-конструктор образовательного курса, инженерное образование, электронное обучение, интерактивный контент, подготовка будущих инженеров-проектировщиков.

Цифровая трансформация высшего образования, являющаяся одной из стратегических целей, заявленных на высшем уровне государственного управления [7], предопределяет в качестве одной из задач, поставленных перед педагогическим сообществом поиск эффективных инструментов для создания качественного электронного образовательного контента. Особую значимость эта проблема приобретает в процессе подготовки дефицитных для российской экономики инженерных кадров, в котором содержание и форма предоставления учебного материала напрямую влияют на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов.

После 2022 г. ситуация осложнилась в связи с уходом с российского рынка многих зарубежных программ и платформ, традиционно использовавшихся для этих целей, в том числе и университетскими преподавателями. Образовательные учреждения столкнулись с необходимостью поиска альтернатив таким популярным продуктам, как «Articulate Rise» и «Storyline 360». Это обстоятельство актуализирует задачу систематизации знаний о доступных отечественных и зарубежных программных решениях для разработки онлайн-курсов.

В статье проведен сравнительный анализ программ-конструкторов электронных и дистанционных образовательных курсов и определяется их применимость для разработки инженерных онлайн-курсов в аграрном вузе в контексте требований импортозамещения.

Анализ существующих подходов к разработке электронных образовательных ресурсов позволяет выделить ключевые требования к программным средам для инженерной подготовки:

- возможности технической точности и визуализации: инженерные дисциплины диктуют необходимость отображения сложных технических схем, проектов объектов строительства, чертежей, математических формул и трехмерных моделей, поэтому для программ данного направления важной представляется поддержка плагинов для работы с текстом, формулами и изображениями [1, с. 44–47];

- интерактивность и ориентированность на практику: эффективная подготовка будущих профессионалов инженерных специальностей предполагает формирование у них навыков решения практических задач по осваиваемой специальности через интерактивные

симуляции, ситуационные, проблемные и практические кейсы [6, с. 54–55]. Современные платформы, как правило, предлагают широкий спектр интерактивных элементов для создания вовлекающего в обучение контента [3, с. 10];

- совместимость программ с системами дистанционного обучения. Разработанные электронные курсы должны интегрироваться с существующими LMS-платформами вуза через стандартные форматы экспорта учебного материала [4, с. 64–66];

- удобство интерфейса программы-конструктора электронных образовательных курсов для педагога: эффективность обучения с применением электронных образовательных ресурсов и онлайн-курсов зависит от компетенций преподавателей, поэтому комфортный, интуитивно понятный интерфейс сокращает временные затраты на разработку курса и развитие специфических навыков цифровой коммуникации [2, с. 55];

- доступность и акцент на импортозамещение: важным требованием в современных условиях является применение отечественного или открытого, доступного зарубежного программного обеспечения, не подверженного санкционным ограничениям.

Указанные особенности и результаты современных исследований [5] предопределили состав критериев, которые использовались для проведения сравнительного анализа программ-конструкторов инженерных образовательных курсов:

- интерфейс и удобство для педагога-разработчика;
- типы поддерживаемого контента и форматы интерактивных элементов;
- возможности геймификации и вовлечения;
- возможности для образовательной аналитики и контроля результатов обучения;
- возможности интеграции и экспорта курсов в стандартные форматы для использования в университетской системе дистанционного обучения;
- дополнительные возможности (проведение вебинаров, построение индивидуальных образовательных траекторий и т. п.).

Дадим краткую характеристику программным продуктам, которые сравнивались в рамках исследования.

Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда «Moodle» представляет собой систему управления обучением, предназначенную для создания, организации и управления онлайн-курсами. Программное обеспечение основано на использовании открытого исходного кода, что позволяет образовательным организациям устанавливать модули системы, применять и дорабатывать их под конкретные образовательные задачи. Интерфейс «Moodle» русифицирован, для работы достаточно любого браузера и стабильного интернет-соединения. Конструктор позволяет использовать различные учебные материалы (видео, аудио, схемы, визуализацию, презентации и т. п.), обеспечивает возможности структурирования и редактирования курса, интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса, контроль и аналитику образовательных результатов и возможности для групповой работы. Доступна функция освоения учебного материала курса с использованием смартфона. К недостаткам программы-конструктора можно отнести сложность интерфейса и настройки, ограничения бесплатной версии и возможность технических сбоев.

С учетом задач создания и реализации инженерных онлайн-курсов следует отметить, что «Moodle» представляет собой среду с очень широкими возможностями, покрывающими все минимальные требования к таким программным продуктам, предъявляет невысокие требования к серверному оборудованию, легко устанавливается и интегрируется с большинством платформ, предоставляет полный контроль над данными, что для образовательных учреждений критически важно. При этом применение и настройка требует определенных технических навыков и может вызывать дополнительные сложности по сравнению с облачными решениями.

Сервис «Gennially» представляет собой международную платформу с бесплатным тарифом для создания интерактивных курсов, имеет удобный интерфейс, большую библиотеку шаблонов, ИИ-функции для автоматического перевода и генерации озвучки текста. С учетом

потребностей и задач инженерного образования платформа может быть использована для создания визуально насыщенных интерактивных учебных материалов, реализации широких возможностей вовлечения и геймификации (анимация, викторины). В бесплатной версии доступно создание курса без ограничений по числу обучающихся, а также свободное распространение контента, но отсутствуют расширенные возможности для образовательной аналитики, нет интерактивной поддержки популярных форматов инженерных файлов (формул и чертежей), что ограничивает возможности применения сервиса для создания онлайн-курса технической учебной дисциплины.

«ISpring Suite» представляет собой отечественную разработку – профессиональный конструктор для создания интерактивных онлайн-курсов и работает как надстройка в MS Power Point, позволяя разрабатывать образовательный контент в привычной для многих педагогов среде без глубоких знаний программирования. Готовые курсы адаптивны и подстраиваются практически под любые устройства, поддерживают популярные форматы и стандарты образовательного контента, обеспечивают широкие возможности для командной работы, имеют встроенные редакторы видео- и аудиоматериалов, функцию синтеза речи, имеют объемную библиотеку шаблонов курсов и элементов визуального оформления. Современная версия оснащена ИИ-ассистентом для генерации учебных материалов и перевода курсов. Недостатками является отсутствие возможности трансляции онлайн-вебинаров, относительно высокая стоимость лицензии, зависимость от MS Power Point, не поддерживаемо на устройствах Apple.

Образовательная платформа «Stepik» является еще одной российской разработкой, в ней зарегистрировано более 1 млн пользователей из России и стран СНГ. Платформа поддерживает режим авторских прав на образовательный контент, который может создавать любой зарегистрированный пользователь. Платформа обладает наиболее важными для программы-конструктора возможностями, в том числе заданиями с возможностью автоматической и ручной проверки результатов, поддержкой различных типов учебного материала (изображения, текст, видео, тесты), коммуникации участников и интеграции со сторонними образовательными сайтами, имеет приложения для смартфонов, инструменты образовательной аналитики и контроля результатов. В контексте создания инженерных онлайн-курсов «Stepik» отличается возможностью автоматической проверки, в том числе и программируемых заданий, что имеет потенциал для дистанционного преподавания дисциплин, связанных с расчётами и проектированием. При этом она предусматривает существенные ограничения (не менее 500 человек – участников курсов, высокая средняя оценка, комиссия).

Еще один популярный отечественный программный продукт для разработки онлайн-курсов – «Course Editor», который позволяет собирать учебные курсы в формате лонгридов из готовых блоков-модулей, добавлять интерактивные элементы, тесты и мультимедиа. Программа-конструктор имеет блочный редактор с шаблонами для вёрстки, что упрощает структурирование и создание курса, который может быть доступен как на компьютере или ноутбуке, так и имеет удобный формат для смартфона. Программа имеет встроенные ИИ-инструменты для редактирования текстов, транскрибирования видео и аудио, генерации тестов, предоставляет широкие возможности для получения данных образовательной аналитики и командного взаимодействия. Система может быть интегрирована с внешними дистанционными системами, предусмотрен экспорт готового курса в разные форматы.

Применительно к потребностям инженерного образования «Course Editor» позволяет визуализировать сложные темы, в том числе с использованием анимированных схем, решать практические задачи через симуляторы, предоставляет возможности для нелинейного прохождения курса и формирования персонализированного трека обучения. В числе недостатков программы-конструктора – нехватка готовых шаблонов для узкоспециализированных задач, невозможность создать задания с ранжированием, сортировкой или сопоставлением, недостаточный уровень интерактивности для сложных сценариев взаимодействия.

Результаты сравнительного анализа описанных программных продуктов для разработки онлайн-курсов в инженерном образовании представлены в таблице 1. Для оценки качественных характеристик программ в качестве экспертов привлекались коллеги-преподаватели ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парахина».

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа программ-конструкторов инженерных онлайн-курсов

Критерий сравнения	Moodle	Genially	iSpringSuite	Stepik	Course Editor
Доступность	Бесплатно, но затраты на хостинг, настройку, поддержку	Бесплатно с ограничениями, платно от 1,25 евро	Платный корпоративный продукт	Бесплатно для частного лица, корпоративные тарифы	Бесплатно, открытый исходный код
Страна происхождения	Австралия	Испания	Россия	Россия	Россия
Интерактивные возможности	Высокие (за счет плагинов)	Очень высокие	Высокие	Средние	Высокие
Поддержка формул	+	-	- (только через Power Point)	+	+
Поддержка схем и чертежей	+(плюс редактора)	+	+	-	+
Поддержка 3D-объектов и моделей	Ограничена	-, только 2D контент	-, только 2D контент	-, только 2D контент	+
Экспорт в SCORM	+(через плагины)	+ на платных тарифах	+	+ на платных тарифах	+
Интеграция с LMS	+	+ на платных тарифах	+	+	+
Удобство интерфейса	Среднее, много инструментов и настроек	Высокое	Высокое	Среднее	Высокое
Сложность освоения продукта	Высокая	Низкая	Низкая	Низкая	Средняя

Таким образом, по результатам проведенного сравнительного анализа программ-конструкторов для инженерных образовательных курсов можно сделать вывод о том, что на российском рынке сегодня представлены различные по функционалу и специализации продукты. Уход некоторых зарубежных разработчиков стимулировал развитие отечественных решений, таких как «iSpringSuite», «Stepik», «Course Editor» и актуализировал применение открытых решений, предлагаемых зарубежными компаниями, в первую очередь «Moodle» и «Genially».

Для аграрного вуза, осуществляющего профессиональную подготовку будущих инженеров-проектировщиков, при выборе конкретного решения должны учитываться дополнительные требования к возможностям таких программ, в том числе специфика учебного материала и профессионально-ориентированных дисциплин, технические возможности внутривузовской системы дистанционного обучения, уровень подготовки преподавателей, требования импортозамещения и ряд других. Для создания базового курса и узкоспециализированного инженерного образовательного контента наиболее подходящим представляется «Course Editor», который является самым сбалансированным программным инструментом, одновременно бесплатным, основанным на открытом исходном коде, поддерживающим необходимые для технических дисциплин форматы файлов и 3D-модели. Его главным минусом

является средний уровень сложности освоения, что требует от педагогов относительно высокого уровня цифровой грамотности и дополнительных временных затрат.

Дальнейшие направления научного и практического поиска в обозначенной области должны быть направлены на разработку методических рекомендаций по применению программ-конструкторов для формирования конкретных инженерных компетенций и профессиональной готовности будущих специалистов в целом, на эмпирическую проверку эффективности созданных с помощью рассмотренных программных решений онлайн-курсов в образовательном процессе аграрного вуза.

Список литературы

1. Бьюкенен У. Использование технологий дистанционного обучения для снижения стоимости инженерных программ: роль ASEE / У. Бьюкенен // Высшее образование в России. – 2013. – №12. – С. 41–45. EDN RPQSWL
2. Галиханов М.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роль, компетенции, содержание / М.Ф. Галиханов, Г.Ф. Хасанов // Высшее образование в России. – 2019. – №2. – С. 51–63. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62. EDN PPDDEJ
3. Елькина И.Ю. Факторы вовлеченности студентов в учебный процесс в условиях дистанционного обучения / И.Ю. Елькина // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – №1. – С. 7–13. DOI 10.21777/2500-2112-2022-1-7-13. EDN OADHQP
4. Исаев А.П. Гибкие программы для дистанционного повышения квалификации инженеров-конструкторов / А.П. Исаев, Л.В. Плотников // Открытое образование. – 2019. – Т. 23, №3. – С. 62–71. DOI 10.21686/1818-4243-2019-3-62-71. EDN NDYKRJ
5. Назарова О.Б. Анализ существующих подходов и инструментальных средств разработки электронных учебных курсов / О.Б. Назарова, В.А. Шелеметьева, Ю.А. Чудинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64–4. – С. 138–142. EDN NSZOPF
6. Садыкова А.Р. Анализ лучших практик массовых открытых онлайн-курсов и систем управления обучением / А.Р. Садыкова, А.С. Крикунов // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2023. – №4. – С. 51–66. DOI 10.25688/2072-9014.2023.66.4.05. EDN CQOFRN
7. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/> (дата обращения: 17.08.2026).

Глазырина Елена Сергеевна,

канд. пед. наук, доцент,

Брагина Оксана Александровна,

канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой

ФГКВОУ ВО «Челябинское высшее военное

авиационное училище штурманов»

г. Челябинск, Челябинская область

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ

Аннотация: в статье авторы раскрывают возможности деятельностного подхода с опорой на принцип ситуативности и профессионально-коммуникативной направленности для интенсификации учебного процесса по иностранным языкам в высшем военном училище в условиях дефицита аудиторных часов.

Ключевые слова: интенсификация обучения, деятельностный подход, профессиональная иноязычная терминология, принцип ситуативности и коммуникативной направленности.

Современное военное образование формируется под влиянием ряда факторов: технологических изменений, высокой динамики информационных процессов и необходимости международного взаимодействия. В этих условиях к подготовке специалистов предъявляются повышенные требования, а деятельность преподавателя выходит за рамки традиционного

владения методикой: требуется гибкость в подборе образовательных подходов и эффективное распределение учебного времени. Освоение иностранного языка в военном вузе сегодня воспринимается как значимый компонент профессиональной культуры, необходимый будущему офицеру. Владение языком необходимо для участия в международных миссиях, миротворческих операциях, конференциях и учениях [1, с. 27–30].

Тем не менее следует отметить, что образовательный процесс по иностранным языкам в военном сталкивается с существенными трудностями: плотный учебный график, приоритет специальных дисциплин, строго регламентированное количество часов, отводимых на гуманитарный цикл. Кроме того, еще одним препятствием выступает неоднородность состава учебных отделений. Преподавателям кафедры иностранных языков Челябинского высшего военно-авиационного училища штурманов приходится сталкиваться с ситуацией, когда обучающиеся, демонстрирующие разный уровень владения иностранным языком, объединяются в одну группу. Такая тенденция обусловлена следующими факторами:

1) обучающиеся первого курса набираются из разных городов и регионов, где качество преподавания иностранного языка (английского) может варьироваться, несмотря на единые образовательные стандарты;

2) в училище поступают абитуриенты, изучавшие в школе английский, немецкий или французский языки. Таким образом, группа из 10–15 курсантов может включать в себя тех, кто изучал разные иностранные языки [2, с. 297].

Именно по этой причине преподавательский состав кафедры иностранных языков нашего военного вуза делает ставку на деятельностный подход, эффективность которого достигается даже в условиях ограниченного количества аудиторных часов [4, с. 45–47]. Применение деятельностного подхода на занятиях предполагает, что обучающиеся должны начинать активно слушать, мыслить и строить высказывания на иностранном языке уже в начале курса обучения, после вводно-коррективного модуля. Первостепенной задачей преподавателя становится активизация языкового потенциала каждого обучающегося за счет динамичного, осмысленного и эффективного процесса обучения. Эффективность при этом видится нам не только как результат, выраженный в определенном уровне владения языком, но и как показатель рационального, оптимизированного педагогического процесса, где преподаватель способен организовать обучение так, чтобы при ограниченных ресурсах достичь максимального результата [5, с. 48–51].

С позиции многих лингводидактов и методистов (Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, А.Н. Щукин и др.) эффективность обучения связана непосредственно с активностью обучающихся и их осмысленным участием в учебном процессе [1, с. 122–128; 5, с. 60–63].

Эффективность обучения в военном вузе трактуется шире, чем в гражданских образовательных учреждениях. Ключевым становится профессионально-прикладной характер языковой подготовки: язык осваивается как рабочий инструмент – для ведения переговоров, составления отчетов, перевода приказов и технической документации. При этом ограниченные временные ресурсы требуют от преподавателя развитых организаторских навыков и способности эффективно чередовать индивидуальные и групповые режимы обучения.

В военном вузе формирование внутренней мотивации у курсантов – основа эффективного обучения в трактовке И.А. Зимней. Такая мотивация означает, что обучающийся перестает зависеть от внешнего контроля и осваивает навыки самоорганизации. Достичь этого помогает выстроенная система: постоянный контроль, рейтинговые показатели и задания, предполагающие элемент здоровой состязательности. Таким образом, мотивация подкрепляется не только оценкой преподавателя, но и корпоративной атмосферой воинского коллектива, где успех каждого воспринимается как успех группы [6, с. 99–101].

Преподаватели кафедры иностранных языков Челябинского высшего военного авиационного училища штурманов стараются добиться на занятиях сочетание внутренней и внешней мотивации курсантов для достижения высокого результата в овладении английским языком, профессиональной терминологией и фразеологией радиообмена. Это достигается с

помощью опоры в рамках деятельностного подхода на принцип ситуативности, который лежит в основе метода «кейсов». Применение этого метода способно стимулировать речемыслительную деятельность курсантов при тщательном изучении ситуации или явления («кейса»), отражающих сущность их будущей профессиональной деятельности [3, с. 153–158] Метод кейсов имеет отражение в практикуме Макуриной И.Ю. «Aviation English through Dialogues: практикум для курсантов военных вузов ВКС РФ» [7].

Опора на деятельностный подход осуществляется на каждом этапе обучения профессиональному английскому языку, поэтому каждая дидактическая единица базируется на конкретном действии: вопросно-ответной беседе, тематическом монологическом аргументированном высказывании, переводе. Такая концепция занятий гарантирует уход от пассивного изучения языка к репродуктивному уровню владения им.

Кроме того, именно деятельностный подход обеспечивает коммуникативную нагруженность занятия. Обучающиеся коммуницируют более 70% времени на занятиях, включены в активное слушание под руководством преподавателя, который выступает скорее в роли модератора коммуникативного процесса, нежели его строгого организатора. Именно этот подход создаёт эмоционально комфортную учебную среду.

В современной лингводидактике обратная связь выступает важным теоретическим компонентом: её задача – не столько фиксировать недочёты, сколько создавать условия для последующего прогресса. В отличие от классической проверки, именно деятельностный подход ориентирован на поддержку развития. В практике работы кафедры иностранных языков Челябинского высшего военного авиационного училища штурманов он реализуется с помощью лаконичных комментариев на иностранном языке, процедур самооценки и мини рефлексии после каждого тематического модуля. Это повышает осознанность собственной учебной деятельности и её прогресса каждым отдельным курсантом, а также укрепляет их самостоятельность.

В заключении отметим, практика работы кафедры иностранных языков Челябинского высшего военного авиационного училища штурманов демонстрирует, что устойчивое улучшение качества языковой подготовки курсантов и формирование у них навыков профессионального применения иностранного языка в служебной деятельности достигаются при устойчивой ориентации на принципы деятельностного подхода. При этом в основе образовательного процесса лежат следующие теоретические установки: необходимость активной позиции самого обучающегося, профессиональная направленность содержания обучения с опорой на принцип ситуативности, насыщенность занятий коммуникативными формами работы и доминирование мотивационного компонента в обучении. При этом преподаватель выступает в роли фасилитатора и модератора учебного процесса.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2009. – 333 с. EDN QUZLRP
2. Глазырина Е.С. Дифференцированный подход как эффективный инструмент обучения английскому языку курсантов с разным уровнем владения языком / Е.С. Глазырина, О.А. Брагина // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 296–299. EDN EYKTHF
3. Глазырина Е.С. Применение метода ситуационного анализа («кейс-технологии») на занятиях иностранного языка в вузе по аспекту «язык специальности» / Е.С. Глазырина // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – №12. EDN RZGRFJ
4. Донская Н.Н. Интенсификация обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Н.Н. Донская // Педагогика и психология образования. – 2022. – №3. – С. 44–49.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

СТАРТАП-КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ДРАЙВЕР ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается проблема дополнения содержания универсальной компетенции разработки и реализации проектов (УК-2) применительно к подготовке будущих инженеров-строителей в аграрном вузе. Автор обосновывает смещение акцентов с технического проектирования на стартап-проектирование, ориентированное на создание инновационных и экономически эффективных объектов агропромышленного комплекса. Особое внимание уделяется интеграции в образовательный процесс «проектных интенсивов» с участием представителей потенциальных предприятий-работодателей и заказчиков. В статье предложена «дорожная карта» разработки студенческого стартапа – от определения социально значимой проблемы до защиты проекта перед экспертной комиссией.

Ключевые слова: универсальная компетенция разработки и реализации проектов, студенческий стартап-проект, подготовка инженеров-строителей, проектное обучение.

Современная система высшего образования в Российской Федерации вновь претерпевает значительные изменения, связанные с отходом от Болонской системы и поиском собственного уникального вектора развития с опорой на кадровые потребности отраслей народного хозяйства. При этом основой определения образовательного результата по-прежнему остаются федеральные государственные образовательные стандарты поколения 3++, в которых особое место отводится универсальным компетенциям, в том числе универсальной компетенции разработки и реализации проектов (УК-2) [3] как способности определять круг задач для достижения конкретной цели, выбирать наиболее эффективные способы их решения в условиях ресурсных ограничений, действующих нормативных требований.

По данным современных исследований фиксируется значительный разрыв между уровнем сформированности теоретических знаний будущих специалистов и реальными требованиями работодателей: критической или неудовлетворительной ситуацией с обеспечением инженерными кадрами. Каждое пятое предприятие, принимавшее в последние годы выпускников вузов на инженерные должности, считает, что они скорее не соответствуют корпоративным требованиям. 41% работодателей отмечают низкий уровень знаний отраслевой специфики [2].

Современная практика показывает, что для инженеров-строителей агропромышленного комплекса универсальная проектная компетенция требует расширения смыслового наполнения. Актуальность включения инновационного и предпринимательского компонентов, сконцентрированных в категории «стартап-компетенции», в её состав обусловлена рядом объективных обстоятельств. Так, строительство в агропромышленной сфере характеризуется определенной спецификой, обусловленной сезонностью сельскохозяйственных работ, зависимостью от биологических циклов, необходимостью учитывать особенности ландшафта, нормативные и экологические ограничения. Проектный характер работы инженера строителя предопределяет требования работодателей к его профессиональной подготовке, которая заключается сегодня не только в умении рассчитать основные технические параметры объекта строительства, но и в способности определять его как коммерческий продукт, готовый к масштабированию и внедрению. В существующих университетских образовательных программах наблюдается технологический разрыв между технической подготовкой будущих инженеров-строителей и их предпринимательской грамотностью. В курсовом и дипломном проектировании студенты, как правило, ответственно подходят к выполнению технической

проектной части, но на защите теряются при обосновании экономической целесообразности реализованного решения.

В традиционном понимании универсальная компетенция разработки и реализации проектов включает в себя специализированные знания понятийного аппарата и методов проектного управления, умение и навыки формулировать задачи, составлять план проекта и распределять ресурсы, а также владение навыками контроля реализации этого плана [1]. Если в традиционном гражданском строительстве доминируют типовые решения и технологические регламенты, то объекты строительства агропромышленного назначения (тепличные хозяйства, зернохранилища, животноводческие комплексы и т. п.) требуют гибкости, адаптации к климатическим условиям, использования нестандартных, энергоэффективных материалов. Заказчиками таких объектов часто являются не крупные девелоперы или крупные холдинги, а фермерские хозяйства с ограниченным бюджетом. Поэтому инженер-строитель должен предложить не только технически грамотное, но и экономически эффективное решение, вписанное в жесткие рамки окупаемости и сроков, характерных для сельскохозяйственного производства.

Таким образом, специфика агропромышленного комплекса предопределяет целесообразность включения в состав универсальной проектной компетенции студентов инженерных направлений подготовки трех компонентов: инженерно-технического, экономико-управленческого и проектно-ориентированного, которые лежат в основе стартап-компетенции как педагогического феномена [4].

Диагностика уровня сформированности универсальной проектной компетенции студентов третьего и четвертого курсов ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина», обучающихся по направлению 08.03.01 «Строительство» (общая численность выборки 86 человек) с использованием тестирования на знание понятийного аппарата, проектной методологии и решения ситуационного кейса показала, что в терминах бизнес-задачи только 22% всех участников исследования смогли сформулировать проектную цель. Около 57% при решении практического кейса ориентировались на его технические проектные характеристики, игнорируя экономические аспекты оценки. 74% обучающихся указали, что никогда не рассматривали курсовой проект как потенциальный стартап, воспринимали его как формальное учебное задание. По результатам диагностики были определены три основные группы барьеров, препятствующих формированию стартап-компетенции:

- когнитивные барьеры: недостаток знаний в сфере инновационного предпринимательства, финансового моделирования, маркетинга;
- психологические барьеры: неуверенность в собственных предпринимательских способностях, боязнь финансовой ответственности при привлечении заёмных и инвестиционных ресурсов, стереотипная установка о восприятии профессии инженера-строителя как работы в найме («инженер – не бизнесмен»);
- организационные барьеры: отсутствие в учебном процессе реальных заказчиков инженерно-строительных проектов, недостаток навыков и умений в реализации междисциплинарных и научно-исследовательских проектов с фокусом на решение практической задачи, отсутствие навыков взаимодействия в проектной команде.

Таким образом, результаты первичной диагностики подтвердили целесообразность разработки педагогической технологии для формирования стартап-компетенции как компонента универсальной проектной компетенции, смещающего акцент с репродуктивной деятельности на продуктивную, инновационно-ориентированную и коммерчески эффективную проектную деятельность будущих инженеров-строителей в образовательном процессе аграрного вуза. В качестве базовых принципов для её разработки были определены принципы проактивности, междисциплинарности и модульности, в качестве этапов реализации – диагностический, формирующий и рефлексивный.

Формирующий этап является центральным и реализуется посредством интеграции учебных дисциплин и внеаудиторной активности студентов. В вариативную часть учебного плана на 3–4 курсах обучения предлагается внедрить модуль «Инженерно-строительный стартап» продолжительностью два учебных семестра (6–7 семестры). Содержательно модуль направлен на освоение алгоритма разработки и реализации студенческого стартап-проекта (таблица 1).

Таблица 1

Алгоритм обучения разработке и реализации студенческого стартапа в рамках модуля «Инженерно-строительный стартап»

Шаг алгоритма	Содержание деятельности	Дисциплины-партнёры	Форма отчетности о результатах
1. Анализ перспективной ниши	Выявление значимых проблем фермерских хозяйств (утепление ангаров, водоотвод на тяжелых почвах, повышение энергоэффективности, быстровозводимые объекты, использование отходов и повторное использование строительных материалов и т. п.)	Основы предпринимательства, агроинженерные дисциплины	Аналитическая записка с описанием проблемного поля
2. Разработка концепции проекта	Формулировка уникального товарного предложения, патентный поиск	Правоведение, строительные конструкции, организация строительной деятельности	Технико-экономическое обоснование
3. Проектирование стартапа	Разработка 3D-модели объекта, расчет сметы, выбор материалов с учетом импортозамещения	Инженерная графика, безопасность жизнедеятельности	Проектная документация
4. Бизнес-упаковка стартапа	Расчет показателей экономической окупаемости (срок окупаемости, коэффициент окупаемости инвестиций, денежный поток, точка безубыточности)	Экономика отрасли, информационные технологии	Бизнес-план и презентация
5. Защита стартап-проекта перед экспертной комиссией	Защита перед экспертной комиссией с участием представителей агробизнеса, потенциальных инвесторов	Преддипломная производственная практика	Материалы для публичной защиты стартап-проекта

Эффективной формой представляется организация кросс-функциональных студенческих команд, в состав которых кроме будущих инженеров-строителей целесообразно включать также студентов, обучающихся по экономическим и агрономическим направлениям подготовки. Это позволяет имитировать реальную среду разработки стартапа, способствует развитию навыков коммуникации с представителями смежных профессий, способности действовать в условиях ресурсных ограничений и согласовывать интересы разных участников проекта, что способствует не только формированию и развитию стартап-компетенции, но и универсальной проектной компетенции в целом как зафиксированного образовательным стандартом результата подготовки будущих инженеров-строителей.

На рефлексивном этапе студентам предлагается вести проектный дневник с фиксацией в нём динамики работы по созданию стартап-проекта, допущенных ошибок и выбранных альтернатив, корректировки принятых решений. Педагог-куратор (руководитель дипломного проекта или преддипломной практики) выступает в этом процессе не как строгий экзаменатор, а как ментор и фасилитатор, подсказывающий эффективные способы устранения

недостатков, помогающий находить ресурсы для реализации проекта, экспертно оценивающий результат проектирования.

При реализации описанной технологии целесообразно по возможности дополнить содержание традиционных учебных дисциплин для данного направления образовательной подготовки. Так, в содержание дисциплины «Экономика строительства» рекомендуется включить модуль «Финансовые модели для стартапов в агропромышленном комплексе», в содержание дисциплины «Технология строительных процессов» – модуль «Быстровозводимые конструкции и ресурсосбережение». В рамках проектной практики по дополнительному модулю «Инженерный стартап-проект» целесообразно организовать «Стартап-хакатон» – трехдневный образовательный интенсив, направленный на поиск решения актуальных проблем представителей сельскохозяйственных предприятий региона, в рамках которого студенческие команды под руководством наставников из индустрии проходят все этапы стартап-разработки – от генерации проектной идеи до её оформления и защиты.

По результатам реализации технологии в 2024–2025 гг. был зафиксирован прирост показателей сформированности универсальной компетенции разработки и реализации студенческих проектов в форме стартап на уровне 42% у обучающихся, освоивших модуль «Инженерно-строительный стартап» по сравнению с 9% у участников контрольной группы, осваивающих обычную образовательную программу. Доля студентов, выбравших стартап в качестве идеи для дипломного проектирования, в экспериментальной группе составила 57% (13 человек из 23), в контрольной группе – всего 5% (форму студенческого стартапа для дипломного проектирования здесь выбрал только 1 студент из 20).

Примерами успешных стартап-проектов, получивших гранты на реализацию, являются проект по строительству ресурсосберегающей рассадной теплицы для крестьянско-фермерских хозяйств, проект по разработке строительного решения многофункционального производственного сооружения для малого предпринимательства в сфере АПК, проект разработки архитектурно-конструктивного решения энергоэкономичных теплиц построочного изготовления.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что полноценное развитие универсальной компетенции разработки и реализации проектов не может полноценно обеспечиваться существующими образовательными практиками. Специфика строительства в агропромышленном комплексе, ориентация на импортозамещение технологий и материалов, запрос рынка на инженеров-предпринимателей обуславливают целесообразность внедрения модуля по разработке и реализации стартапов в образовательную программу. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности предложенной технологии формирования стартап-компетенции как драйвера проектного мышления будущих инженеров-строителей в аграрном вузе.

Список литературы

1. Жигалова И.А. К вопросу о формировании универсальных проектных компетенций в подготовке инженерных кадров / И.А. Жиганова, А.А. Баканов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – №3. – С. 123–128. EDN ABFKBT
2. Опрошенные работодатели оценили уровень подготовки выпускников-инженеров. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/23077209> (дата обращения: 17.08.2026).
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 31.05.2017 г. №481 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство». URL: <https://base.garant.ru/71705256/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 17.08.2026).
4. Специфические черты стартаперских компетенций как планируемых результатов обучения предпринимательству в бакалавриате / Ю.Б. Рубин, Д.П. Можжухин, Е.В. Алексеева [и др.] // Современная конкуренция. – 2020. – Вып. 14. №3. – С. 130–143. DOI 10.37791/1993-7598-2020-14-3-130-143. EDN RHNSAP

Григорьева Дарья Александровна

канд. пед. наук, доцент

Филиал ФГКВОВУ ВО «Военный учебно-научный центр

Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия

им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

Минобороны России

г. Челябинск, Челябинская область

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ГОЛОСОВЫХ ПОМОЩНИКОВ

***Аннотация:** в статье анализируются вопросы формирования межкультурной коммуникативной компетенции у курсантов военных вузов в рамках актуальной системы языковой подготовки. Автор подчеркивает необходимость внедрения цифровых технологий в образовательный процесс и аргументирует эффективность использования голосовых помощников для совершенствования навыков межкультурного общения. Представлены варианты применения голосовых помощников для отработки речевых ситуаций, типичных для профессиональной деятельности военнослужащих.*

Особое внимание уделено раскрытию комплекса задач, которые готовы решить голосовые помощники. На основе сравнительно-сопоставительного анализа исследований современных авторов по применению интеллектуальных голосовых помощников отмечены преимущества голосового помощника «Алиса» от компании «Яндекс» для формирования межкультурного профессионального взаимодействия.

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, курсанты военного вуза, обучающиеся, голосовой помощник.*

В текущей геополитической ситуации значимость военных специалистов, работающих за пределами страны, существенно повышается. Участие российских офицеров в международных мероприятиях и профильных структурах диктует необходимость формирования у них не только профильных навыков, но и высокого уровня межкультурной компетенции. В эпоху глобализации умение выстраивать конструктивный диалог с представителями других стран становится неотъемлемой частью профессионализма будущего офицера. Поскольку именно им предстоит решать задачи в рамках миротворческих миссий и международного сотрудничества, подготовка кадров должна включать развитие навыков преодоления культурных барьеров. Эффективная коммуникация в данном контексте подразумевает не просто знание иностранного языка, но и глубокое понимание менталитета и социокультурных особенностей зарубежных партнеров [2, с. 111–113].

В условиях современной образовательной парадигмы трансформировалась роль педагога: теперь он выступает в качестве наставника, направляющего обучающихся в процессе познания. Это стимулирует рост их интереса к самостоятельному освоению материала. Интеграция цифровых технологий в учебный процесс не только создает базу для самообразования, но и совершенствует аналитико-синтетические способности обучающихся, что является ключевым фактором в формировании их межкультурной компетенции.

Согласно нашим наблюдениям, большая половина обучающихся военного вуза (57,8%) в возрасте 18–25 лет характеризуется пиком познавательной активности. Данный возрастной этап является сенситивным для становления личности, формирования автономности и углубления навыков саморефлексии. В этот период также наблюдается рост интереса к культурному многообразию, что актуализирует необходимость целенаправленного формирования межкультурной компетенции у обучающихся.

Несмотря на доказанную эффективность классических методик – таких как кейс-стади, ролевое моделирование и использование медиаконтента, – они зачастую ограничены в плане частотности и индивидуализации обучения. В связи с этим перспективным инструментом

для формирования навыков межкультурного общения выступают голосовые ассистенты (Siri, Алиса, Google Assistant), обеспечивающие высокую доступность и масштабируемость образовательной практики.

Все современные интеллектуальные голосовые помощники обеспечивают качественное и своевременное решение комплекса задач, реализованных на передовых методологиях обработки естественного языка (ГОСТ Р 59895 – 2021) и автоматического распознавания речи (ГОСТ Р 53452–2009 «Проектирование и применение испытаний речевых технологий») [5, с. 84–89]: оснащены инструментами для распознавания и обработки голосовых команд, демонстрируют коммуникацию, а также глубокую аналитику дискурсивных и текстовых паттернов, что расширяет инструментарий обучения и интенсифицирует педагогическое взаимодействие.

Применение голосовых помощников может облегчить труд преподавателя в создании для обучающихся необходимых сценариев, моделирующих межкультурные ситуации, что позволит курсантам осуществлять тренировку коммуникативных умений и навыков ведения переговоров и разрешения конфликтных ситуаций в условиях, максимально приближенных к реальным ситуациям. При изучении такой дисциплины как «Авиационный английский язык» хорошим помощником в отработке диалогической речи «диспетчер-пилот» может выступать голосовой помощник. При построении таких диалогов можно отрабатывать не только лексический материал, но и умения воспринимать на слух разные интонации, разный акцент, а также при разном качестве слышимости и другое. Обучающиеся могут использовать голосового помощника и для построения диалогов на неподготовленные темы, импровизируя разные аварийные ситуации, ситуации с захватом воздушного судна, международные командировки с выполнением секретных заданий и др. Такая отработка – хорошая подготовка не только к учебным занятиям, но и к сдаче экзамена, поскольку основными сложными заданиями при сдаче экзамена являются такие, как выступите в роли пилота согласно следующим фразам: «You are cleared to take off», «KLM 123, go ahead» и др.

Использование голосовых помощников способствует не только развитию языковых навыков, но и формированию других компонентов межкультурной компетенции: когнитивного (знания о других культурах), эмоционально-оценочного (толерантность, эмпатия) и конативного (практические умения взаимодействовать).

Согласно проведенному нами сравнительно-сопоставительному анализу работ многих исследователей в изучаемой нами тематике, таких как Е.А. Коваль, А.Н. Яськина [4, с. 361–376]) и другие [3, с. 272–289], мы считаем, что интеллектуальный голосовой помощник «Алиса» от компании «Яндекс» необходимо использовать для формирования межкультурного профессионального взаимодействия будущих военнослужащих. Следует отметить, что главным достоинством «Алисы» является ее системная адаптация к особенностям русского языка, что дает возможность ей более глубоко и точно воспринимать и анализировать речь с учетом смыслового контекста и интонации говорящего. Кроме этого, она распознает речь с различными акцентами и диалектами, что немаловажно в межкультурной коммуникации. Согласно расширенным возможностям обрабатывать нестандартную речь собеседника «Алису» способна моделировать коммуникативных ситуаций, что является достаточно важным при отработке изучаемого лексического материала занятия. Особенно важным моментом является способность в преодолении языковых барьеров, что зачастую необходимо для курсантов первого курса. Предварительная отработка навыков в учебных условиях позволяет курсантам минимизировать вероятность совершения ошибок при выполнении реальных задач, а также способствует укреплению их профессиональной уверенности [1, с. 239–244].

Таким образом, для устойчивого результата формирования межкультурной коммуникации подобные задания нужно системно встраивать в разных дисциплинах, а особенно для построения диалогической речи в авиационном английском языке, что является основной профессиональной подготовкой будущего военнослужащего.

Следует отметить, что голосовой помощник – это отличный инструмент для отработки изученного лексического материала и фразеологии радиообмена, а также для преодоления языкового барьера и других компонентов межкультурной компетенции. Но не стоит забывать, что ни один голосовой помощник не сможет заменить педагога. Ключевая роль преподавателя с применением интеллектуальных голосовых помощников – грамотно проектирование сценариев заданий, правильная постановка задач, а после обязательная проведение этапа рефлексии: коллективное обсуждение итогов симуляции, направленное на закрепление удачных решений и осознание культурных барьеров, проявившихся в процессе работы с голосовым помощником.

Список литературы

1. Аль-Кайси А.Н. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) / А.Н. Аль-Кайси, А.Л. Архангельская, О.В. Руденко-Моргун // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – №2. – С. 239–244. – DOI 10.30853/filnauki.2019.2.52. – EDN YWMNVB
2. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник / Н.В. Барышников. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Инфра-М, 2026. – 348 с.
3. Сысоев П.В. Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений, обучающихся / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин // Язык и культура. – 2023. – №63. – С. 272–289. – DOI 10.17223/19996195/63/14. – EDN CQZKFT
4. Ушкин С.Г. Жить с Алисой: как голосовые помощники трансформируют практики коммуникации? / С.Г. Ушкин, Е.А. Коваль, А.Н. Яськин // Журнал исследований социальной политики. – 2022. – Т. 20, №3. – С. 361–376. – DOI 10.17323/727-0634-2022-20-3-361-376. – EDN BAWEP
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы. – М. Минобрнауки РФ, 2015. – С. 148 с.

Dzhobborov Gulom Kamol ugli

Senior Research Fellow

Aktau-Tamdy State Nature Reserve of the Department
of Protected Natural Areas of the National Committee for Ecology
and Climate Change of the Republic of Uzbekistan
Tamdy District, Uzbekistan

Sharipov Tulkin Gaffor ugli

Senior Research Fellow

Aktau-Tomdi State Nature Reserve, Department of Protected Natural
Areas, National Committee on Ecology
and Climate Change of the Republic of Uzbekistan
Tamdy District, Uzbekistan

Normurodov Murod Dilmurod ugli

doctoral student

Institute of Zoology of the Academy of Sciences
of the Republic of Uzbekistan
Tashkent, Republic of Uzbekistan

SPECIAL COMPOSITION AND ECOLOGY OF LACERTILIA CENTRAL KYZYLKUM (AKTAU-TOMDI RESERVE)

Abstract: *this study analyzes the species composition and certain ecological characteristics of lizards (Lacertilia) distributed within the territory of the Aktau-Tomdi State Reserve in the Central Kyzylkum. The studies were conducted in 2024–2026 in various biotopes using the route method. As a result, 12 species belonging to the families Agamidae, Geckonidae, Lacertidae, and Varanidae were recorded in the area. The identified species are distributed in sandy, stony, and shrubby desert biotopes; their distribution, frequency, and ecological characteristics have been studied. The research results will serve as an important scientific basis for enriching information on the herpetofauna of the Central Kyzylkum and for the conservation and monitoring of the biological diversity*

of the Aktau-Tomdy State Reserve. The obtained data can be used in environmental education work with students, which corresponds to the objectives of modern education in the field of environmental culture and sustainable development.

Keywords: Central Kyzylkum, Aktau-Tomdy State Reserve, Lacertilia, herpetofauna, biological diversity.

Джобборов Гулом Камол угли

старший научный сотрудник

Государственный заповедник «Актау-Тамды»

Департамента охраняемых природных территорий

Национального комитета по экологии и изменению климата

Республики Узбекистан

п. Тамдибулак, Республика Узбекистан

Шаринов Тулкин Гаффор угли

старший научный сотрудник

Государственный заповедник «Актау-Тамды»

Департамента охраняемых природных территорий

Национального комитета по экологии и изменению климата

Республики Узбекистан

п. Тамдибулак, Республика Узбекистан

Нормуродов Мурод Дилмурод угли

докторант

ГУ «Институт зоологии Академии наук Республики Узбекистан»

г. Ташкент, Республика Узбекистан

ВИДОВОЙ СОСТАВ И ЭКОЛОГИЯ ЯЩЕРИЦ (LACERTILIA) ЦЕНТРАЛЬНЫХ КЫЗЫЛКУМОВ (НА ПРИМЕРЕ ЗАПОВЕДНИКА АКТАУ-ТОМДЫ)

Аннотация: в исследовании анализируется видовой состав и некоторые экологические характеристики ящериц (*Lacertilia*), распространенных на территории Актау-Тамдынского государственного заповедника в Центральном Кызылкуме. Исследования проводились в 2024–2026 годах в различных биотопах с использованием маршрутного метода. В результате в этом районе было зарегистрировано 12 видов, относящихся к семействам *Agamidae*, *Geckonidae*, *Lacertidae* и *Varanidae*. Выявленные виды распространены в песчаных, каменистых и кустарниковых пустынных биотопах; изучены их распространение, частота и экологические характеристики. Результаты исследования послужат важной научной основой для обогащения информации о герпетофауне Центрального Кызылкума, а также для сохранения и мониторинга биологического разнообразия Актау-Тамдынского государственного заповедника. Полученные данные могут быть использованы в эколого-образовательной работе со студентами, что соответствует задачам современного образования в области формирования экологической культуры и устойчивого развития.

Ключевые слова: Центральный Кызылкум, Актау-Тамдынский государственный заповедник, *Lacertilia*, герпетофауна, биологическое разнообразие.

Introduction. The Kyzylkum Desert is one of Central Asia's major desert ecosystems, distinguished by its biodiversity, particularly the richness of its reptile fauna. The Aktau-Tomdy State Reserve, established in 2022, is an important natural area that serves to protect the unique flora and fauna of the Central Kyzylkum. Many animal and plant species listed in the Red Data Book of Uzbekistan are found within the territory of the reserve, which further enhances its significance in preserving biodiversity. The total area of the territory is currently 68,500 hectares. Scientific data

on reptiles found in the Kyzylkum region are available in Kazakhstan (Lambert 2002; Bondarenko 2024), Turkmenistan (Schammakov et al., 1993) and some regions of Uzbekistan.

In recent years, research has been conducted on the herpetofauna of the Kyzylkum region, highlighting the influence of anthropogenic factors on the composition and distribution of reptiles, the characteristics of their occurrence in various biotopes, and conservation issues (Clemann et al., 2008; Bondarenko, 2024; Shernazarov and Jumayev, 2021). Furthermore, the species composition, habitat biotopes, and occurrence periods of the herpetofauna of the Central Kyzylkum have been studied across specific territories (Martin et al., 2017; Showler 2018).

However, information on the species composition and ecological characteristics of lizards in the territory of the Aktau-Tomdi State Reserve of the Central Kyzylkum has not been sufficiently generalized, and to date, it is not possible to sufficiently clarify the species composition. In this regard, the purpose of this study is to determine the species composition of lizards distributed within the territory of the Aktau-Tomdi State Nature Reserve and to study some of their ecological characteristics.

Materials and Methods. The research was conducted in 2024–2026 within the territory of the Aktau-Tomdi State Reserve in the Central Kyzylkum. The study area is characterized by sandy, stony, and shrubby desert landscapes. Field observations were conducted in various biotopes to study the species composition and ecological characteristics of lizards. The study was conducted in 18 hospitals using the regular route method. These selected areas will be provided with artificial water wells and food products. Therefore, the density of living organisms here is high. The study area is completely isolated from anthropogenic impact. (Fig 1).

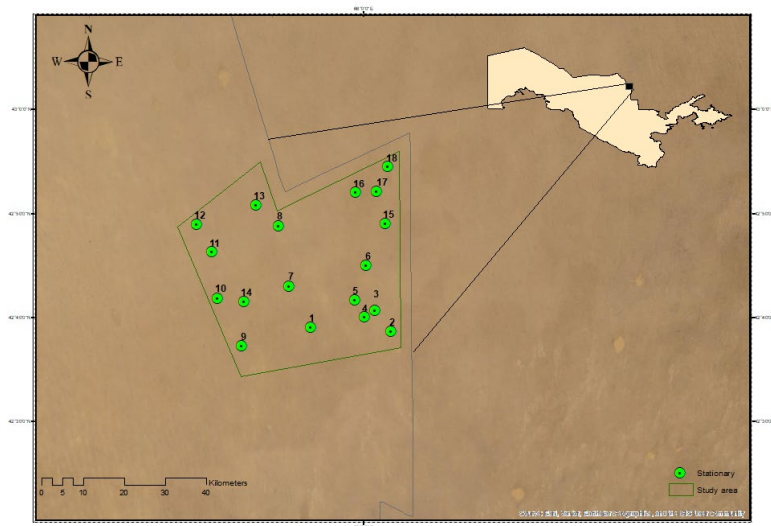


Fig. 1. The studied stationary territories (Moldamen-1, Janatalab-2, Balapan 2–3, Balapan1–4, Kilichkuduk-5, Kuchkarkuduk-6, Izimbet-7, Karadala-8, Zhilshibay-9, Yangikuduk-10, Shagoldkuduk-11, Ashshapkin-12, Biruli-13, Ashi-14, Kushkuduk-15, Tulkinkuduk-16, Nodirkuduk-17, Uzunkuduk-18) were studied.

Observations were conducted during the spring, summer, and autumn seasons at various times of the day (06:00–10:00, 18:00–24:00 and 00:00–03:00) to identify species with diurnal and nocturnal activity. Routes were organized covering various biotopes, ranging in length from 2 to 5 km and in width from 2 to 8 m depending on the biotope type (Dinesman et al., 1952). The lizards were recorded by visual observation, and the locations, biotope, and time of activity were recorded in logs.

The relative density of lizards was estimated by the number of individuals per hectare (ind./ha) (Bondarenko et al., 1996).

Results. During route surveys conducted in 2023–2026 within the Aktau-Tomdi State Reserve of the Central Kyzylkum, 10 species belonging to 4 families of lizards were recorded. The identified species belong to the families Varanidae, Gekkonidae, Lacertidae, and Agamidae, and are distributed in the sandy, stony, and shrubby biotopes of the region.

Agamidae.

Phrynocephalus interscapularis (Lichtenstein, 1856).

More than 80% of the study area consists of sands, and the habitat of this species is a mass of shifting sands, which was frequently noted along the route (Clemann 2008). The seasonal density of *Phrynocephalus interscapularis* averaged 4.3 ind./ha in spring, 7.7 ind./ha in summer, and 4.1 ind./ha in autumn. When the air temperature is high, it feeds on various insects in the shade of plants (Fig. 2, A).

Phrynocephalus mystaceus (Pallas, 1776).

The additional sickle-shaped appendages formed on the leg help prevent drowning in the sand and allow for rapid movement in case of danger. The number of individuals of this species in summer averaged 1.6 ind./ha. During the daytime routes, we recorded only on unreinforced sand dunes near the nest (Fig. 2, D).

Phrynocephalus reticulatus (Eichwald, 1831).

It is found at the boundaries of fine-gravel biotopes merging with sandy ones. In spring, the density was 0.9 ind./ha, and in summer, it was 1.1 ind./ha. In the studies of D.A. Bondarenko on the distribution of *Phrynocephalus reticulatus* in the Kyzylkum, its coordinates were absent in the region we noted (Bondarenko 2012).

Trapelus sanguinolentus (Pallas, 1814).

One of the most widespread species, the number of young individuals is extremely high during the summer months. This species was counted in almost all hospitals. The average species density was 2.6 ind./ha in spring, 4.9 ind./ha in summer, and 3 ind./ha in autumn (Fig. 2, B).

Gekkonidae.

Crossobamon eversmanni (Wiegmann, 1834).

On night routes, an average of 2.9 individuals per 1 ind./ha are found in loose sands. Furthermore, it constitutes a high % in the diet of nocturnal owls. During the daytime route, individuals of this species were found in the nest of *Athene Noctua* (Fig. 2, F).

Tenuidactylus caspius (Eichwald, 1831).

It is one of the rarest recorded species, observed only on daytime routes when feeding on various small insects in shaded areas of well crevices.

Teratoscincus scincus (Schlegel, 1858).

On semi-reinforced dunes and loose sands, the average density is 1.9 ind./ha. A nocturnal species, its pupils reflect light. Therefore, it is easy to spot this species at night using a flashlight (Fig. 2, E).

Lacertidae.

Eremias velox (Pallas, 1771).

In fortified and stony biotopes with a high vegetation cover, the density of this species averages 2.2 ind./ha. The only limiting factor for *Eremias velox* in the study area is the biotope. Along the route, a census was conducted in areas with dense vegetation around old livestock plots (Fig. 2, C).



A – *Phrynocephalus interscapularis*



B – *Trapelus sanguinolentus*



C – *Eremias velox*



D – *Phrynocephalus mystaceus*



E – *Teratoscincus scincus*



F – *Crossobamon everesmanni*

Fig. 2. Some species recorded during the study

Eremias grammica (Lichtenstein, 1823).

A small, typical species found in unstabilized sands. Along with the fact that body color serves a protective function in sandy areas, it is much easier to notice due to the relative size of the body. Its density is 1.3 ind./ha in spring, 2.8 ind./ha in summer, and 1.6 ind./ha in autumn. The presence of this species can also be determined by the tracks it leaves in the sands.

Eremias lineolata (Nilolsky, 1896).

A numerous species found in quicksands. Its main habitat is salt marshes and takyrs soils bordered by loose sands. Its average density is 1.7 ind./ha. This species is well-adapted to air temperatures (Cherlin 2019).

Eremias scripta (Strauch, 1867).

In unstrengthened biotopes with vegetation cover, the average density is 1.3 ind./ha. In the study, it was observed that this species appears on plant branches when the air temperature is above 40.

Varanidae.

Varanus griseus (Daudin, 1803).

It is a small, vulnerable, and declining species. In sandy deserts, the density is 0.7 ind./ha. Primary habitats: rodents survive by expanding their burrows. During the route, its tracks, skin fragments, and young individuals were identified.

Discussion.

The conducted research showed that the lizard fauna of the Aktau-Tomdi State Reserve in the Central Kyzylkum is characteristic of desert ecosystems in terms of species composition. The majority of the 12 species recorded in the area belong to the families Agamidae and Lacertidae, which confirms that the sandy and semi-fortified biotopes of the Kyzylkum are a favorable habitat for representatives of this group. The predominantly nocturnal activity of members of the Gekkonidae family indicates their ecological adaptation to high daytime temperatures.

It was established that the distribution of species across biotopes depends on their ecological specialization. *Phrynocephalus interscapularis*, *Phrynocephalus mystaceus*, and *Teratoscincus scincus* were primarily found in shifting and semi-reinforced sandy massifs, while *Eremias velox* and *Trapelus sanguinolentus* were more frequently recorded in sandy and stony areas with relatively developed vegetation cover.

The small number of *Varanus griseus* specimens indicates that the natural population density of the species is low and requires constant monitoring.

During the study, it was observed that the frequency of occurrence and population density of certain species differ across seasons and biotopes. This condition is closely related to microclimatic conditions, the food base, vegetation cover, and substrate characteristics. The results obtained provide a scientific basis for assessing the current state of the herpetofauna of the Central Kyzylkum, clarifying the distribution of species, and protecting them.

Conclusion.

As a result of research conducted on the territory of the Aktau-Tomdi State Reserve in 2024–2026, 12 species belonging to 4 families of lizards were recorded. It was established that the identified species are distributed differently in the sandy, stony, and shrubby biotopes of the desert, and the frequency of their occurrence depends on the characteristics of the habitat. The families Agamidae and Lacertidae have relatively high species diversity in the area. The results obtained indicate that the Aktau-Tomdi State Reserve is an important natural area for the conservation of the herpetofauna of the Central Kyzylkum. The results of the study will serve as an important scientific source for further scientific research on organizing long-term monitoring of lizard populations, protecting rare and rare species, and assessing the biodiversity of desert ecosystems.

References

1. Dinesman L.G., Koletskaya M.P. (1952). Methods of quantitative accounting of amphibians and reptiles (Moscow, SSSR: Methods of accounting for the number and geographical distribution of terrestrial vertebrates Academy of Sciences Publishing House). Pp. 329–341.
2. Shernazarov E., Jumayev F. Transformations of the herpetofauna of South Western Kyzylkum (Uzbekistan) under the influence of technogenesis. E3S Web of Conferences 264, 01041 (2021) <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202126401041>. EDN: FLSMCN
3. Showler D.A. (2018). A Checklist of the Amphibians and Reptiles of the Republic of Uzbekistan with a Review and Summary of Species Distribution. www.sustainablehoubaramanagement.org/wpcontent/uploads/2018/09/Uzbekistan-Amphibian-Rep-tile
4. Martin T., Guillemin M., Nivet-Mazerolles V., Landsmann C., Dubos J., Eudeline R., Stroud J. The herpetofauna of central Uzbekistan // Amphibian and Reptile Conservation. 2017. №11. P. 93–107.
5. Bondarenko D.A., Dujsebayaeva T.N. (2024). Reptile communities of desert landscapes and analysis of the herpetofauna of Southeastern Kazakhstan. – Current Studies in Herpetology, 24 (3–4): 127–144. <https://doi.org/10.18500/1814-6090-2024-24-3-4-127-144>. EDN: EMWXVK
6. Bondarenko D.A., Chelintsev N.G. A Comparative estimation of different methods of the line transect census of desert reptiles. Bull. of Moscow Society of Naturalists. Biological Ser., 1996, vol. 101, iss. 3, pp. 26–35.
7. Schammakov S., Ataev C., Rustamov E.A. 1993. Herpetogeographical Map of Turkmenistan. Asiatic Herpetological Research 5: 127–136.
8. Lambert MRK. 2002. Preliminary observations on herpetofaunal diversity in the Almaty region, Southern Kazakhstan (September 1998). Herpetological Bulletin 79: 7–13.
9. Clemann N., Melville J., Ananjeva N.B., Scroggie M.P., Milto K., Kreuzberg, E. (2008). Microhabitat occupation and functional morphology of four species of sympatric agamid lizards in the Kyzylkum Desert, central Uzbekistan. Animal Biodiversity and Conservation, 31(2), 51–62. EDN: LLJFGH
10. Cherlin V.A. (2019). Thermobiological mechanism of spatiotemporal division of activity of *Eremias intermedia* and *E. lineolata* (Reptilia, Lacertidae) in Kyzylkum. Proceedings of the VII Congress of the Herpetological Society Named after A.M. Nikolsky. University Proceedings Volga Region Natural Sciences, 1(25), 162–174. (In Russian). <https://doi.org/10.21685/2307-9150-2019-1-16>. EDN: NEVBLM
11. Bondarenko D.A. (2012). Spatial distribution, zoning of the range and population density of the *Phrynocephalus reticulatus* (Eichwald, 1831) in the Amu Darya-Syr Darya interfluvium // Terrestrial vertebrates of arid ecosystems: Materials of the international conference dedicated to the memory of N.A. Zarudny. – Tashkent, October 24–27, 2012. – P. 81–93.

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

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ КУРСАНТОВ АКАДЕМИИ СВЯЗИ

Аннотация: в статье анализируется проблема низкой мотивации и формального усвоения курса общей физики курсантами военных академий связи. Традиционная лекционно-семинарская система часто представляет физические законы как абстрактные математические модели, оторванные от будущей профессиональной деятельности офицеров. Обоснована необходимость внедрения практико-ориентированных опорных конспектов (ПОК) – визуально-графических матриц знаний, в которых фундаментальные физические величины напрямую сопряжены с параметрами реальных узлов военной аппаратуры (радиопередающих устройств, антенно-фидерных систем, линий полевой связи).

Ключевые слова: методика обучения физики, педагогические приемы, опорный конспект.

Курс общей физики в военных вузах и, в частности, в Военной академии связи, традиционно сталкивается с дидактическим парадоксом. С одной стороны, физика является фундаментальной базой для понимания принципов работы радиотехники, электроники, антенно-фидерных устройств и систем передачи данных. С другой – курсанты часто воспринимают ее как абстрактную общеобразовательную дисциплину, оторванную от их будущей военно-профессиональной деятельности. Разрыв между теоретическими выкладками на лекциях и реальными задачами войск связи приводит к снижению мотивации и формальному усвоению материала.

Практико-ориентированный опорный конспект (ПОК) выступает инструментом преодоления этого разрыва. В отличие от классического развернутого конспекта или учебника, ПОК представляет собой визуально-графическую матрицу знаний, где физические законы сопряжены со схемами реальных узлов военной аппаратуры.

Ниже представлено обоснование необходимости внедрения таких конспектов в образовательный процесс.

1. *Формирование инженерного мышления через прикладные задачи.*

Физика для связиста – это не просто разделы «Механика» или «Электродинамика», а язык описания физических процессов в среде распространения сигнала и внутри приемопередающего тракта.

Традиционный лекционный формат ориентирован на запоминание формул. Практико-ориентированный опорный конспект заставляет курсанта видеть физическую сущность за аббревиатурами ГОСТов и тактико-технических характеристик (ТТХ). Например:

– при изучении темы «Вращательное движение» классический конспект ограничится моментом инерции I и угловой скоростью ω . ПОК свяжет эти величины с динамикой опорно-поворотного устройства (ОПУ) тяжелой спутниковой антенны, расчетом пусковых токов сервопривода и гироскопической стабилизацией мобильной станции связи при движении по пересеченной местности;

– тема «Переменный ток» дополняется векторными диаграммами согласования импедансов в коаксиальных линиях, работающих под высоким давлением воздуха;

– раздел «Колебания и волны» иллюстрируется графиками затухания сигнала в тропосфере и дифракционными картинками огибания препятствий техникой связи в условиях городской застройки;

– тема «Переменный ток» дополняется векторными диаграммами согласования импедансов в коаксиальных линиях, работающих под высоким давлением воздуха;

– раздел «Колебания и волны» иллюстрируется графиками затухания сигнала в тропосфере и дифракционными картинками огибания препятствий техникой связи в условиях городской застройки.

Согласно методике преподавания, в военных вузах, практические занятия должны содействовать *выработке умений применения знаний*.

Опорный конспект становится мостом: он дает готовую структуру решения именно той прикладной задачи, которая будет стоять перед офицером-связистом на полевом выходе.

2. Оптимизация когнитивной нагрузки и ускорение поиска информации.

Курсанты живут в режиме жесткого дефицита времени. Учебный день регламентирован, а часы самоподготовки чередуются со строевой, физической и специальной подготовкой. Работа с объемным учебником Савельева или Трофимовой в поисках нужной формулы поля излучения неэффективна.

Опорный конспект, построенный по принципам педагогики В.Ф. Шаталова, но адаптированный под технический вуз, выполняет функцию внешней оперативной памяти:

– *структурирование*: весь раздел уместается на одном-двух листах формата А4. Логические блоки выделены цветом (например, красный – энергетические потери, синий – параметры модуляции);

– *наглядность*: вместо сплошного текста используются блок-схемы, графики переходных процессов и мнемонические правила. Это критически важно для визуалов, которых большинство среди инженеров;

– *скорость доступа*: в условиях зачета или экспресс-контроля на полигоне курсант восстанавливает в памяти решение задачи за секунды, опираясь на визуальный якорь конспекта.

3. Военно-профессиональная направленность и воспитательный аспект.

Использование ПОК позволяет интегрировать профессиональную этику и патриотическое воспитание непосредственно в контекст точных наук.

На полях конспекта могут быть размещены исторические справки о вкладе отечественных ученых и инженеров в обороноспособность страны.

Изучая закон Ома и тепловые действия тока, курсант видит схему расчета сечения полевого телефонного провода П-274М, чтобы обеспечить связь штаба фронта без потерь напряжения на линии в 5 километров.

Рассматривая электромагнитную индукцию, он анализирует принципы защиты кабельных линий от импульсных наводок ядерного взрыва.

Это формирует осознание практической значимости физических открытий. Как отмечают исследователи, понимание того, что Кулон был выпускником военной академии, а Максвелл создавал свои уравнения во многом благодаря запросам телеграфии XIX века, повышает статус дисциплины в глазах обучаемых.

4. Унификация требований и подготовка к эксплуатации сложной техники.

Современная военная система связи поставляется с документацией, насыщенной инфографикой, таблицами допусков и алгоритмами диагностики. Курсанту жизненно необходимо уметь считывать информацию с плотных графических носителей.

Работа с практико-ориентированными конспектами тренирует этот навык. Курсант привыкает воспринимать физику не как набор параграфов, а как систему взаимосвязанных параметров. Когда на старших курсах он столкнется со схемой блока питания радиостанций, его мозг уже будет натренирован быстро вычленять из схемы физические процессы (фильтрацию пульсаций, КПД преобразования), так как аналогичные модели были отработаны на опорных конспектах первого курса.

Для реализации этих задач опорный конспект должен иметь трехблочную структуру:

– *теоретический минимум*: только базовые определения и формулы без вывода (законы сохранения, уравнения Максвелла, волновые уравнения).

– *инженерный интерфейс*: таблица соответствия физических величин параметрам аппаратуры (где масса – вес контейнера ЗИП, а сила упругости – натяжение оттяжек мачты).

– *алгоритм-пример*: одна краткая задача военного содержания с числовым решением (расчет дальности прямой видимости с учетом рефракции, выбор высоты подвеса антенны КВ-диапазона).

Подготовка практико-ориентированных опорных конспектов – это не упрощение программы, а ее прагматизация. Для Военной академии связи такой подход означает подготовку не просто офицеров с высшим образованием, а технически грамотных специалистов, способных физически обосновать принимаемые эксплуатационные решения. Конспект перестает быть шпаргалкой и превращается в прототип будущего боевого алгоритма или карточки технического обслуживания, сокращая путь от школьной скамьи до реального поста управления войсками связи.

Список литературы

1. Марон А.Е. Опорные конспекты и дифференцированные задачи по физике: книга для учителя / А.Е. Марон, Е.А. Марон. – М.: Просвещение, 2007. – 71 с. – ISBN 978-5-09-015986-9. – EDN QVROBP

2. Комлева Т.И. Опорный конспект как средство развития познавательной активности обучающихся / Т.И. Комлева // Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку: сборник материалов Межрегиональной конференции (Москва, 21 октября 2017 года) / отв. ред. и сост. Н.Б. Самсонов. – М.: Диона, 2017. – С. 62–65. – EDN YQLELB.

3. Зуева Л.И. Составление опорного конспекта как вид самостоятельной работы студентов / Л.И. Зуева // Образование. Карьера. Общество. – 2018. – №3 (58). – С. 31–33. – EDN YOFYNF.

Клишкова Наталия Владимировна

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

Максимова Марина Викторовна

канд. пед. наук, доцент

ФГКБОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина

Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза

С.М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации

г. Санкт-Петербург

УРОВНИ И ВИДЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИКА»

Аннотация: в статье рассматриваются особенности заданий для самоподготовки курсантов, направленные на помощь курсантам в освоении материала, преодолении затруднений в изучении дисциплины «Физика». Авторы исходили из предположения, что уровневые и различные виды заданий способствуют формированию профессиональных и личностных качеств военного инженера.

Таким образом, статья представляет собой значимый вклад в научное осмысление методических аспектов для использования различных заданий при самоподготовке курсантов.

Ключевые слова: уровни и виды заданий, самоподготовка курсантов, образование курсантов.

Процесс преподавания дисциплины «Физика», характеризуется высоким уровнем теоретичности и абстрактности. Это подчеркивает необходимость внедрения инноваций в методики преподавания, обеспечивающих эффективную поддержку курсантов. Курсанты и слушатели академий, имеющие опыт участия в боевых действиях или стажировки в зоне вооруженных конфликтов, представляют собой особую категорию первокурсников [3, с. 126].

Поэтому методика преподавания физики в академии характеризуется спецификой организации образовательного процесса, распределения времени на различные виды занятий и выполнения курсантами самостоятельных заданий. Подбор заданий при самоподготовке курсантов играет важную роль при обучении.

Проведенный анализ научно-педагогических источников (Беспалько В.П., Давыдов В.В., Вербицкий А.А., Махмутов М.И., Шаталов В.Ф. и другие) позволяет выделить основные уровни и виды заданий при самостоятельной подготовке курсантов к занятиям.

Первый уровень – *обязательный минимум*. Главное свойство этого задания: оно должно быть абсолютно понятно и *посильно* любому курсанту.

Второй уровень задания – *тренировочный*. Его выполняют курсанты, которые желают и знают предмет и без особой трудности осваивают программу. По усмотрению преподавателя эти курсанты могут освобождаться от задания первого вида.

Третий уровень – исследовательские задания. Обычно они выполняются на добровольных началах и стимулируется преподавателем высокой оценкой. Диапазон исследовательских заданий широк. Данные задания раскрывают практическое значение получаемых физических знаний, развивают мышление и творческие способности курсантов, формируют и развивают необходимые учебные умения и навыки. Например, курсантам предлагается:

решить задачу и на ее основе проанализировать законы равноускоренного движения;
выполнить расчетную работу «Определение параметров световой волны» и т. п.

Любой из уровней преподаватель может задавать *массивом*.

Например, преподаватель задает десять задач, из которых курсант должен сам выбрать и решить не менее заранее оговоренного минимального объема задания.

Задается большой массив задач сразу – в рамках большой изучаемой или повторяемой темы.

Например, из 60 задач курсант обязан решить минимум 15, остальные – по желанию. А стимулировать это желание релейными контрольными работами, составленными из задач этого массива. Чем больше наreshал – тем больше вероятность встретить знакомую задачу и сэкономить время и силы. Такой массив задается на более продолжительный отрезок времени.

Важный психологический эффект: самостоятельный выбор задания дает дополнительную возможность самореализации курсантов. И еще один момент. Из массива заданий обучающийся выбирает тот уровень сложности, на который способен «замахнуться» [2, с. 40]. И таким образом сам как бы отслеживает уровень своей компетентности.

Плюсы при задании массивом: первый плюс – происходит самосогласование курсанта и уровня задач, которые он решает; второй – обучающиеся решают разные задачи, у них появляется дополнительная возможность поговорить на тему учебную, обменяться решениями; третий – выбирая свои задачи, курсант волей-неволей читает остальные.

Таким образом, его учебный кругозор становится гораздо шире, то есть он знает гораздо больше задач, чем ему дают, а также учится с первого взгляда оценивать сложность задачи.

Продвинутые курсанты получают право на выполнение особо сложного задания. Выполняется оно в специальной тетради. Включает в себя тренировочные и исследовательские задачи повышенной трудности.

Инструкция к выполнению особого задания:

- выбор категории сложности осуществляйте самостоятельно;
- задание аккуратно оформляется и сдается к строго оговоренному сроку;
- в конце выполненной работы заполните анкету: РЛ (указываются номера задач, решенных легко); РТ (указываются номера задач, решенных с трудом, с подсказкой); НР (указываются номера нерешенных задач).

Идеальное задание. Преподаватель предлагает курсантам на самоподготовке выполнить работу по их собственному выбору и пониманию. Это может быть любое из известных нам

видов заданий. Пусть кто-то решит несколько задач, а кто-то подберет пример или нарисует иллюстрацию к изучаемой теме и т. п.

Форма резюме. Например, «Помогите мне!» – тетрадь, в которой каждый может ее взять и сделать свои записи: обратиться с просьбой, высказать пожелания, сообщить преподавателю о своих затруднениях и сразу же получить совет, поддержку, помощь.

Итак, анализ теоретических исследований и собственный практический опыт позволил нам отнести:

к основным уровням заданий при самоподготовке курсантов к занятиям обязательный, тренировочный и исследовательский.

к основным видам заданий: массив, большой массив, особо сложные задания, идеальное задание.

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 YTYUMH

2. 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

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

4. Усачёва И.В. Мои идеальные конспекты: приложение к «Курсу эффективного чтения учебного и научного текста» / И.В. Усачёва. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2022. – 16 с.

Курдубова Варвара Вениаминовна

канд. пед. наук, доцент

Шахвердова Елена Олеговна

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

АНАЛИЗ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: в статье представлены результаты исследования проблем преемственности математического образования на этапе перехода «школа – вуз» применительно к современному российскому техническому вузу. На основе сопоставительного анализа документов, регламентирующих освоение дисциплины «Высшая математика» для отдельно взятого направления подготовки, выделены разделы школьной математики, критически значимые для успешного освоения вузовской программы. Представлена процедура ранжирования содержательных единиц школьного курса математики по частоте их использования в вузовской программе – для каждой группы понятий рассчитан количественный вес (рейтинг), отражающий долю тем высшей математики, где данное знание выступает необходимым инструментом.

Ключевые слова: преемственность математического образования, высшая математика, технический вуз, школьная математика, входной контроль.

Проблема преемственности школьного и вузовского математического образования в последние годы приобрела особую актуальность. Устойчиво нарастает разрыв между содержанием школьного курса математики и требованиями, предъявляемыми к абитуриентам. Особенно остро эта проблема ощущается в технических вузах, где высшая математика является фундаментальной базой для последующего профессионального обучения.

Масштаб разрыва между школьной и вузовской математической подготовкой убедительно подтверждается официальной статистикой. По данным Министерства науки и высшего образования РФ, в 28 университетах, в том числе готовящих будущих офицеров, в 2023–2025 годах входной контроль по математике, физике и химии не прошли от 10 до 90 процентов первокурсников. В МГТУ имени Баумана неудовлетворительные знания по точным предметам демонстрируют до 20% вновь зачисленных студентов, а в Санкт-Петербургском государственном морском техническом университете этот показатель ежегодно составляет 45–50%. В военно-учебных заведениях ВМФ входной контроль по математике не выдерживают до 44% курсантов-первокурсников. Помощник президента РФ Николай Патрушев констатировал: «В результате университеты вынуждены в ущерб основной программе подготовки инженеров ликвидировать у вчерашних абитуриентов пробелы в школьных знаниях» [3]. Особую тревогу вызывает негативная динамика: если в 2023 году неудовлетворительные знания по физике показали 19% курсантов, то в 2025 году – уже 36% [3]. Таким образом, проблема имеет системный характер и требует глубокого осмысления как со стороны педагогической науки, так и со стороны организаторов образовательного процесса.

В российской педагогической науке проблема преемственности математического образования активно разрабатывается в различных аспектах. Так, А.Ф. Веселова в работе «О проблеме преемственности в ознакомлении с элементами математического анализа в школе и в вузе» обосновывает необходимость создания методики, основанной на принципах непрерывности обучения математическому анализу, и выделяет целевой, содержательный и технологический компоненты преемственности [1]. М. Шабанова и Л. Удовенко в своём исследовании отмечают, что нерешённая проблема преемственности становится одной из главных причин отчисления студентов с первых курсов направлений, предусматривающих продолжение математического образования [4]. Исследователи сходятся во мнении, что сложность решения обусловлена комплексным характером проблемы: различием требований к уровню подготовки выпускников школ и студентов вузов, разрывом содержательных связей между курсами, изменением форм организации образовательного процесса.

Среди предлагаемых практических решений выделяются работы Л.А. Сухарева и П.Н. Кочугаева, которые предлагают создавать при вузах специализированные подразделения (например, Школы математики и программирования), способные оптимизировать переход учащихся из школы в вуз [5]. Н.И. Фомин и Л.И. Миронова на примере Уральского федерального университета разработали адаптивное учебное пособие для изучения основ математической статистики, учитывающее реальный уровень подготовки студентов [6].

Однако большинство исследований либо носят общий методический характер, либо фокусируются на отдельных разделах математики. В настоящей статье мы предлагаем инструмент – ранжирование разделов школьной математики по степени их востребованности в курсе высшей математики для технического вуза, что позволяет преподавателю целенаправленно выстраивать входной контроль и корректировать рабочую программу.

Переходя от теоретического обсуждения к прикладному анализу, рассмотрим содержание дисциплины «Высшая математика» для специальности 11.05.04. Дисциплина изучается в течение трёх семестров, её трудоёмкость составляет 15 зачётных единиц (306 часов аудиторных занятий). Сопоставление вузовской программы с содержанием школьного курса позволило выделить три группы разделов.

Опорные разделы (требуют проверки базовых школьных знаний): элементы линейной алгебры, основы векторной алгебры, элементы аналитической геометрии, дифференциальное

исчисление функции одной переменной, интегральное исчисление, комплексные числа, элементы теории множеств.

Частично опорные разделы (требуют актуализации школьных знаний): кратные, криволинейные и поверхностные интегралы, ряды.

Принципиально новые разделы (не имеют аналогов в школе): ряды и интеграл Фурье, элементы теории функции комплексной переменной, обыкновенные дифференциальные уравнения, основы операционного исчисления, теория графов, переключательные функции. Наглядно это распределение представлено в таблице 1.

Таблица 1

Преемственность курсов высшей и школьной математики

	<i>Раздел курса высшей математики</i>	<i>Раздел школьной математики</i>
<i>Опорный</i>	Элементы линейной алгебры	Алгебра: решение систем линейных уравнений
	Основы векторной алгебры	Геометрия: векторы, операции над ними, скалярное произведение векторов
	Элементы аналитической геометрии	Геометрия (планиметрия): уравнения прямой на плоскости; Алгебра: уравнения кривых (окружность, парабола)
	Введение в мат. анализ	Алгебра: понятие функции, область определения, основные элементарные функции, их графики и свойства
	Дифференциальное исчисление функции одной переменной	Алгебра (начала анализа): понятие производной, правила дифференцирования, геометрический смысл производной
	Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных	Алгебра: понятие функции нескольких переменных (ФНП). Геометрия: поверхности второго порядка
	Интегральное исчисление функции одной переменной	Алгебра (начала анализа): понятие первообразной и интеграла, таблица интегралов, методы интегрирования
	Комплексные числа	Алгебра: понятие комплексного числа, формы записи, действия над ними
	Кратные, криволинейные и поверхностные интегралы	Геометрия: пространственные тела, поверхности, системы координат. Алгебра: ФНП, основы интегрирования
	Ряды	Алгебра: понятие числовой последовательности, прогрессии, предел последовательности.
<i>Новый материал</i>	Ряды и интеграл Фурье	Алгебра: основы тригонометрии. Физика: понятие гармонического колебания
	Элементы ТФКП	Алгебра: комплексные числа. Анализ: понятие предела, производной, интеграла
	Обыкновенные дифференциальные уравнения	Алгебра: понятие функции, производной
	Основы операционного исчисления	Анализ: понятие интеграла
	Элементы теории множеств	Математика: понятие множества, операции над ними
	Теория графов	Алгебра: матрицы
	Переключательные функции	Информатика: основы алгебры логики

Представленная классификация показывает, что почти половина тем вузовского курса опирается непосредственно на школьную базу, а значит, пробелы в этой базе неизбежно приводят к трудностям в изучении всего последующего материала. Однако простого перечисления опорных тем недостаточно – необходимо определить, каким школьным понятиям следует уделить первоочередное внимание при повторении. Для этого авторами была разработана процедура оценки веса (значимости) каждой группы школьных понятий с точки зрения частоты их использования во всём курсе высшей математики. Вес рассчитан как доля из 17

тем курса, в которых данное понятие является необходимым инструментом (применяется более чем в половине практических заданий темы). Этот рейтинг отражает не сложность или объём часов, а именно частоту обращения к школьным знаниям, что позволяет преподавателям расставить акценты при входном контроле и на этапе повторения. Результаты ранжирования приведены в таблице 2.

Таблица 2

Значимость групп школьных понятий для освоения курса высшей математики

№	Понятия из курса школьной математики	Вес (%)	Разделы высшей математики
1.	Алгебраические преобразования и свойства чисел (дроби, степени, корни, модули, формулы сокращённого умножения, логарифмы)	88% (15 из 17)	Линейная алгебра, аналитическая геометрия, математический анализ, дифференциальные уравнения (ДУ), операционное исчисление, теория рядов, дискретная математика
2.	Решение уравнений и неравенств (линейные, квадратные, рациональные, простейшие трансцендентные, системы)	82% (14 из 17)	Линейная алгебра аналитическая геометрия математический анализ (критические точки, интервалы), ДУ (характеристические уравнения), операционное исчисление, ряды (интервал сходимости), дискретная математика (булевы уравнения)
3.	Элементарные функции и их свойства (линейная, квадратичная, степенная, показательная, логарифмическая, тригонометрические; графики, монотонность, чётность, периодичность)	65% (11 из 17)	Математический анализ (пределы, производные, интегралы, исследование функций), ДУ, ряды (разложения), ТФКП, операционное исчисление (оригиналы/изображения), частично – аналитическая геометрия (параметрические кривые)
4.	Техника дифференцирования и интегрирования (таблицы производных/интегралов, правила дифференцирования, замены, интегрирование по частям)	59% (10 из 17)	Все разделы математического анализа (темы 4–14), включая ДУ, операционное исчисление, ряды Тейлора, ТФКП (производная и интеграл ФКП)
5.	Тригонометрические тождества и формулы (основные тождества, формулы приведения, сложения, двойного угла, преобразования сумм в произведения и обратно)	41% (7 из 17)	Интегральное исчисление (интегрирование тригонометрических функций), ряды Фурье, ДУ (правые части специального вида), комплексные числа (тригонометрическая форма), ТФКП, аналитическая геометрия (параметризация)
6.	Векторная алгебра (векторы, координаты, модуль, скалярное, векторное, смешанное произведения)	29% (5 из 17)	Векторная алгебра (тема 2), аналитическая геометрия (тема 3), дифференциальное исчисление ФНП (градиент, производная по направлению), кратные/криволинейные интегралы (теория поля)
7.	Комплексные числа (алгебраическая, тригонометрическая, показательная формы; действия, модуль, аргумент)	29% (5 из 17)	Комплексные числа (тема 9), ТФКП (тема 12), операционное исчисление (изображения), ряды Фурье (показательная форма), ДУ (комплексные корни характеристических уравнений)
8.	Геометрические преобразования и координатные системы (декартовы, полярные координаты; расстояние между точками, уравнения окружности и сферы)	24% (4 из 17)	Аналитическая геометрия (тема 3), дифференциальное исчисление ФНП (переход к полярным), кратные интегралы (замена переменных), векторные поля

9.	Уравнения прямых и плоскостей, кривые второго порядка (прямые на плоскости и в пространстве, эллипс, гипербола, парабола)	24% (4 из 17)	Аналитическая геометрия (тема 3), кратные интегралы (области интегрирования), теория поля (поверхности уровня), частично – ряды Фурье (задание границ)
10.	Элементы комбинаторики и бином Ньютона (перестановки, сочетания, размещения, биномиальные коэффициенты)	18% (3 из 17)	Ряды (биномиальные ряды), дискретная математика: булевы функции (полином Жегалкина), теория графов (число маршрутов)
11.	Основы теории множеств и математической логики (множества, операции над ними, декартово произведение, высказывания, логические связи, таблицы истинности)	18% (3 из 17)	Дискретная математика: теория множеств (тема 15), булевы функции (тема 17), теория графов (тема 16) – как вспомогательный аппарат

Интерпретация весов.

Высокий вес ($\geq 80\%$) – алгебраические преобразования и решение уравнений. Это базовые инструменты, их знание должно быть доведено до автоматизма.

Средний вес (40–65%) – элементарные функции, техника дифференцирования и интегрирования, тригонометрия. Они составляют ядро математического анализа и активно используются в большинстве разделов второго семестра.

Умеренный вес (20–30%) – векторная алгебра, комплексные числа, координатные системы, уравнения кривых. Эти темы востребованы в конкретных разделах (геометрия, теория поля, ТФКП, операционное исчисление).

Низкий вес (около 18%) – комбинаторика, теория множеств и логика. Они необходимы главным образом в дискретной математике и некоторых специальных вопросах.

Таким образом, предлагаемый рейтинг даёт основания для конструирования входных диагностических материалов: в первую очередь следует проверять владение алгебраическими преобразованиями и решение уравнений, а затем – остальные разделы в порядке убывания веса.

Проведённое исследование подтверждает, что проблема преемственности школьного и вузовского математического образования носит системный характер и требует комплексного подхода. Анализ тематического плана дисциплины «Высшая математика» для технической специальности показывает, что успешное освоение вузовского курса невозможно без прочных знаний по линейной и векторной алгебре, аналитической геометрии, началам математического анализа, комплексным числам и теории множеств. Предложенный рейтинг значимости школьных тем позволяет целенаправленно выстроить входную диагностику и коррекционную работу.

Список литературы

1. Веселова А.Ф. О проблеме преемственности в ознакомлении с элементами математического анализа в школе и в вузе / А.Ф. Веселова // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2022. – №2. EDN ZJFCWS
2. Голицына И.А. Адаптация первокурсников к изучению математики в инженерном вузе / И.А. Голицына // Труды XXXII конференции МГУ.
3. Патрушев Н. Во многих техникумах половина первокурсников не знают математику / Н. Патрушев // Российская газета. – 30.03.2026. – URL: <https://rg.ru/2026/03/30/patrushev-vo-mnogih-tehvezah-pоловина-pervokursnikov-ne-znaet-matematiku.html> (дата обращения: 15.08.2026).
4. Shabanova M. Methodological Aspect of the Problem of Continuity of School and University Mathematical Education / M. Shabanova, L. Udovenko // Икономически университет – Варна. – 2024.
5. Сухарев Л.А. Интеграция школьного и вузовского математического образования как средство подготовки школьников к обучению в вузе / Л.А. Сухарев, П.Н. Кочугаев // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. DOI 10.15507/1991-9468.081.019.201504.066. EDN VBJOZ
6. Фомин Н.И. Решение проблемы недостаточной преемственности школьного и вузовского образования в области математики (опыт Уральского федерального университета) / Н.И. Фомин, Л.И. Миронова // Наука и школа. – 2023. – №5. DOI 10.31862/1819-463X-2023-5-89-98. EDN IHSXII

Курдубова Варвара Вениаминовна

канд. пед. наук, доцент

Шахвердова Елена Олеговна

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

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: статья посвящена проблеме преемственности школьного и высшего образования в военных технических вузах, которая приобретает особую актуальность в связи с увеличением числа абитуриентов из числа военнослужащих, имеющих длительный перерыв в обучении. Авторы анализируют трудности подготовки этой категории обучающихся и обосновывают необходимость трансформации традиционных подходов к преподаванию математики. В качестве практического инструмента диагностики остаточных знаний предлагается пакет заданий входного контроля, структурированный по основным разделам школьной математики с учётом военно-технической направленности. Предлагается структура тематического плана дисциплины «Высшая математика», в котором для каждого раздела курса выделены необходимые для повторения темы школьной математики.

Ключевые слова: преемственность, непрерывность образования, школьная математика, высшая математика, военный вуз, военнослужащие с боевым опытом, входной контроль.

Изучение проблемы преемственности между школьным и вузовским математическим образованием актуально как для гражданских, так и для военных вузов.

Принцип непрерывности (преемственности) является одним из фундаментальных в дидактике и педагогике высшей школы [1; 5; 12; 14; 15]. В педагогической литературе данный принцип рассматривается как условие целостности образовательного процесса, связующее звено между различными уровнями обучения (дошкольное – школьное – вузовское – послевузовское) и между отдельными дисциплинами внутри одного уровня [1; 5].

В контексте математического образования принцип непрерывности проявляется в двух аспектах:

– *содержательная преемственность* – предполагает логическое выстраивание учебного материала от элементарных понятий к более сложным, с опорой на ранее изученное. В школьном курсе математики формируются базовые алгебраические, геометрические и аналитические навыки, которые служат фундаментом для освоения высшей математики. Нарушение этой связи (например, из-за длительного перерыва в учёбе) приводит к тому, что обучающийся не может адекватно воспринимать новые понятия, так как отсутствует необходимая «база»;

– *методическая и организационная преемственность* – включает согласованность методов обучения, форм контроля, требований к самостоятельной работе, а также учёт возрастных и психологических особенностей обучающихся на разных этапах. Переход от школьной, более регламентированной формы подачи материала к вузовской, требующей высокой самоорганизации, часто становится стрессовым фактором.

Классики педагогики (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А. Дистерверг) подчёркивали важность постепенности и систематичности в обучении, предостерегая от резких скачков, которые разрушают целостность знаний [5]. В современной дидактике принцип непрерывности тесно связан с образованием в течение всей жизни и *андрагогики* – педагогики

взрослых, которая акцентирует внимание на учёте жизненного и профессионального опыта обучающегося, его мотивации и практической направленности запросов.

Для военных вузов реализация принципа непрерывности имеет специфику: с одной стороны, они должны обеспечивать высокий уровень фундаментальной подготовки, соответствующей государственным образовательным стандартам; с другой – учитывать уникальный контингент, который зачастую приходит с «разорванным» образовательным маршрутом. В настоящее время в российские военные вузы поступает всё больше абитуриентов, прошедших военную службу по контракту, в том числе принимавших участие в боевых действиях. Это новая категория обучающихся, обладающая рядом особенностей, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса. Формирование этой категории абитуриентов происходит не только через традиционный конкурс, но и в рамках специальных программ. Так, фонд «Защитники Отечества» и госкорпорация «Ростех» запустили пилотный проект по подготовке ветеранов специальной военной операции к поступлению в технические вузы на базе МГТУ им. Н.Э. Баумана. Участники программы углублённо изучают математику, физику и русский язык для сдачи ЕГЭ, а также проходят инженерные мастер-классы. Индивидуальные образовательные траектории определяются по результатам входного тестирования [2; 6; 10; 11].

Исследователи выделяют несколько ключевых причин, по которым военнослужащие с боевым опытом испытывают серьёзные трудности при освоении курса высшей математики [7; 9; 13].

Во-первых, это *длительный перерыв в учёбе*. Многие военнослужащие поступают в вузы спустя несколько лет после окончания школы, за которые базовые математические знания существенно утрачиваются. Если для обычного абитуриента разрыв между выпускным классом и первым курсом составляет несколько месяцев, то для военнослужащего-контрактника он может исчисляться годами.

Во-вторых, *смещение приоритетов на прикладные военные задачи*. В условиях профессиональной военной службы, особенно в боевой обстановке, главными становятся совершенно иные компетенции – физические и психологические. Математические навыки, не находящие непосредственного применения в повседневной служебной деятельности, постепенно атрофируются.

В-третьих, *стрессовые факторы*, связанные с участием в боевых действиях. Боевой опыт накладывает серьёзный отпечаток на психику человека, что влияет и на когнитивные способности, в том числе на способность к абстрактному математическому мышлению.

Результатом действия этих факторов становится утрата базовых учебных навыков. Как констатируется в исследованиях, «пробелы в знаниях по математике и физике, регистрируемые у первокурсников, не позволяют им осваивать материалы читаемых в вузе математических и технических дисциплин на требуемом уровне» [9].

Проблема не исчерпывается пробелами в знаниях. Курсанты-первокурсники из числа военнослужащих сталкиваются с комплексом адаптационных трудностей. Адаптация в военном вузе имеет свою специфику. В отличие от гражданского вуза, где основная нагрузка ложится на академическую сферу, в военном учебном заведении первокурсник одновременно осваивает: учебную деятельность (лекции, семинары, практические занятия); военную службу (строевая подготовка, наряды, уставные отношения); физическую подготовку (интенсивные тренировки, нормативы); психологическую перестройку (привыкание к строгой дисциплине, иерархии, новому социальному окружению). Для военнослужащих с боевым опытом добавляется ещё один сложный аспект – психологическая адаптация от боевой обстановки к учебной среде. Человек, привыкший к экстремальным условиям, к принятию мгновенных решений в опасной ситуации, оказывается в совершенно иной реальности, где требуется сосредоточенность на абстрактных математических задачах.

Осознание уникальности этой категории обучающихся привело к поиску новых педагогических подходов. В исследованиях Шахвердовой Е.О. и Курдубовой В.В. [7; 13]

предлагаются «подходы к трансформации содержания дисциплин предметной области «математика», способы формирования, адаптации, представления математического знания, опирающиеся на принципы андрагогики, визуализации и профессиональной направленности обучения» [13].

Среди *практических методов*, предлагаемых исследователями, выделяются:

- *диагностика текущего уровня обученности* – обязательное входное тестирование, позволяющее определить реальный уровень знаний каждого курсанта и выявить конкретные «проблемные зоны»;

- *проведение интенсивных курсов* – «погружение» в базовые разделы школьной математики в сжатые сроки перед началом или в начале основного курса;

- *внедрение практико-ориентированных задач* – использование военно-прикладных задач, решение которых осуществляется с помощью математического аппарата. Это позволяет курсантам видеть непосредственную связь между абстрактными математическими формулами и их будущей профессиональной деятельностью.

Первый и обязательный шаг на пути к восстановлению преемственности – вдумчивое проектирование входного тестирования (входного контроля), которое должно не просто констатировать факт пробелов, но и выявлять их структуру, глубину и индивидуальные особенности.

При разработке заданий входного контроля важно руководствоваться следующими принципами:

- *содержательная валидность* – задания должны охватывать все опорные разделы школьной математики, которые непосредственно востребованы в курсе высшей математики;

- *диагностическая направленность* – каждый блок заданий должен позволять преподавателю не только оценить общий балл, но и локализовать «проблемную зону»;

- *учёт психолого-возрастных особенностей* – для взрослых обучающихся, имеющих боевой опыт, предпочтительны задания, демонстрирующие связь математики с будущей профессиональной деятельностью (военно-прикладные задачи). Это повышает мотивацию и снижает тревожность, связанную с возвращением к учёбе [10];

- *практико-ориентированность* – включение задач из области радиотехники, связи, баллистики, шифрования позволяет курсантам увидеть, что математика – не абстракция, а инструмент решения боевых и тактических задач [9; 13].

Однако одного только входного контроля недостаточно. Чтобы результаты диагностики стали действенным инструментом, необходим тематический план дисциплины «Высшая математика», в котором для каждой вузовской темы указаны повторяемые разделы школьного курса. Такой план выполняет сразу несколько функций:

- *ориентирующую* – преподаватель точно знает, какие школьные навыки необходимо актуализировать перед изучением нового материала, и может выделить на это время в рамках аудиторных или самостоятельных занятий;

- *коррекционную* – на основе результатов входного контроля можно скорректировать календарно-тематический план, увеличив часы на повторение тех разделов, где выявлены массовые пробелы;

- *индивидуализирующую* – зная свою «зону ближайшего развития», курсант может самостоятельно повторять недостающие темы по рекомендованным пособиям или электронным ресурсам, что соответствует андрагогическим принципам [7; 13];

- *интегративную* – план обеспечивает связь между школьной и вузовской математикой, между фундаментальными и специальными дисциплинами, что является конкретной реализацией принципа непрерывности [1; 5; 12; 14; 15].

Как показал анализ преемственности, основанный на рабочей программе специальности 11.05.04, наибольшее число «точек соприкосновения» с школьным курсом приходится на такие вузовские разделы, как линейная алгебра, векторная алгебра, аналитическая геометрия, введение в анализ, дифференциальное и интегральное исчисление. Именно здесь особенно остро проявляются пробелы в преобразованиях, решении уравнений, знании свойств

функций и тригонометрических тождеств [9]. Поэтому в предлагаемом ниже тематическом плане для каждого из разделов высшей математики выделены повторяемые школьные темы с указанием их приоритетности (высокая, средняя, низкая). Это позволяет преподавателю распределять учебное время рационально, не перегружая курсантов избыточным повторением всего материала, а концентрируясь на действительно значимых элементах.

Следует подчеркнуть, что разработка входного контроля и тематического плана – это не разовое действие, а динамичный процесс, требующий постоянной коррекции по результатам промежуточных срезов.

Таким образом, представленные ниже пакет заданий и структура тематического плана являются инструментом реализации принципа непрерывности в условиях военного вуза. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку и апробацию конкретных методик преподавания математики для военнослужащих с боевым опытом, а также на создание системы непрерывного мониторинга и коррекции их учебных достижений. Решение этой задачи является необходимым условием подготовки квалифицированных офицерских кадров, способных эффективно решать сложные технические и тактические задачи в современных условиях.

Приложение

Пакет заданий для входного контроля по математике

Настоящий пакет заданий разработан на основе анализа тематического плана дисциплины «Высшая математика» для специальности 11.05.04 «Инфокоммуникационные технологии и системы специальной связи» и предназначен для проведения входного контроля знаний у первокурсников, в том числе военнослужащих, имеющих длительный перерыв в обучении.

Цель входного контроля: диагностика уровня остаточных знаний по школьной математике, необходимых для успешного освоения курса высшей математики, выявление «проблемных зон» и определение индивидуальных траекторий восполнения пробелов.

Структура пакета:

- блок 1. Алгебра (основные разделы);
- блок 2. Геометрия (планиметрия и стереометрия);
- блок 3. Прикладные задачи (военно-техническая направленность).

Рекомендуемое время выполнения: 90–120 минут.

Пакет предназначен для диагностики остаточных знаний по школьной математике у первокурсников военных технических вузов, в том числе у военнослужащих с длительным перерывом в обучении.

Время выполнения: 90–120 минут.

Структура: 3 блока, всего 40 заданий.

Таблица 1

Задания для входного контроля по математике

БЛОК 1. АЛГЕБРА Раздел 1.1. Тождественные преобразования Упростите выражение: $(a^2 - b^2)/(a + b) * a/(a - b) - (a^2 + b^2)/(a^2 - b^2) * (a^2 - 2ab + b^2)/(a + b).$ (Ответ запишите в виде одной дроби) Вычислите: $(12 - 227 + 348) : 3(12 - 227 + 348) : 3$ Найдите значение: $\log_2(32) + \log_5(125) - \log_3(81)$. Упростите: $(\sin^2 a)/(1 - \cos a) - \cos a$. Раздел 1.2. Уравнения и неравенства Решите уравнение: $2^{(x+2)} - 2^{(x+1)} = 16$. 6. Решите уравнение: $\log_3(x^2 - 4x + 4) = 2$. 7. Решите неравенство: $(x^2 - 4x + 3)/(x - 2) \leq 0$. 8. Решите уравнение: $\sin(2x) = 1/2$. Раздел 1.3. Системы линейных уравнений 9. Решите систему:

$\begin{aligned} 2x + 3y &= 7 \\ 3x - 2y &= 4 \end{aligned}$	
10. Решите систему (любым методом):	$\begin{aligned} x + 2y - z &= 1 \\ 2x - y + 3z &= 7 \\ 3x + y + 2z &= 8 \end{aligned}$
Раздел 1.4. Функции и графики	
11. Найдите область определения:	$y = 1/\ln(x + 1).$
12. По графику квадратичной функции $y = ax^2 + bx + c$ (представлен схематически) определите знаки a , b , c .	
13. Определите чётность/нечётность:	$\begin{aligned} y &= x^4 + 2x^2 \\ y &= x^3 - x \end{aligned}$
БЛОК 2. ГЕОМЕТРИЯ	
Раздел 2.1. Планиметрия	
14. В треугольнике ABC : $AB = 5, BC = 7, AC = 8$. Найдите косинус угла B .	
15. Найдите площадь треугольника со сторонами 13, 14, 15.	
16. В окружности хорда AB равна радиусу. Найдите центральный угол AOB .	
Раздел 2.2. Стереометрия	
17. В прямоугольном параллелепипеде измерения 3, 4, 5. Найдите диагональ.	
18. Найдите объём правильной треугольной пирамиды, если сторона основания 6, высота 4.	
19. В кубе через вершину A проведена плоскость, параллельная диагонали BD_1 . Как она расположена относительно ребра CC_1 ?	
БЛОК 3. ПРИКЛАДНЫЕ ЗАДАЧИ (военно-техническая направленность)	
20. Радиосигнал с частотой 100 МГц распространяется со скоростью $3 \cdot 10^8$ м/с. Длина волны $\lambda = c/f$. Найдите λ .	
21. Коэффициент усиления антенны $G = 10^{2.5}$. Выразите в децибелах ($G_{дБ} = 10 \lg G$).	
22. Дальность радиосвязи $d = (2h)/\sqrt{R}$, где $R=6370$ км, h – высота антенны (км). Во сколько раз увеличится d при увеличении h в 4 раза?	
23. Напряжение $U(t) = 220 \sin(100\pi t)$. Найдите амплитуду, период и частоту.	
24. Мощность на входе приёмника $P_{вх} = P_{вых} \cdot G_{пер} \cdot G_{пр} / (4\pi R)^2$. При увеличении R в 2 раза во сколько раз уменьшится $P_{вх}$?	

Тематический план дисциплины «высшая математика»

В таблице 2 представлен тематический план дисциплины «Высшая математика», в котором для каждого раздела вузовского курса указаны повторяемые разделы школьной математики. План составлен на основе анализа преемственности и ранжирования содержательных единиц.

Таблица 2

Тематический план дисциплины «Высшая математика»

№	Раздел высшей математики	Повторяемые разделы школьной математики (перед изучением раздела)
1	Элементы линейной алгебры	Алгебраические преобразования (дроби, степени, корни, модули, логарифмы, формулы сокращённого умножения) Решение уравнений и систем (линейных, квадратных, рациональных)
2	Основы векторной алгебры	Алгебраические преобразования Решение систем уравнений Тригонометрические тождества (для скалярного произведения) Декартовы координаты на плоскости и в пространстве
3	Элементы аналитической геометрии	Алгебраические преобразования Решение уравнений (прямых, кривых) Элементарные функции (линейная, квадратичная, степенная) Уравнения прямых и плоскостей, кривые второго порядка Декартовы и полярные координаты

№	Раздел высшей математики	Повторяемые разделы школьной математики (перед изучением раздела)
4	Введение в математический анализ	Алгебраические преобразования Решение уравнений и неравенств Элементарные функции (свойства, графики, монотонность, чётность) Тригонометрические тождества (для пределов)
5	Дифференциальное исчисление функции одной переменной	Алгебраические преобразования Решение уравнений (критические точки, интервалы) Элементарные функции и их свойства Техника дифференцирования (таблица, правила) Тригонометрические тождества
6	Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных	Векторная алгебра (градиент, производная по направлению) Декартовы координаты, переход к полярным
7	Интегральное исчисление функции одной переменной	Алгебраические преобразования Решение уравнений Элементарные функции Техника интегрирования (таблица, замена, по частям) Тригонометрические тождества (интегрирование тригонометрических функций)
8	Комплексные числа	Алгебраические преобразования (действия с числами) Решение квадратных уравнений с отрицательным дискриминантом Тригонометрическая форма (основные тождества)
9	Кратные, криволинейные и поверхностные интегралы	Алгебраические преобразования Решение уравнений (области интегрирования) Техника интегрирования (повторные интегралы) Векторная алгебра (теория поля) Координатные системы (декартовы, полярные, цилиндрические) Уравнения кривых и поверхностей
10	Ряды	Алгебраические преобразования Решение уравнений (интервал сходимости) Элементарные функции (разложения) Техника дифференцирования и интегрирования Тригонометрические тождества (для рядов Фурье) Комбинаторика (биномиальные ряды)
11	Ряды и интеграл Фурье	Комплексные числа (показательная форма) Интегрирование тригонометрических функций
12	Элементы теории функций комплексной переменной (ТФКП)	Комплексные числа (все формы) Техника дифференцирования и интегрирования Тригонометрические тождества
13	Обыкновенные дифференциальные уравнения	Алгебраические преобразования Решение уравнений (алгебраических, характеристических) Элементарные функции (для частных решений) Техника интегрирования Тригонометрические тождества (для правых частей специального вида) Комплексные числа (корни характеристического уравнения)
14	Основы операционного исчисления	Алгебраические преобразования Решение уравнений Элементарные функции Техника дифференцирования и интегрирования Комплексные числа (изображения) Ряды (разложения)

№	Раздел высшей математики	Повторяемые разделы школьной математики (перед изучением раздела)
15	Элементы теории множеств	Основы теории множеств из школьного курса (операции над множествами, декартово произведение)
16	Теория графов	Элементы комбинаторики (перестановки, сочетания) Основы математической логики (высказывания, таблицы истинности) – частично Алгебраические преобразования (для матриц смежности)
17	Переключаемые функции	Основы математической логики (булевы функции) Алгебраические преобразования (булева алгебра) Элементы комбинаторики

Данный план может быть использован для конструирования входного контроля и организации повторения на первых занятиях или в рамках самостоятельной работы студентов.

Список литературы

- Кузнецова И.В. Преемственность формирования методической компетентности будущего учителя математики / И.В. Кузнецова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – №2. – С. 210–219. – DOI: 10.26456/vtspyped/2025.2.210. EDN NTYOZN
- Вечерка. Ветеранов СВО начали готовить к поступлению в технические вузы // Вечерка. – 23.06.2026. – URL: <https://vecherka-spb.ru/2026/06/23/veteranov-svo-nachali-gotovit-k-postupleniyu-v-tehnicheskie-vuzy/> (дата обращения: 17.08.2026).
- Голицына И.А. Адаптация первокурсников к изучению математики в инженерном вузе / И.А. Голицына // Архив публикаций МЦКО. – 2025. – 1 с.
- Голицына И.А. Социально-педагогическая поддержка девушек-курсантов в период обучения математике на первом курсе военного вуза / И.А. Голицына // Архив публикаций МЦКО. – 2016. – 1 с.
- Калинникова Н.Г. Принцип непрерывности педагогического образования и его реализация в современной практике / Н.Г. Калинникова // Наука и школа. – 2007. – №1. – С. 5–16. EDN NCYRPX
- Комсомольская правда. Ростех сообщил о старте подготовки ветеранов СВО для поступления в техникумы // Комсомольская правда. – 22.06.2026. – URL: <https://www.kp.ru/online/news/7034651/> (дата обращения: 17.08.2026).
- Курдубова В.В. Восстановление базовых математических знаний у обучающихся-военнослужащих, имеющих военно-профессиональный опыт / В.В. Курдубова, Е.О. Шахвердова // Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве: сборник материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. (Армавир, 17 апр. 2026 г.) / науч. ред. Л.А. Ястребова. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 79–82. – ISBN 978-5-908083-94-2.
- Pedagogical support of cadets by teachers in the conditions of the limited school hours // XVII conference «Mathematics. Computer. Education»: abstracts. – 2017. – 1 p. – URL: <http://mce.biophys.msu.ru> (дата обращения: 17.08.2026).
- Родионов М.А. Пути и средства обеспечения преемственности обучения между школой и военным вузом (на материале математики и информатики): монография / М.А. Родионов, Г.И. Шабанов, Е.В. Гусева; под ред. М.А. Родионова. – М.: Инфра-М, 2023. – 216 с. – ISBN 978-5-16-017700-7.
- Ростех и Фонд «Защитники Отечества» запустили программу подготовки ветеранов СВО к поступлению в технические вузы // Официальный сайт Госкорпорации Ростех. – 22.06.2026. – URL: <https://rostec.ru/media/news/rostekh-i-fond-zashchitniki-otechestva-zapustili-programmu-podgotovki-veteranov-svo-k-postupleniyu-v/> (дата обращения: 17.08.2026).
- Союз машиностроителей России. Ростех и Фонд «Защитники Отечества» запустили программу подготовки ветеранов СВО к поступлению в технические вузы // Союз машиностроителей России. – 22.06.2026. – URL: <https://soyuzmash.ru/news/companies-news/rostekh-i-fond-zashchitniki-otechestva-zapustili-programmu-podgotovki-veteranov-svo-k-postupleniyu-v/> (дата обращения: 17.08.2026).
- Шабанова М.В. Методологический аспект проблемы преемственности школьного и вузовского математического образования / М.В. Шабанова, Л.И. Удовенко // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – №2. – URL: <https://www.cceol.com> (дата обращения: 17.08.2026).
- Шахвердова Е.О. Подходы к трансформации содержания математических дисциплин при реализации образовательного процесса в современном военном вузе / Е.О. Шахвердова, В.В. Курдубова // Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве: сборник материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. (Армавир, 17 апр. 2026 г.) / науч. ред. Л.А. Ястребова. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 107–110. – ISBN 978-5-908083-94-2.

14. Швецова Г.Н. Непрерывность образования как принцип деятельности современного учителя / Г.Н. Швецова, М.Н. Швецова, И.Н. Андреева // Вестник Марийского государственного университета. – 2023. – Т. 17, №4 (52). – С. 496–501. – DOI 10.30914/2072-6783-2023-17-4-496-501. EDN BFCCAU

15. Щербатых С.В. Теоретико-методические основы реализации непрерывности и преемственности в развитии стохастической линии школьного курса математики в русле идей системно-деятельностного подхода: монография / С.В. Щербатых, К.Г. Лыкова, А.Ю. Полякова. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2022. – 174 с. – ISBN 978-5-9765-4906-7

Матющенко Наталья Сергеевна

канд. биол. наук, доцент

Ибраева Инна Геннадиевна

канд. мед. наук, доцент

Турдалиева Гулнара Чолпонбаевна

старший преподаватель

Кыргызско-Российский Славянский университет имени Б.Н. Ельцина
г. Бишкек, Республика Кыргызстан

DOI 10.31483/r-168925

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В КУРСЕ БИОХИМИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются подходы к повышению качества подготовки студентов медицинских вузов на примере дисциплины «Биохимия». Обоснована эффективность внедрения интерактивных методов обучения, способствующих формированию профессиональных компетенций и развитию клинического мышления у будущих специалистов.

Ключевые слова: биологическая химия, сюжетно-ролевая игра, творческие задачи, творческие задания, интеграция, компетенции.

Биохимия по праву может считаться фундаментальным языком естественных наук, так как она исследует универсальные для всех живых существ принципы строения и метаболизма. Биохимию по праву называют «языком естественных наук», так как она изучает фундаментальные закономерности структуры и метаболизма, общие для всех живых организмов. А. Ленинджер метко окрестил ее «наукой о молекулярной логике живого». Современная биохимия находится на перекрестке естественных дисциплин: химии, физиологии, иммунологии, микробиологии, гистологии. Кроме того, биохимия служит теоретическим фундаментом медицины, что делает преподавание биохимии ключевым элементом профессиональной подготовки специалистов в медицинских вузах.

Содержание биохимии как базовой дисциплины характеризуется небольшой вариативностью, поскольку когнитивный аспект играет в ней первостепенную роль. Отмечено, что большинство студентов подходит к изучению биохимии поверхностно, зачастую прибегая к механическому запоминанию большого объема информации. Недостаток аудиторных часов для практических занятий и ограниченные возможности усвоения профессиональных знаний студентами младших курсов при использовании традиционных методов преподавания биохимии затрудняют адаптацию к университетской образовательной системе. Это проявляется в снижении удовлетворенности процессом обучения, падении успеваемости и психологическом дискомфорте.

Решением проблемы становится внедрение инновационных образовательных моделей, стимулирующих активную познавательную деятельность и самостоятельность [1; 2; 4]. Целью современного обучения является создание образовательной среды, гармонично сочетающей традиционные педагогические принципы с инновационными технологиями, что

представляет собой один из вариантов профессионально-ориентированных моделей и методов преподавания. Изменение требований к организации учебного процесса неизбежно влечет за собой пересмотр методов преподавания: от простого транслирования знаний к демонстрации междисциплинарных связей биохимии с клинической практикой [3].

Методы преподавания должны соответствовать содержанию курса и ожидаемым результатам обучения. Использование активных методов (деловые игры, мозговые штурмы, дискуссии) позволит не только обеспечить необходимый уровень компетентности, но и сформировать у студентов профессиональное клиническое мышление.

Главный принцип обучения – развитие логического мышления на фоне расширенной информации. В процессе преподавания биохимию нужно связывать с клиническими дисциплинами с обязательными примерами и обучать правильной интерпретации лабораторных показателей.

В апробации дидактических техник и приемов участвовали студенты 2 курса специальностей «Лечебное дело» и «Педиатрия».

Изучение биохимии играет ключевую роль в формировании клинического мышления и понимании фундаментальных процессов жизнедеятельности организма. Однако для студентов второго курса эта дисциплина традиционно является одной из самых сложных. Многие обучающиеся испытывают трудности с анализом учебной литературы и системным мышлением. В связи с этим возникает необходимость в обновлении стратегий преподавания, так как традиционные методы не всегда обеспечивают должную эффективность усвоения материала. Одним из путей решения этой проблемы является внедрение современных образовательных технологий и совершенствование педагогического мастерства.

Для врача критически важно не просто запомнить теоретические положения, но и научиться применять их на практике. Поэтому на каждом занятии после обсуждения теории выделяется время для решения диагностических задач, выполняющих мотивационную и обучающую функции. Работа над задачами включает сбор анамнеза, разбор патогенеза заболевания и интерпретацию лабораторных показателей. Процесс проходит как индивидуально, так и в мини-группах, а итоговый анализ алгоритма решения проводится коллективно под руководством преподавателя.

Студент должен не только владеть клинико-биохимической терминологией, но и понимать молекулярные механизмы функционирования органов и тканей, а также знать нормативные биохимические показатели биологических жидкостей. Систематическое повторение материала с использованием интерактивных методов помогает глубже осознать природу метаболических нарушений, что является фундаментом для развития клинического мышления.

После формирования у студентов базового понимания темы целесообразно переходить к активным формам обучения, таким как ролевые игры и разбор клинических случаев. Эти инструменты делают процесс усвоения материала более наглядным и запоминающимся.

В качестве примера приведем изучение темы «Биохимические маркеры сердечной недостаточности» (раздел «Биохимия специализированных тканей»). Преподаватель выстраивает работу в нескольких направлениях:

- *ролевое моделирование*: анализ заранее изученной клинической ситуации в формате ролевой игры;

- *коллективная дискуссия*: обсуждение различных подходов к решению одной и той же задачи. Практика показала, что этот метод стимулирует студентов к поиску информации в дополнительных источниках, активизирует познавательный интерес и повышает мотивацию к изучению теории;

- *обратная связь и оценка*: закрепление материала и контроль знаний осуществляются через постановку учебного сценария.

В рамках сюжетно-ролевой игры по теме «Диагностика инфаркта миокарда» наглядно демонстрируется эффективность игрового моделирования для оценки профессиональных компетенций участников. Данная методика позволяет четко проследить междисциплинарные

связи (как по горизонтали, так и по вертикали), учитывая пререквизиты, постреквизиты и специфику специальности.

Ниже представлены приемы, которые можно использовать при изучении данной темы.

Клиническая задача.

Условие: при обследовании пациента А. в крови выявлено существенное повышение активности ЛДГ1, креатинкиназы (КФК) фракция МВ-КФК, а коэффициент Ритиса (АСТ/АЛТ) составляет менее 1,5.

Задание: установите, о поражении каких органов свидетельствуют данные показатели.

Игровой сценарий: «Диагностика инфаркта миокарда»

Данный формат обучения предполагает ролевую игру, в ходе которой студенты самостоятельно разрабатывают сценарий, распределяют роли и проводят репетицию, опираясь на принципы клинического моделирования.

Роли: лечащий врач, врач-лаборант, медицинская сестра, пациент, консультанты-эксперты.

Задача врача – воссоздать клиническую картину, интерпретировать результаты анализов и поставить диагноз, соблюдая алгоритмы обследования и нормы медицинской этики.

1. Физикальное обследование.

Первичный осмотр включает сбор жалоб и объективное обследование.

Жалобы: боли в области сердца, одышка, гипергидроз, тошнота, рвота, абдоминальные боли, головокружение, синкопальные состояния, гипотония, сердцебиение, общая слабость, эмоциональное возбуждение.

Объективные данные:

- оценка ЧСС (тахикардия/брадикардия) и АД;
- аускультация сердца: оценка тонов, выявление шума трения перикарда (встречается у 10% пациентов через 72 часа после ИМ);
- аускультация легких: оценка ЧДД, выявление влажных мелко- и среднепузырчатых хрипов, не исчезающих после кашля;
- мониторинг температуры тела (возможна лихорадка через несколько дней после начала ИМ).

2. Лабораторная диагностика.

Ключевые биомаркеры повреждения миокарда:

- креатинфосфокиназа (КФК) и ее МВ-фракция (МВ-КФК);
- лактатдегидрогеназа (ЛДГ) и ее изофермент ЛДГ1;
- аспартатаминотрансфераза (АСТ);
- сердечные тропонины;
- миоглобин;
- коэффициент Ритиса (АСТ/АЛТ).

Методические рекомендации для педагога.

По завершении игры проводится дебрифинг: анализ работы, оценка профессиональных навыков, разбор ошибок и дискуссия.

Резюме по теме.

Гибель кардиомиоцитов приводит к разрушению клеточных мембран и выходу внутриклеточных ферментов в системный кровоток. Повышение уровня специфических биомаркеров позволяет подтвердить диагноз «инфаркт миокарда» и определить стадию заболевания.

ЛДГ: наиболее специфичным для миокарда является изофермент ЛДГ1.

АСТ: уровень повышается в первые 1–2 суток и нормализуется к 4-му дню. Коэффициент Ритиса (АСТ/АЛТ) > 1,33 является диагностически значимым признаком ИМ.

Тропонин: белок, участвующий в мышечном сокращении, обладающий повышенной чувствительностью, позволяющей определить даже самые микроскопические некротические зоны. После того, как повреждаются кардиомиоциты, высвобождение в кровеносную систему сердечных тропонинов происходит в течение двух-шести часов, поэтому данный маркер инфаркта миокарда по времени может проявиться достаточно быстро.

КФК: если уровень фермента больше, чем 10 мкг/л, то это является важным критерием постановки диагноза.

Таким образом, применение ситуационно-ролевых игр на учебных занятиях позволяет интегрировать знания из различных фундаментальных и клинических дисциплин. Такой подход трансформирует студента из пассивного слушателя в активного участника образовательного процесса. Поощрение стремления к познанию и саморазвитию является необходимым условием качественной профессиональной подготовки.

Решение практико-ориентированных задач развивает у обучающихся аналитическое мышление, умение работать с информацией, а также формирует творческую самостоятельность и инициативность. Игровые методы способствуют развитию критического мышления и повышают учебную мотивацию. Использование ролевых моделей приближает занятия к реальной врачебной практике, делая процесс обучения более наглядным и вовлекающим. Анкетирование студентов подтверждают высокую заинтересованность учащихся в таком формате. Кроме того, метод обеспечивает объективность и прозрачность оценки знаний, развивает навыки публичных выступлений, профессиональную терминологическую грамотность и позволяет студентам быстрее накапливать необходимый клинический опыт.

Список литературы

1. Громыко М.В. Применение игрового моделирования при изучении смежных дисциплин / М.В. Громыко, А.А. Жукова // Инновационные технологии и развитие открытой информационной среды высшего медицинского образования: сб. статей Международной научно-методической конференции. – Кемерово: КеМГМУ, 2022. – С. 32–37. EDN EVZWBG
2. Кузьмина О.И. Кейс-технологии как способ повышения эффективности преподавания биохимии в медицинском вузе / О.И. Кузьмина, Ш.Н. Галимов // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29463> (дата обращения: 14.08.2026). DOI 10.17513/spno.29463. EDN JALNHV
3. Матющенко Н.С. Биохимия в междисциплинарной учебной среде: интеграция как основа оптимизации преподавания / Н.С. Матющенко, И.Г. Ибраева // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 138–142.
4. Актуальные вопросы организации педагогического процесса в высшей медицинской школе / И.Е. Плотникова, С.Ю. Берлева, А.А. Филозоф, О.Н. Крюкова. – Воронеж: ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, 2017. – 264 с. EDN ZALTQN

Мерецкая Татьяна Владимировна

старший преподаватель

Филиал ФГБОУ ВО «Омский государственный

педагогический университет»

г. Тара, Омская область

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ: ВЫЗОВЫ ОБНОВЛЁННЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье проведён сравнительный анализ понятий «воспитательная работа» и «воспитательная деятельность», на основе которого определены пять содержательных направлений обновления методической подготовки студентов педагогического вуза. Обоснована целесообразность реализации выделенных направлений как сквозных линий, пронизывающих весь цикл дисциплин воспитательного модуля, что обеспечит более целостную подготовку выпускника к воспитательной деятельности в условиях современной школы.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, подготовка будущих педагогов, обновлённые ФГОС общего образования, личностные образовательные результаты, профессиональная методика воспитания.

Реализация Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2030 года, а также принятие Федерального закона от 31 июля 2020 года №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [1] оказали серьёзное влияние на развитие воспитательной составляющей в российском образовании. В законе даётся развёрнутое определение: воспитание – это деятельность, которая направлена на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся. Базой служат социокультурные и духовно-нравственные ценности российского общества. Данные ценностные ориентиры конкретизированы в требованиях к личностным результатам обучающихся, установленных обновлёнными ФГОС общего образования.

Однако, несмотря на нормативное закрепление определения деятельности применительно к процессу воспитания, в массовом педагогическом сознании и в практике подготовки будущих учителей до сих пор доминирует установка на воспитательную работу. Возникает закономерный вопрос: в чем сущностное различие этих двух моделей? С целью ответа на это вопрос мы обратились к сравнительному анализу понятий «воспитательная работа» и «воспитательная деятельность», рассмотрев их через призму целевых установок, позиций субъектов и способов оценки воспитательных результатов. Результаты сопоставления представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика понятий «воспитательная работа»
и «воспитательная деятельность»**

Параметр сравнения	Понятие «воспитательная работа»	Понятие «воспитательная деятельность»
Цель	Проведение мероприятий	Достижение личностного результата ученика
Процесс	Совокупность мероприятий	Система, пронизывающая урок, внеурочную деятельность, школьную среду
Позиция ученика	Объект педагогического воздействия	Субъект педагогического взаимодействия, участник совместной деятельности
Позиция педагога	Организатор, сценарист, контролер	Навигатор, носитель ценностей, создатель воспитывающих ситуаций
Результат	Количественный отчет (охват, число мероприятий)	Качественные изменения в поведении, отношениях, ценностных установках
Характер	Эпизодический	Непрерывный, системный

Проведенный сравнительный анализ двух моделей воспитания позволяет сделать вывод: переход в воспитании к деятельности требует не просто обновления отдельных методических приемов, а смены типа профессиональной готовности будущего педагога. Необходимо качественно иное наполнение целевого, содержательного и технологического компонентов обучения будущих педагогов методике воспитания подрастающего поколения. Попытаемся выделить несколько ключевых векторов такой трансформации:

1. *Ценностно-смысловое самоопределение будущего педагога как фундамент воспитательной деятельности.* Педагог не может быть отстранённым транслятором ценностей, он сам должен являться их живым носителем. Как отмечает В.А. Сластенин, педагогическая деятельность по своей сути есть деятельность по созданию условий для другого, но начинающаяся с работы над собой [5]. В контексте обновленного законодательства это означает, что формирование у школьника гражданской идентичности, патриотизма или уважения к труду невозможно, если сам педагог не применяет эти категории применительно к собственной жизненной позиции. Практически это реализуется через такие формы, как ценностно-

ориентированные дискуссии, написание рефлексивных эссе, анализ собственного опыта в логике «педагогического дневника».

2. *Проектирование воспитывающей среды как альтернатива конструированию отдельных событий.* Второе направление связано с переходом от «мероприятийного мышления» к средовому и системному проектированию. В рамках курса методики воспитания студентов традиционно учат разрабатывать сценарий конкретного воспитательного события – классного часа, праздника, акции. Однако, воспитательная деятельность представляет собой создание особой воспитывающей среды как совокупности условий, влияющих на ценностно-смысловое развитие личности и разворачивающихся в пространстве детско-взрослой общности [7]. Для будущего педагога это означает необходимость научиться видеть воспитательный потенциал не только во внеурочном событии, но и в каждом компоненте образовательного процесса. Подготовка к этому должна включать практикумы по анализу видеофрагментов уроков, где студенты выделяют не только предметные, но и воспитательные действия учителя, а также проектные семинары по выявлению воспитывающего потенциала стандартной учебной темы.

3. *Освоение технологий субъект-субъектного взаимодействия и педагогической поддержки.* В Федеральной рабочей программе воспитания подчеркивается, что одной из ключевых целей является «развитие инициативы и самостоятельности обучающихся, формирование у них готовности к ответственному действию» [2]. Следовательно, будущий педагог должен быть вооружен не столько навыками управления детским коллективом, сколько технологиями педагогической поддержки и сотрудничества [3]. На практике это означает освоение студентом инструментов и техник активного слушания, технологии педагогического диалога, организации проектирования ключевых воспитательных событий.

4. *Формирование компетенций «мягкой» диагностики личностных результатов.* Одним из самых острых профессиональных дефицитов, выявляемых у молодых педагогов, является неумение работать с личностными результатами в режиме диагностики [4]. В отличие от предметных, личностные результаты не подлежат прямому измерению и балльной оценке. Поэтому задача вуза – вооружить студента инструментарием воспитательной диагностики. В соответствии с рекомендациями отечественных исследователей [6], в такой инструментарий входят:

- методики педагогического наблюдения (фиксация поступков, характера отношений в классе, изменения характера коммуникации);
- ведение рефлексивных дневников обучающихся и их последующий качественный анализ;
- социометрия для диагностики психологического климата детского коллектива;
- экспертная оценка продуктов деятельности (проектов, эссе, социальных инициатив) на предмет проявления ценностных установок.

Важно сформировать у студента установку на то, что диагностика в воспитании – это не карательный инструмент, а средство профессиональной рефлексии.

5. *Установка на непрерывность и тотальную интеграцию воспитательного процесса.* Наконец, пятый вектор – формирование у будущего педагога понимания непрерывности и всепроникающего характера воспитательной деятельности. У студента должно быть сформировано целостное видение, при котором воспитательная деятельность не заканчивается уроком, а продолжается на перемене, проникает в цифровую среду; интегрируется с работой с родителями, где они со-участники воспитывающего сообщества, реализуется в выездных событиях, где в неформальной обстановке наиболее интенсивно раскрываются и формируются личностные качества школьников.

Таким образом, обновление методической подготовки будущего педагога требует пересмотра процесса обучения вокруг идеи воспитания как целостной деятельности, интегрированной в каждый элемент школьной жизни. Это означает, что ценностное самоопределение, средовое проектирование, субъект-субъектное взаимодействие, диагностика личностных

результатов и установка на непрерывность воспитания должны стать сквозными линиями, пронизывающими дисциплины психолого-педагогического и воспитательных модулей, чтобы будущий учитель отвечал вызовам обновлённых ФГОС ОО и запросам реальной школьной практики.

Список литературы

1. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон от 31.07.2020 №304-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.07.2026).
2. Федеральная рабочая программа воспитания: раздел 3 Федеральной образовательной программы основного общего образования, утв. Приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 №370 // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: <https://fgosreestr.ru> (дата обращения: 15.07.2026).
3. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 58–63.
4. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
5. Диагностика и анализ воспитательного процесса. Современные идеи и технологии / под ред. Е.Н. Степанова. – М.: Педагогический поиск, 2010. – 240 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. – EDN OFJKFI

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-168876

УЧЕБНАЯ РИСК-МАТРИЦА $P \times S$ В СЦЕНАРНОМ АНАЛИЗЕ РИСКОВ КАМПУСНОЙ СРЕДЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСНОВЫ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ»

Аннотация: в статье обосновано применение учебной риск-матрицы $P \times S$ как инструмента сценарного анализа рисков в кампусной среде при реализации дисциплины «Безопасность жизнедеятельности и основы военной подготовки». Методика направлена на формирование у студентов практико-ориентированной культуры безопасности: выявление опасностей, оценку вероятности и тяжести последствий, выбор барьеров и расчет остаточного риска. Показано, что матрица выполняет расчетно-оценочную и дидактическую функции, объединяя нормативно-инженерный блок БЖД с алгоритмизацией действий, дисциплиной и групповым взаимодействием в модуле основ военной подготовки.

Ключевые слова: риск-ориентированное обучение, риск-матрица $P \times S$, сценарный анализ, безопасность жизнедеятельности, основы военной подготовки, кампус, культура безопасности, барьеры риска, учебный кейс.

Введение. Современный университетский кампус представляет собой сложную образовательную и социально-бытовую систему, включающую учебные аудитории, лаборатории, мастерские, общежития, спортивные объекты, маршруты передвижения, инженерные сети, системы оповещения, эвакуационные пути и зоны массового пребывания людей. Для обучающегося кампус является не только местом получения знаний, но и пространством ежедневной жизнедеятельности, где формируются привычки безопасного поведения. Поэтому обучение безопасности должно быть связано с практическим анализом реальных условий среды.

В работах Е.А. Голубевой и А.Е. Бушмакиной адаптивность архитектурных объектов рассматривается, как ответ на их неспособность приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды; авторы связывают её с преодолением «морального» устаревания архитектуры за счёт изменения параметров объекта в соответствии с требованиями эксплуатации [1]. Для дисциплины БЖД этот тезис важен, поскольку безопасная среда не является раз и навсегда заданной: она требует наблюдения, корректировки, проверки барьеров и учёта изменяющихся сценариев использования пространства.

В.Н. Каратаев и А.С. Суворов определяют безопасность жизнедеятельности как область знаний, направленную на защиту человека от опасных и вредных факторов, предупреждение чрезвычайных ситуаций и формирование готовности к рациональным действиям в условиях угрозы [2]. Следовательно, в образовательном процессе необходимы инструменты, позволяющие студенту переходить от описания опасности к выбору меры управления риском.

В исследовании «Управление безопасностью жизнедеятельности в архитектурном проектировании городской среды» безопасность городской и жилой застройки рассматривается как значимое условие сохранения жизни и здоровья населения, предупреждения чрезвычайных ситуаций и формирования комфортной среды [3]. В связи с этим архитектурная и кампусная среда должна рассматриваться как совокупность планировочных, инженерных, организационных и поведенческих решений, а безопасность - как часть проектной логики.

Зарубежные исследования также подтверждают значимость сценарного и циклического подхода к управлению рисками. G. Haddow, J. Bullock и D. Coppola выделяют этапы управления чрезвычайными ситуациями: смягчение последствий, подготовку, реагирование и восстановление [4]. В учебной практике эти этапы могут быть представлены как алгоритм: выявить угрозу, подготовить барьеры, определить порядок действий и оценить возвращение системы к нормальному режиму.

В риск-менеджменте Р. Норкин подчёркивает необходимость системного описания риска, его оценки, выбора мер обработки и последующего мониторинга, связывая риск-менеджмент с непрерывностью деятельности, проектным управлением и организационной культурой [5]. Т. Авен указывает, что практические методы оценки риска должны опираться на ясное понимание риска, неопределённости и качества управленческого решения [6]. На этой основе учебная риск-матрица $P \times S$ может рассматриваться как компактный инструмент формирования риск-ориентированного мышления.

Двухмодульная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности и основы военной подготовки» позволяет объединить научно-нормативное понимание опасностей и мер защиты с алгоритмизацией действий, ситуационным контролем и групповым взаимодействием. Таким инструментом интеграции выступает риск-матрица $P \times S$, в которой риск определяется как произведение вероятности опасного события (P) и тяжести последствий (S). В педагогике безопасности она может стать, дидактическим каркасом сценарного обучения, позволяя студенту связывать опасности с вероятностью, последствиями, барьерами и ответственными действиями [5].

Алгоритм нашей работы построим в соответствии с блок-схемой, отражённой на (рис. 1).

Цель и задачи исследования. Цель исследования в нашем случае заключается в теоретическом обосновании и методическом описании применения учебной риск-матрицы $P \times S$ как инструмента сценарного анализа рисков в кампусной среде при реализации двухмодульной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности и основы военной подготовки». Предлагаемый подход направлен на формирование у студентов практико-ориентированной культуры безопасности и развитие навыков системного анализа опасностей, характерных для образовательной инфраструктуры.

В условиях современного кампуса, объединяющего учебные, бытовые, спортивные и общественные пространства, студент сталкивается с различными потенциальными рисками. Поэтому важно не только знакомить обучающихся с нормативными требованиями безопасности, но и формировать способность анализировать реальные ситуации, оценивать

вероятность опасных событий, прогнозировать тяжесть последствий и выбирать меры предотвращения.

Риск-матрица $P \times S$, где риск определяется как произведение вероятности опасного события (P) и тяжести его последствий (S), рассматривается как педагогический инструмент, соединяющий теоретические положения дисциплины с практическими навыками анализа и управления рисками.

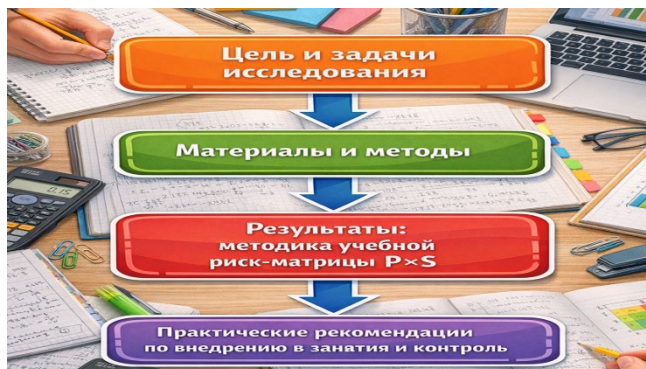


Рис. 1. Блок-схема построения статьи

В образовательном процессе она может использоваться для структурирования учебных кейсов, связанных с перемещением студентов по кампусу, работой в лабораториях и мастерских, участием в массовых мероприятиях, а также реагированием на нештатные и чрезвычайные ситуации.

Таким образом, цель исследования состоит не только в разработке методики применения риск-матрицы, но и в раскрытии её дидактического потенциала как средства интеграции двух модулей дисциплины.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

Определить дидактическую роль риск-матрицы $P \times S$ как инструмента интеграции модулей дисциплины. Предложить принципы разработки кампусных учебных сценариев и структуры риск-матрицы. Описать шкалы P и S и подход к установлению порогов приемлемости риска. Сформировать типологию барьеров и алгоритм заполнения матрицы студентами. Показать варианты внедрения матрицы в практические занятия и оценочные средства.

Материалы и методы. Исследование носит методический характер и направлено на разработку и обоснование применения учебной риск-матрицы $P \times S$ в сценарном обучении безопасности в кампусной среде. Методическая основа включает анализ риск-ориентированных подходов к управлению безопасностью: идентификацию опасностей, оценку вероятности и тяжести последствий, выбор мер снижения риска [6].

Использованы методы педагогического проектирования учебных сценариев, отражающих условия кампусной инфраструктуры: аудитории, лаборатории, общежития, маршруты перемещения студентов и массовые мероприятия. Также проведены контент-анализ типовых инцидентов в образовательных организациях таких как, – травматизма, пожаров, эвакуаций и нарушений дисциплины безопасности [2].

Для усиления практической направленности применялось моделирование ситуаций с изменением времени суток, плотности людей, состояния инженерных систем, погодных условий и уровня информированности участников. Это позволило сформировать сценарии, в которых студенты оценивают риск по шкалам P и S и выбирают меры безопасности [5].

Внедрение методики предусматривает три этапа: вводное освоение шкал P и S , групповое заполнение риск-матрицы по учебному кейсу и индивидуальный анализ с корректировкой выбранных барьеров безопасности.

Результаты: методика учебной риск-матрицы $P \times S$. В результате проведённого анализа и педагогического моделирования была разработана методика применения учебной риск-матрицы $P \times S$ для анализа сценариев безопасности в кампусной среде. Предлагаемый подход позволяет структурировать процесс выявления опасностей, оценки вероятности их реализации и тяжести возможных последствий, а также выбора мер управления риском в рамках учебных ситуаций.

Методика рассматривает риск-матрицу не только как инструмент ранжирования опасностей, но и как дидактическую модель, объединяющую содержание модулей БЖД и «Основы военной подготовки». Такой подход связан с необходимостью рассматривать безопасность городской и образовательной среды как результат планировочных, инженерных и организационных решений [3]. Ниже представлены ключевые элементы разработанной методики, включая её дидактическую функцию, принципы конструирования учебных сценариев, шкалы оценки риска и структуру заполнения матрицы (рис. 2).

1. Дидактическая функция матрицы в двухмодульной дисциплине

Учебная риск-матрица $P \times S$ выполняет три взаимосвязанные функции. Во-первых, она формирует сценарное мышление: студент анализирует не абстрактные правила, а конкретную ситуацию с учётом места, условий, участников, ограничений и возможного развития опасности. Такой подход соответствует пониманию риска через неопределённость, последствия и обоснованность управленческого решения [6].

Во-вторых, матрица служит инструментом интеграции модулей. В блоке БЖД она опирается на классификацию опасностей, инженерно-организационные меры, требования пожарной безопасности, охраны труда и первой помощи. В блоке военной подготовки она усиливает алгоритмизацию действий, дисциплину безопасности, распределение ролей и групповое взаимодействие.

В-третьих, матрица позволяет оценивать не воспроизведение норм, а качество риск-анализа: полноту выявления опасностей, обоснованность значений P и S , корректность барьеров, логику приоритетов и оформление результата.

2. Конструирование кампусных учебных сценариев.

Сценарии формируются по принципу «реалистичность + обучаемость»: ситуация должна быть узнаваемой для студента и одновременно содержать условия для оценки риска и выбора мер защиты.

Целесообразно выделять несколько групп сценариев таких как, – бытовые и инфраструктурные ситуации, связанные с лестницами, пандусами, гололёдом, освещением, электросетями и бытовыми травмами. А также учебно-производственные ситуации, включающие лаборатории, мастерские, оборудование, инструменты, реагенты, 3D-печать и электричество. Отдельно рассматриваются массовые и организационные ситуации, связанные с мероприятиями, очередями, давкой, конфликтами и пропускным режимом, а также чрезвычайные и тренировочные ситуации, включающие пожар, задымление, эвакуацию, подозрительный предмет, отключение энергии или связи.



Рис. 2. Схема методики учебной риск-матрицы $P \times S$ для кампусных сценариев дисциплины «БЖД и основы военной подготовки»

Каждый сценарий задаётся минимальным набором параметров: место и время, состав участников, исходные условия, триггер события, возможная эскалация и ограничения, например закрытый выход, отсутствие связи или высокая плотность людей.

3. Шкалы P и S : принцип учебной калибровки.

Для учебных целей применяются дискретные шкалы 1–5, позволяющие оценивать риск без избыточной формализации. P обозначает вероятность события: от 1 – крайне маловероятно до 5 – почти неизбежно при текущих условиях. S обозначает тяжесть последствий: от 1 – незначительные последствия без травм до 5 – критические последствия с угрозой жизни или массовыми эффектами.

Уровень риска рассчитывается по формуле $R = P \times S$ в диапазоне от 1 до 25 и интерпретируется по зонам управленческого решения: 1–5 – низкий риск, 6–10 – умеренный, 11–15 – высокий, 16–25 – критический, при котором деятельность недопустима до устранения причин.

4. Структура учебной риск-матрицы

В качестве шаблона практического занятия используется таблица, фиксирующая последовательность анализа: сценарий и локация, опасность, последствия, значения P и S с обоснованием, итоговый риск $R = P \times S$ и его уровень. Далее указываются барьеры в иерархии «устранение – инженерные меры – организационные меры – средства индивидуальной защиты (СИЗ) – обучение и информирование», ответственные роли, индикаторы контроля и остаточный риск после введения мер.

Такая структура обеспечивает принцип доказательности: мера рассматривается не декларативно, а через контроль её выполнения и ожидаемое снижение риска [6].

Остаточный риск ($P' \times S'$) рассчитывается так же, как исходный риск, но после того, как для опасности выбраны и «включены» барьеры (меры управления). Сначала оценивают исходные значения: P (вероятность) и S (тяжесть), затем считают $R = P \times S$.

Далее предполагают, что предложенные барьеры реально работают инженерные, организационные, средства индивидуальной защиты (СИЗ), обучение и т. д. и переоценивают: P' – какая станет вероятность события после мер (обычно снижается); S' – какая станет тяжесть последствий, если событие всё же случится (может снижаться, если меры уменьшают ущерб, например эвакуация, СИЗ, первая помощь).

Таблица 1

Пример учебной риск-матрицы P×S для кампусных сценариев

Сценарий кампуса	Опасность и инициирующее событие	Последствия	P	S	R	Барьеры, меры управления	Доказательство/ контроль, в учебном артефакте	Остаточный риск (P'xS')
Входная группа зимой	Гололёд на крыльце и пандусе	Падение, травма	4	3	12	Противоскользящее покрытие, уборка/реагенты, поручни, предупреждение	Фотофиксация + чек-лист обхода	2x3=6
Коридор/рекреация	Скопление людей у аудитории	Давка/падение, конфликт	3	4	12	Разведение потоков, разметка ожидания, расписание «волнами», дежурство	Схема потоков + регламент дежурства	2x4=8
Учебная мастерская	Работа с инструментом без СИЗ	Порез/травма кисти	3	4	12	Допуск после инструктажа, СИЗ, блок-лист перед работой, контроль преподавателя	Журнал инструктажа + чек-лист допуска	2x4=8
Общежитие	Перегрузка сети, удлинители	Короткое замыкание, возгорание	3	5	15	Запрет каскадов удлинителей, исправные автоматы, проф. рейды	Памятка + акт проверки + фото примеров нарушений	2x5=10
Эвакуация (тренировка)	Ошибки маршрута, паника	Травмы, задержка эвакуации	2	5	10	Тренировки, старший группы, контроль маршрута	протокол тренировки + карта маршрута	1x5=5

Примечание: P – вероятность события; S – тяжесть последствий; R = P×S – исходный уровень риска; R' – остаточный риск после введения мер управления.

Остаточный риск считают по формуле: $R' = P' \times S'$.

Пример: было $P=4$, $S=3$, значит $R=12$. После мер вероятность снизилась до $P'=2$, тяжесть осталась $S'=3$ тогда $R' = 2 \times 3 = 6$.

Ключевой смысл: P' и S' – это «новые оценки» после внедрения барьеров, а не отдельная формула.

Представленная учебная риск-матрица демонстрирует, как кампусные ситуации переводятся в унифицированный формат P-S-R, обеспечивающий сопоставимость оценок и обоснованный выбор мер управления. Включение граф «контроль» и «остаточный риск» фиксирует принцип доказательности: студент показывает не только выбранные барьеры, но и способ проверки их выполнения и ожидаемое снижение уровня риска. Такой формат удобен для практических занятий и позволяет использовать матрицу как прозрачный оценочный инструмент в рамках промежуточной аттестации.

5. Алгоритм управления рисками и «дидактика выбора».

Чтобы исключить формальное перечисление мер, барьеры задаются как типологически упорядоченный набор решений. Такой подход соответствует общей логике риск-менеджмента, где после оценки риска выбирается вариант воздействия на него, а результат должен контролироваться через мониторинг и пересмотр решений [5].

В матрице различаются: устранение и замещение опасности (например, вывод неисправного оборудования из эксплуатации, замена источника риска).

Исключение и замена риска: это включает в себя меры, направленные на полное устранение угрозы либо замещение ее менее опасным аналогом. Примерами могут служить вывод из эксплуатации бракованного оборудования или замена исходного фактора, создающего опасность.

Технические решения: данная категория охватывает ряд инженерных разработок, призванных минимизировать риски. К ним относятся защитные ограждения, антискользящие покрытия, системы автоматического пожаротушения, аварийное освещение, предохранительные блокировки, системы вентиляции и сигнализации.

Административные и организационные процедуры: это комплекс мер, связанных с установлением правил и порядка действий. В этот перечень включены нормы и правила, управление движением транспорта, составление расписания работы, порядок получения разрешений на выполнение задач, надзор за состоянием рабочих зон, а также оформление разрешений на проведение работ и обеспечение проведения инструктивных занятий.

Средства индивидуальной защиты (СИЗ): Эти средства применяются для прямой защиты работника в зависимости от конкретных условий. К типичным СИЗ относятся перчатки, защитные очки, каски, респираторы и другие предметы, подбираемые в соответствии с характером выполняемых работ.

Обучение и подготовка персонала: Этот блок включает меры, направленные на повышение осведомленности и подготовленности сотрудников. Сюда относят распространение информационных материалов (памяток), проведение тренировочных занятий, учебных эвакуаций, использование чек-листов и нанесение предупредительной разметки.

Обсуждение. Внедрение матрицы риска $P \times S$ в учебный процесс позволяет перейти от декларативного усвоения правил безопасности к их практическому применению. Студент начинает рассматривать безопасность как управляемую характеристику, зависящую от условий, выбранных мер и качества их реализации. Особое значение приобретает обоснование оценки: почему вероятность события определена данным образом, почему последствия имеют соответствующую тяжесть и каким образом предложенная мера снижает риск. Данная логика соответствует положениям исследования Т. Авен, где качество анализа риска рассматривается через ясность исходных представлений и обоснованность управленческого решения [6].

В двухмодульной структуре дисциплины риск-матрица выполняет функцию единого языка описания учебной ситуации. В модуле БЖД она связывает нормативные требования,

классификацию опасностей и инженерно-организационные решения, а в модуле основ военной подготовки – дисциплину действий, алгоритмизацию поведения, распределение ролей и управляемость группы. За счёт этого один и тот же сценарий может рассматриваться с разных позиций, но результат фиксируется в едином табличном формате, пригодном для анализа и оценивания.

При этом риск-матрица не заменяет профессиональную оценку рисков объекта и не является юридически значимым документом. Её основная функция – дидактическая: формирование навыка анализа, аргументации и принятия решений в учебной среде. Это соответствует образовательной направленности дисциплины БЖД, связанной с формированием безопасного взаимодействия человека со средой обитания [2].

Практические рекомендации по внедрению в занятия и контроль.

Внедрение учебной риск-матрицы $P \times S$ целесообразно организовывать поэтапно: от коллективного освоения логики оценки риска к самостоятельному анализу учебной ситуации. На первом этапе проводится вводное занятие, направленное на калибровку шкал вероятности и тяжести последствий. Преподаватель разбирает со студентами 2–3 примера из среды университетского кампуса, например риск падения на скользком участке, перегрузку электрической сети или затруднение эвакуации. В ходе обсуждения группа определяет значения P и S , сравнивает варианты оценок и выявляет причины расхождений. Это снижает произвольность дальнейшего заполнения матрицы и соответствует требованию ясности исходных понятий и процедур оценки риска [6].

На следующем этапе студенты в малых группах заполняют риск-матрицу по выбранному сценарию: выявляют опасности, формулируют последствия, задают значения P и S , рассчитывают уровень риска и предлагают меры его снижения. Для равномерного участия целесообразно использовать ротацию ролей: координатор группы, ответственный за вероятность, ответственный за тяжесть последствий, разработчик барьеров и контролёр доказательности решений.

После групповой работы выполняется индивидуальное задание. Каждый студент получает новый сценарий и самостоятельно заполняет матрицу, что позволяет проверить развитие личного навыка анализа, то есть умение выявлять опасности, оценивать вероятность и последствия и предлагать иерархически выстроенные меры и определять остаточный риск.

Оценивание должно учитывать не только правильность расчёта риска, но и качество аналитики: полноту выявления опасностей, убедительность обоснования P и S , реалистичность барьеров, соблюдение иерархии мер и корректность оценки остаточного риска. Такой подход согласуется с пониманием риск-менеджмента как процесса, включающего оценивание, обработку, мониторинг и документирование результатов [5].

На завершающем этапе риск-матрица может использоваться как мини-проект итоговой аттестации. Студент представляет матрицу по выбранному сценарию, выделяет приоритетные риски и обосновывает меры их снижения, демонстрируя владение инструментом и способность аргументировать решения в логике безопасности.

Заключение. Учебная риск-матрица $P \times S$ является эффективным инструментом риск-ориентированного обучения в рамках двухмодульной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности и основы военной подготовки» при использовании кампуса как учебной среды. Матрица обеспечивает перевод сценариев в структурированное представление риска, поддерживает интеграцию модулей через единый язык анализа, делает критерии оценивания прозрачными и способствует формированию культуры доказательной безопасности. Связь методики со сценарным подходом опирается на логику управления чрезвычайными ситуациями, включающую подготовку, реагирование и восстановление [4]. Методика позволяет обучать не только идентификации опасностей, но и определению их значимости, выбору иерархически корректных барьеров, а также оценке остаточного риска. Перспективой дальнейшей разработки является создание банка кампусных сценариев и унифицированных шаблонов матриц

для различных профилей подготовки и уровней сложности, а также включение цифровых инструментов (формы, Moodle, интерактивные кейсы) для фиксации и анализа результатов.

Список литературы

1. Голубева Е.А. Адаптивность архитектурных объектов к условиям внешней среды / Е.А. Голубева, А.Е. Бушмакина // Архитектон: известия вузов. – 2024. – №1 (85). – URL: http://archvuz.ru/2024_1/9/ – doi: 10.47055/19904126_2024_1(85)_9. – EDN LGNBJE
2. Молчанов Н.А. Управление безопасностью жизнедеятельности в архитектурном проектировании городской среды / Н.А. Молчанов // Вестник ГГУ. – 2025. – №3. – С. 590–598. – EDN HPGLDK
3. Haddow G. Introduction to Emergency Management / G. Haddow, J. Bullock, D. Coppola. – 8th ed. – Burlington: Butterworth-Heinemann, 2024. – 584 p.
4. Hopkin P. Fundamentals of Risk Management: Understanding, Evaluating and Implementing Effective Risk Management / P. Hopkin. – 5th ed. – London: Kogan Page, 2024. – 456 p.
5. Aven T. Risk Assessment and Risk Management: Review of Recent Advances on Their Foundation / T. Aven // European Journal of Operational Research. – 2016. – Vol. 253. – P. 1–13.

Новикова Тамара Александровна
аспирант, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
г. Барнаул, Алтайский край

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: анализируется значение цифровизации в обществе, определяется роль и влияние цифровой среды на профессиональную деятельность человека. Описывается специфика педагогической деятельности и определяется влияние цифрового инструментария на развитие коммуникативно-речевой компетентности будущего педагога. Определяется значение физического воспитания в жизни ребенка и роль учителя физической культуры в данном процессе. Раскрывается содержание определения коммуникативно-речевой компетентности учителя физической культуры, обозначается её роль в профессии учителя физической культуры и подтверждается необходимость её развития. Отражается влияние цифрового инструментария на развитие коммуникативно-речевой компетентности будущих учителей физической культуры в рамках профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое общение, профессиональная подготовка, физическое воспитание, цифровой инструментарий, учитель физической культуры, коммуникативно-речевая компетентность.

В настоящее время цифровизация стала фундаментальным фактором развития общества. Она имеет всеобъемлющий, системный и глубокий характер, затрагивающий абсолютно все сферы деятельности человека – экономическую, политическую, социальную, культурную, педагогическую, медицинскую и др. На сегодняшний день для каждого специалиста ведущим стало умение находить информацию. Появление цифровой компетенции в профессиональных требованиях к специалисту является не просто дополняющим, а основополагающим фактором его профессиональной пригодности.

Наличие колоссального объема информации естественным образом требует рационального управления, т.е. сбора, обработки, хранения, защиты и передачи. Всеобъемлющий характер информатизации, главная цель которой обеспечить нужной информацией каждого без исключения, формирует потребность в наличии многообразных коммуникационно-информационных технологий. Так, например, в рамках правительственного управления организована система государственных электронных систем информационного обеспечения граждан, перевод услуг в онлайн формат и доступ к данным. В области экономики обеспечены переход

к цифровым рынкам, автоматизация производства, активный рост и развитие сетевой экономики. Изменения в социальной сфере характеризуются глобальным доступом к сети интернет и получению необходимой информации. В медицинской области работа системы здравоохранения стала возможна с использованием телемедицины, ведением электронных медицинских карт и многое другое. В условиях цифровизации система образования осуществила переход к современному формату обучения. Например, стало возможно дистанционное обучение, гибридное обучение, прохождение курсов в режиме онлайн, использование таких практик как прохождение учебного материала дома, а выполнение практических занятий в условиях учебного заведения, активное применение VR(AR)-технологий, заменяющих реальность виртуальностью, использование в учебной практике обучающих тренажеров и подобное другое. Это определенно создает ряд удобств и преимуществ в образовании, но важно обратить внимание на специфику педагогической деятельности. В первую очередь она сосредоточена на общении с ребенком, на прямом взаимодействии с обучающимся [2, с. 10]. Это подразумевает реальное, так называемое живое общение, т.е. обмен информацией с использованием речи, передачей эмоций с помощью взглядов, мимики и жестов, а также с возможностью коснуться друг друга в случае необходимости. Умение учителя устанавливать доверительный контакт с учащимися детского-юношеского возраста особенно важно на этапе школьного обучения. Так же проявление эмпатии учителем является одним из главных факторов успешной профессиональной деятельности педагога, т.к. умение понимать и чувствовать другого человека, ставить себя на его место способствует построению доверительных взаимоотношений и установлению эмоциональной связи [6, с. 87]. Важно отметить, что педагогическое общение как вид профессионального общения выделяется в отдельную профессиональную категорию педагогической деятельности и выступает в качестве неотъемлемого элемента деятельности учителя [3, с. 42].

Считаем, что зачастую избыточное применение цифрового инструментария как в школьном обучении, так и, главным образом, в профессиональной подготовке будущих учителей препятствуют развитию у них вербальной и невербальной коммуникации.

Рассматривая педагогическую деятельность в рамках физического воспитания, следует отметить значение физического воспитания в жизни человека растущего – ребенка, а также роль учителя физической культуры в данном процессе. Физическое воспитание является неотъемлемой частью жизни человека и напрямую связано с его физическим здоровьем, трудоспособностью и качеством жизни в целом. Оно представляет педагогически организованный процесс передачи от поколения к поколению способов и знаний для физического совершенствования. Целью физического воспитания является развитие физических качеств и способностей, формирование двигательных навыков и умений, укрепление здоровья [7, с. 499]. П.Ф. Лесгафт в своих трудах утверждал, что правильное сочетание умственных и физических сил образует неразрывную связь и способствует активному включению в деятельность человека при ведущей роли сознания [4, с. 34].

В физическом воспитании одну главных ролей выполняет учитель физической культуры. Именно он способствует физическому развитию учащихся: развивает физические качества, прививает культуру движений, закладывает основы знаний, умений и навыков по ведению здорового образа жизни. Умение учителя управлять коммуникативно-речевой деятельностью в данном процессе напрямую влияет на результат педагогической деятельности.

Коммуникативно-речевая компетентность учителя физической культуры – это приобретенная в процессе профессиональной подготовки интегративная совокупность компетенций студента, обеспечивающих регуляцию и управление речевыми формами взаимодействия в рамках физкультурно-педагогической деятельности. По нашему мнению, коммуникативно-речевая компетентность учителя физической культуры – это не только владение и проявление на практике профессиональных знаний и терминологии в области педагогики и физической культуры, владение культурой движения, владение учителем спортивным мастерством в собственно выбранном виде спорта, но и главным образом в умении четко и правильно

сформулировать и выразить мысль, подать громкую, понятную, недвусмысленную команду, не использовать в речи собственного спортивно-бытового жаргонизма, соблюдать речевой этикет в общении с учениками, владеть в достаточной мере знаниями в области общей культуры и русского языка [5, с. 44].

Как показывает практика (беседы с учащимися, молодыми и опытными учителями физической культуры, а также собственный опыт и наблюдение), владение вышеперечисленными знаниями и умениями не гарантируют успешного результата профессиональной деятельности учителя физической культуры без правильного и грамотно выстроенного учителем коммуникативно-речевого взаимодействия. Что в первую очередь определяет коммуникативно-речевая компетентность учителя физической культуры. Следовательно, коммуникативно-речевая компетентность учителя физической культуры крайне важна в профессиональной деятельности и требует более детального подхода к развитию.

Ошибочно принято считать, что учителю физической культуры достаточно владеть базовыми знаниями по анатомии, физиологии, психологии, педагогике, а также профессиональными физкультурно-спортивными знаниями и умениями, при отсутствии глубокой коммуникативно-речевой подготовленности. Но профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры дополнительную заостренность придает специфика преподаваемого предмета, которая обусловлена повышенной оживленностью на уроке, энергичностью учащихся на уроке, возможной опасностью получения травм, увеличенным аудиторным пространством и необходимостью изменения социальной дистанции с учащимися. В связи с чем складываются дополнительные сложности в коммуникативно-речевом взаимодействии с учениками, следовательно для учителя данного предмета необходима более глубокая коммуникативно-речевая подготовка. Считаем, что образовательная программа профессионального обучения учителя физической культуры несколько поверхностно учитывает специфику урока данного предмета, упуская более детальную коммуникативно-речевую подготовку, отсутствие которой обуславливает трудности в осуществлении учителем вербальной и невербальной коммуникации.

Глобальное внедрение цифровых технологий, а конкретно применение в профессиональной подготовке такого рода цифрового инструментария как дистанционное обучение, гибридное обучение, искусственный интеллект, автоматические рассылки, онлайн курсы, геймификации, VR(AR)-технологии, образовательные платформы и мессенджеры несомненно являются большим скачком в развитие системы образования. Это имеет ряд преимуществ, т.к. позволяет автоматизировать обучение, организовать электронный документооборот, сделать обучение доступным и индивидуализированным, а также повысить мотивацию к обучению. Цифровые технологии легко интегрируются особенно в молодые слои населения, особенно в среде студенческой молодежи, став незаменимой частью общественной жизни, что в своей статье подтверждает О.И. Ваганова [1, с. 235].

Но обращая внимание на другую сторону данного явления, правильно считать, что использование цифрового инструментария в профессиональной подготовке специалистов имеет и недостатки. К числу таковых относятся ухудшение состояния здоровья обучающихся, снижение функций внимания, памяти и концентрации, отсутствие условий формирования навыка анализа и глубины понимания информации, отсутствие полноценного функционирования технической базы и условий связи, также доступность к учебным материалам зачастую способствует легкомысленному отношению студентов к посещению учебных занятий и непосредственному общению с преподавателями. Но несмотря на это, по нашему мнению, наибольшее влияние цифрового инструментария в профессиональной подготовке будущих учителей приходится на развитие коммуникативно-речевой компетентности. Подмена реального общения виртуальным препятствует развитию умения осуществлять коммуникативно-речевое взаимодействие в будущей профессиональной деятельности при непосредственном контакте с учащимися детского-юношеского возраста. Использование цифрового инструментария в процессе профессиональной подготовки зачастую приводит к поверхностному

мышлению, упрощению общения, снижению знаний русского языка и общей грамотности, к оскудению словарного запаса обучающихся, ограничению способности запоминать и анализировать информацию, что прямым образом сказывается на мыслительной, а следовательно, и речевой деятельности молодых специалистов, что в итоге противоречит сущности педагогической деятельности.

Таким образом, применение цифрового инструментария в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры препятствует развитию коммуникативно-речевой компетентности, оказывая тем самым неблагоприятное влияние на процесс профессионального становления.

Список литературы

1. Ваганова О.И. Интеграция современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в вузе / О.И. Ваганова, И.Р. Воронина, Н.С. Абрамова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, №2 (31). – С. 233–236. DOI 10.26140/bgз3-2020-0902-0058. EDN OLOVCE
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
4. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста / П.Ф. Лесгафт. – СПб.: Тип. А. Бенке, 1912. – Ч. 1. – 384 с.
5. Новикова Т.А. Актуальный уровень развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры / Т.А. Новикова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2026. – №2 (67). – С. 44–50. DOI 10.37386/2413-4481-2026-2-44-50. EDN YOZVSS
6. Новикова Т.А. Речевая компетентность учителя физической культуры как необходимое условие физического воспитания учащихся общеобразовательных школ / Т.А. Новикова, В.Л. Крайник // Педагогическое образование на Алтае. – 2025. – №2. – С. 86–89. EDN IYIAER
7. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.Г. Панов. – Т. 2. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993–1999. – 670 с.

Пронин Алексей Юрьевич

канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ИНТЕРЕСАХ ПРЕДПРИЯТИЙ ОБОРОННО- ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА РОССИИ

Аннотация: целью работы является разработка компетентностной модели подготовки специалистов предприятий оборонно-промышленного комплекса, учитывающей специфику работы данного сектора экономики России и потребности потенциальных работодателей.

Реализация предложенной модели в процессе обучения позволит подготовить адаптированные к условиям работы на предприятиях оборонно-промышленного комплекса высококвалифицированные кадры по соответствующим направлениям деятельности.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, компетентностная модель, оборонно-промышленный комплекс, кадровый резерв, целевое образование, базовая кафедра, базовая организация, универсальные компетенции, профессиональные компетенции.

В современных условиях важнейшими задачами, поставленными Президентом Российской Федерации, являются совершенствование системы стратегического планирования в области обеспечения национальной безопасности Российской Федерации и дальнейшая модернизация предприятий оборонно-промышленного комплекса (ОПК). В ближайшие годы

предполагается масштабная модернизация и техническое перевооружение, импортозамещение, разработка новейших конкурентоспособных видов вооружений.

Данные условия определяют острую потребность в высококвалифицированных специалистах, способных к быстрой адаптации к новым технологиям, владеющих необходимыми компетенциями в вопросах анализа, прогнозирования и программно-целевого планирования реализации оборонно-промышленной политики государства. Это в свою очередь определяет круг задач перед системой образования по подготовке квалифицированных специалистов для предприятий ОПК.

Необходимость совершенствования системы подготовки кадров для ОПК с учетом современных условий реализации оборонно-промышленной политики неоднократно отмечалось Президентом Российской Федерации, руководителями федеральных министерств и ведомств. Одной из комплексных задач, поставленной Президентом Российской Федерации, является совершенствование профессиональной подготовки кадров различных уровней в интересах ОПК России, формирование федерального кадрового резерва ОПК, соответствующего требованиям времени и с учетом опыта проведения специальной военной операции.

Вопросы подготовки кадров в интересах ОПК достаточно подробно рассматриваются в публикациях отечественных ученых [1–5]. На основе анализа данных публикаций модель компетенций для подготовки специалиста для предприятий ОПК должна включать блоки, приведенные на рисунке.

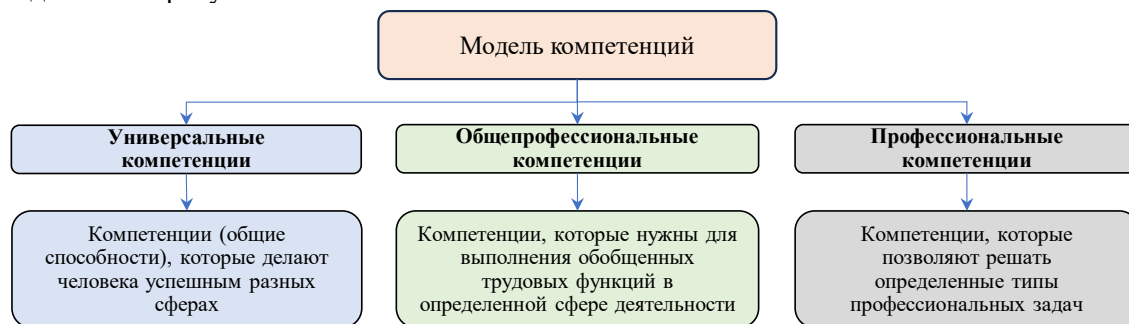


Рис. 1. Структура модели компетенций для подготовки специалиста в интересах предприятий оборонно-промышленного комплекса России

К универсальным компетенциям целесообразно отнести следующие:

- способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;
- способен формировать правовое сознание, отстаивать гражданскую позицию;
- способен принимать обоснованные экономические и финансовые решения;
- способен осуществлять и организовывать взаимодействие между заинтересованными органами и организациями;

- способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации;

- способен управлять своим временем, выстраивать траекторию саморазвития с использованием современных образовательных технологий, в том числе дистанционных;

- способен использовать базовые знания в социальной и профессиональной сферах;

- способен принимать обоснованные решения в различных областях жизнедеятельности;

- способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению.

К общепрофессиональным компетенциям целесообразно отнести следующие:

- способен решать профессиональные задачи на основе знаний управленческой теории;

- способен применять законодательную базу Российской Федерации в области развития оборонно-промышленного комплекса в процессе своей профессиональной деятельности;

способен осуществлять сбор, обработку и анализ данных, необходимых для решения задач программно-целевого планирования реализации оборонно-промышленной политики с использованием современного инструментария;

способен применять профессиональную терминологию в области программно-целевого планирования реализации оборонно-промышленной политики;

способен применять теоретическую фундаментальную подготовку для решения исследовательских (прикладных профессиональных) задач;

способен управлять научными исследованиями и разработками в профессиональной деятельности;

способен использовать информационно-аналитические системы, имеющиеся в организациях ОПК;

способен разрабатывать предложения в государственную программу развития оборонно-промышленного комплекса;

способен использовать при решении профессиональных задач в области программно-целевого планирования реализации оборонно-промышленной политики современные информационные технологии, в том числе с элементами искусственного интеллекта;

способен обеспечить сохранность сведений, составляющих государственную тайну и их носителей;

способен обеспечить защиту информации на объектах информатизации;

способен применять средства и системы защиты информации, для решения задач профессиональной деятельности;

способен осуществлять анализ уязвимостей и контроль функционирования средств и системы защиты информации на объектах информатизации ОПК;

К профессиональным компетенциям целесообразно отнести следующие:

способен использовать нормативные документы для решения задач программно-целевого планирования реализации оборонно-промышленной политики;

способен использовать нормативные правовые акты, нормативные и методические документы в процессе обоснования и формирования предложений в государственную программу развития оборонно-промышленного комплекса;

способен использовать инструментальные средства (пакеты прикладных программ) для решения задач в интересах реализации оборонно-промышленной политики;

способен анализировать предложения в государственную программу развития оборонно-промышленного комплекса;

способен осуществлять технико-экономическое обоснование предложений в государственную программу развития оборонно-промышленного комплекса;

способен участвовать в научно-исследовательских и опытно-конструкторских работах по созданию и совершенствованию различных сложных технических систем, в том числе продукции военного назначения;

способен организовывать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения в интересах реализации оборонно-промышленной политики;

способен разрабатывать варианты управленческих решений и обосновывать их выбор на основе критериев технико-экономической эффективности;

способен систематизировать и обобщать информацию по использованию ресурсов в интересах реализации мероприятий государственной программы развития оборонно-промышленного комплекса;

способен руководить экономическими службами и подразделениями на предприятиях ОПК различных форм собственности;

способен составлять прогноз показателей деятельности предприятия;

способен руководить практической, лабораторной и научно-исследовательской работой студентов базовых кафедр предприятий ОПК, проводить учебные занятия в соответствующей области;

способен использовать когнитивный подход и воспринимать (обобщать) информацию, отечественный и зарубежный опыт реализации программ и планов в области ОПК;

способен вести базы данных, имеющиеся на предприятиях ОПК.

С учетом вышеизложенного, предложенная компетентностная модель может быть положена в основу разработки специальной образовательной программы подготовки специалистов для организаций ОПК, обладающих необходимыми знаниями, компетенциями и навыками в соответствующей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Балашова О.А. О подготовке управленческих кадров для оборонно-промышленного комплекса / О.А. Балашова, П.А. Климова // Научный вестник оборонно-промышленного комплекса России. – 2023. – №1. – С. 89–92.

2. Каштанова Е.В. Современные тенденции кадрового обеспечения предприятий оборонно-промышленного комплекса России: проблемы системы подготовки кадров и пути решения / Е.В. Каштанова, Т.В. Сувалова // E-Management. – 2021. – Т. 4, №4. – С. 86–96.

3. Красникова А.С. Жизненный цикл персонала как фактор успеха промышленного предприятия / А.С. Красникова, Е.О. Береговская // Транспортное дело России. – 2022. – № 4. – С. 96–103.

4. Воронина К.С. Развитие кадрового потенциала оборонно-промышленного комплекса на основе института наставничества / К.С. Воронина, О.В. Писаренко // Прогрессивная экономика. – 2025. – №2. – С. 31–44.

5. Климова П.А. Проблема дефицита кадров в промышленном секторе: причины и пути решения / П.А. Климова, О.В. Писаренко // Дискуссия. – 2024. – №12 (133). – С. 258–265.

Салищева Ольга Гурьевна

старший преподаватель

ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина

Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза

С.М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации

г. Санкт-Петербург

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАЦИИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: цифровая трансформация открывает новые горизонты для информационного образовательного процесса, переосмысливая традиционные подходы к обучению и коммуникации. Интеграция передовых технологий, таких как искусственный интеллект, облачные решения и большие данные, позволяет создавать адаптивные и персонализированные образовательные траектории, отвечающие индивидуальным потребностям каждого учащегося.

Ключевые слова: мотивация, образовательный процесс, интерактивные технологии, дискуссии, деловая игра, коммуникативные навыки, критическое мышление, проектная деятельность.

Современные технологии коммуникации играют ключевую роль в обеспечении бесперебойного и эффективного обмена информацией между всеми участниками образовательного процесса. Платформы для онлайн-обучения, видеоконференции, интерактивные форумы и социальные сети способствуют созданию виртуальных обучающих сред, где студенты и преподаватели могут взаимодействовать независимо от географических ограничений. Это способствует более глубокому погружению в учебный материал и развитию навыков совместной работы. Важным аспектом является доступность образовательных ресурсов. Цифровые библиотеки, онлайн-курсы и открытые образовательные платформы делают знания более доступными для широкой аудитории, стирая барьеры, связанные с местоположением и финансовыми возможностями. Такой подход способствует формированию общества непрерывного обучения, где каждый имеет возможность получать новые знания и развивать свои компетенции на протяжении всей жизни.

Цифровая трансформация образования также требует переосмысления роли преподавателя. Педагогам необходимо не только освоить новые цифровые инструменты и платформы, но и пересмотреть свои методики преподавания, научиться эффективно фасилитировать процесс обучения, где студент выступает активным участником, а преподаватель – наставником и проводником. Важно развивать у преподавателей навыки создания интерактивного контента, применения проектных методик и организации онлайн-взаимодействия, которое стимулирует вовлеченность и самостоятельность обучающихся.

Цифровые инструменты меняют саму суть образовательной среды, превращая ее из статичного хранилища знаний в динамичный, интерактивный организм. Это влечет за собой необходимость постоянного обновления и совершенствования как содержания, так и форм подачи учебного материала. Вместо традиционных лекций и семинаров, все большую популярность набирают проектная деятельность, кейс-стади, симуляции и геймификация, позволяющие студентам не просто усваивать теорию, но и применять ее на практике в максимально приближенных к реальности условиях.

Не менее важным является вопрос оценки качества цифрового образования. Традиционные экзамены и контрольные работы, ориентированные на воспроизведение заученного материала, постепенно уступают место более гибким и многообразным формам проверки знаний. Цифровые платформы предлагают инструменты для непрерывного оценивания, позволяя отслеживать прогресс студента в режиме реального времени, анализировать его активность, участие в дискуссиях, качество выполнения практических заданий. Это дает возможность отказаться от единовременных стрессовых испытаний в пользу накопительной системы, где каждый шаг обучающегося вносит вклад в итоговую оценку. Более того, использование автоматизированных систем проверки и аналитики не только снижает нагрузку на преподавателя, но и делает процесс оценивания более прозрачным и объективным, уменьшая роль субъективного фактора. Однако здесь важно сохранять баланс: не все компетенции можно измерить автоматически, и роль экспертного мнения педагога при оценке сложных творческих и проектных работ остается по-прежнему ключевой.

Внедрение цифровых инструментов открывает двери для персонализированного обучения. Анализ данных, собираемых цифровыми платформами, позволяет выявлять индивидуальные потребности и темп усвоения материала каждым студентом. На основе этой информации можно адаптировать учебные траектории, предлагать дополнительные материалы тем, кто испытывает трудности, и более сложные задания для тех, кто опережает программу. Такой подход способствует более глубокому пониманию предмета и повышает мотивацию к обучению.

Особого внимания в новых условиях требует развитие у студентов определенных навыков. Коммуникация, работа в команде, критическое мышление и умение управлять собственным временем становятся первостепенными в условиях удаленной и смешанной работы. Цифровая среда предоставляет для этого уникальные возможности: совместные онлайн-проекты, участие в вебинарах и форумах, создание и публичная защита собственных цифровых продуктов. Преподаватель в этом контексте выступает уже не транслятором информации, а модератором и координатором групповой динамики. Он должен уметь создавать условия, в которых студенты учатся договариваться, распределять роли, аргументировать свою точку зрения и нести ответственность за общий результат. Значимость этих навыков выходит далеко за пределы учебной аудитории, напрямую влияя на конкурентоспособность выпускников на современном рынке труда, который востребует именно такие компетенции.

Однако, наряду с очевидными преимуществами, цифровая трансформация несет в себе и определенные риски. Важно обеспечить равный доступ к цифровым технологиям для всех студентов, независимо от их социального положения или места проживания. Также существует опасность «цифрового разрыва», когда некоторые студенты могут оказаться не готовы к обучению в онлайн-формате из-за недостатка технических навыков или доступа к

необходимому оборудованию. Образовательные учреждения должны разрабатывать стратегии для минимизации этих рисков.

Несмотря на очевидное смещение акцентов в сторону онлайн-взаимодействия, не следует недооценивать важность живого офлайн-общения. Гибридные форматы обучения, сочетающие лучшие стороны традиционной и цифровой педагогики, представляются наиболее перспективными. Они позволяют использовать цифровые ресурсы для предварительной подготовки и самостоятельного изучения теоретического материала, высвобождая время на очных занятиях для интерактивных дискуссий, практических лабораторных работ и совместных проектов. В такой модели университетская среда становится не просто местом для передачи знаний, а пространством для живого общения, формирования ценностей и развития эмоционального интеллекта. Цифровые технологии здесь выступают эффективным поддерживающим инструментом, а не заменой преподавателю, что критически важно для сохранения качества образовательного процесса и предотвращения выгорания всех его участников – как студентов, испытывающих дефицит социализации, так и преподавателей, перегруженных виртуальными коммуникациями.

Наконец, необходимо подчеркнуть, что цифровая трансформация – это не самоцель, а инструмент, призванный повысить качество и доступность образования. Эффективное внедрение цифровых технологий требует постоянного анализа, оценки и корректировки, а также тесного сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Только при таком комплексном подходе мы сможем построить образовательную среду, которая будет по-настоящему отвечать вызовам и возможностям XXI века.

В заключение, цифровая трансформация образования – это многогранный процесс, который затрагивает все аспекты обучения, начиная от методик преподавания и заканчивая управленческими решениями. Успех этого перехода зависит от слаженной работы всех участников образовательного процесса: студентов, преподавателей, административного персонала и разработчиков технологий. Только совместными усилиями можно построить по-настоящему эффективную, доступную и отвечающую требованиям XXI века систему образования.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-11-05-02-specialnye-radiotekhnicheskie-sistemy-95> (дата обращения: 18.08.2026).
2. Шемякина И.Е. Современные образовательные технологии: проектно-созидательное обучение и его использование при изучении математики в военном вузе / И.Е. Шемякина, О.Г. Салищева, Е.О. Шахвердова // Педагогические технологии: тенденции развития и опыт внедрения в образовательный процесс: материалы научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 7 ноября 2024 года). – СПб.: ФГКВУВО «Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева», 2024. – С. 106–110. EDN PDMZWX
3. Салищева О.Г. Компетентностный подход как отражение процессов трансформации современной системы образования / О.Г. Салищева // Научный и экономический потенциал развития общества: теория и практика: материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной 60-летию финансово-экономического факультета (Благовещенск, 17 ноября 2023 года). – Благовещенск: Дальневосточный государственный аграрный университет, 2023. – С. 422–427. EDN THXWRP

Сафонов Андрей Алексеевич

магистр, ассистент

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

г. Тула, Тульская область

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ У СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИММЕРСИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования у студентов вуза навыков решения профессиональных задач. Рассматривается роль иммерсивного моделирования профессиональной деятельности в сокращении разрыва между теоретической подготовкой и готовностью действовать в реальной профессиональной ситуации. На основе теоретического анализа и синтеза положений контекстного и деятельностного подходов обоснованы структура и эффективные условия реализации методики по формированию навыков решения профессиональных задач у студентов вуза. Уточнены понятия «опыт» и «навык» решения профессиональной задачи. Описывается алгоритм реализации методики, включающий 5 этапов: ориентировочно-мотивационный, имитационно-операционный, проблемно-ситуационный, рефлексивно-корректировочный и трансферный, а также выделены критерии и уровни диагностики сформированности навыков.

Ключевые слова: профессиональное образование, методика формирования, иммерсивное моделирование, навык решения профессиональной задачи, контекстный подход, деятельностный подход, дебрифинг, перенос.

Формирование у студентов вуза практико-ориентированных навыков решения профессиональных задач обусловлено объективной потребностью общества в специалистах, способных самостоятельно действовать в условиях неопределённости, дефицита времени и реальной ответственности за принимаемое решение. При выполнении учебных задач студент действует в относительно определённых условиях, тогда как профессиональная ситуация характеризуется неопределённостью и вариативностью решений. Причина заключается не столько в нехватке знаний, сколько в логике традиционного обучения, остающейся преимущественно «знаниевой»: студент получает информацию и выполняет задания по заранее известному алгоритму, тогда как профессиональная деятельность характеризуется изменчивостью исходных данных, отсутствием единственно верного решения и реальной ответственностью за результат.

Методологические предпосылки решения данной проблемы раскрыты в трудах А.А. Вербицкого [1], А.Н. Леонтьева [2] и Н.Ф. Талызиной [3]; вопросы проектирования образовательной среды раскрыты в работах В.А. Ясвина [4] и М.В. Кларина [5]. Одним из способов сокращения обозначенного разрыва без переноса реальных рисков на обучающегося выступает контекстный подход [1], в рамках которого содержание и формы обучения последовательно приближаются к предметному и социальному контексту будущей профессии, студент включается в квазипрофессиональную деятельность. Цифровые технологии дополняют контекстный подход средствами иммерсивного моделирования, позволяющие студенту анализировать профессиональные ситуации не только со стороны, но и действовать в режиме симуляции реальной действительности. Зарубежные исследования фиксируют повышение результативности решения профессиональных задач при использовании VR-сценариев по сравнению с традиционными формами обучения [6; 8], однако подчёркивают, что эффект определяется не самим фактом погружения, а содержанием и организацией сценария [7; 11]. Отечественные публикации по данной теме сосредоточены преимущественно на организационно-технологических аспектах внедрения иммерсивных средств [9; 10], тогда как

последовательность действий обучающегося, приводящая к устойчивому навыку, разработана в меньшей степени.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании методики формирования навыков решения профессиональных задач у студентов вуза средствами иммерсивного моделирования профессиональной деятельности. Реализация методики базируется на контекстный и деятельностный подходы [1]. Контекстный подход предполагает переход от академической квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности к собственно профессиональной деятельности, то есть иммерсивное моделирование переводит студента из позиции наблюдателя в позицию субъекта действия. Деятельностный подход [2] и теория поэтапного формирования умственных действий [3] предполагают, что для формирования устойчивого навыка студент самостоятельно проходит цикл анализа условий, выбора способа действия, получения и оценки результата, его коррекции и переноса.

Проведенный анализ современной научной литературы, а также практического опыта позволил уточнить понятия «опыт» и «навык» решения профессиональной задачи. Опыт рассматривается нами как более широкое образование, включающее накопленные способы ориентировки, действия, рефлексии и переноса. Под навыком понимается операционально-диагностируемое проявление опыта, то есть способность последовательно проанализировать ситуацию, выделить условия и ограничения, определить цель, выбрать и реализовать решение, проконтролировать и скорректировать результат, аргументировать его и перенести способ действия на новую ситуацию. Данное уточнение имеет значение для диагностики: сформированность навыка не может приравниваться к успешному прохождению одного сценария, а ключевым индикатором остаётся перенос на изменённые условия.

Под иммерсивным моделированием профессиональной деятельности нами понимается целенаправленное создание учебных ситуаций, воспроизводящих существенные предметные, пространственные, временные и социальные характеристики профессиональной деятельности и включающих обучающегося в процесс непосредственного принятия и реализации решений. Определение не связано с конкретным техническим средством. Оно может быть реализовано через VR, AR, интерактивные симуляторы, цифровые тренажёры или панорамные сценарии при наличии профессионального контекста, самостоятельного выбора, обратной связи, наблюдаемых последствий, возможности изменения стратегии, дебрифинга и проверки переноса. Техническая иммерсивность создаёт условия для проектирования образовательной среды, однако сама по себе не является педагогическим результатом [7; 11]. Таким образом, педагогический эффект определяется наличием ориентировки, самостоятельного выбора и дебрифинга. Этим иммерсивное моделирование принципиально отличается от традиционного кейс-метода, в котором студент остаётся сторонним наблюдателем, то есть в иммерсивном сценарии он действует «изнутри» ситуации и сталкивается с последствиями собственного, а не чужого решения. Диапазон профессиональных областей, где подобные сценарии уже применяются, широк: от подготовки специалистов розничной торговли [11] до направлений, в которых ключевым результатом обучения выступает решение вариативных практических задач [6; 7; 8].

Методика формирования навыков решения профессиональных задач у студентов вуза средствами иммерсивного моделирования профессиональной деятельности включает: целевой, содержательный, процессуальный, диагностический и результативный компоненты и реализуется в пять этапов. На ориентировочно-мотивационном этапе студент знакомится с профессиональным контекстом задачи, целью и критериями оценки решения, без предъявления готового алгоритма: формируется ориентировочная основа действия. Имитационно-операциональный этап обеспечивает первое погружение в динамическую ситуацию и закрепление базовых способов действия. На проблемно-ситуационном этапе неопределённость повышается: появляются неполные данные, меняющиеся условия, дефицит времени и несколько допустимых вариантов решения, поэтому студент осуществляет самостоятельный выбор стратегии. Рефлексивно-корректировочный этап реализуется через обязательный дебрифинг,

в ходе которого анализируется исходная ситуация, принятое решение, его последствия, допущенные ошибки и альтернативные способы действия; оценивается возможность применения способа действия в иных условиях. Трансферный этап предусматривает решение новой задачи той же структуры, но с изменёнными исходными условиями, что выполняет одновременно педагогическую функцию закрепления способа действия и диагностическую функцию проверки устойчивости сформированного навыка.

Эффективность реализации методики определяется соблюдением ряда педагогических условий:

- профессиональной аутентичностью сценария, воспроизводящего существенные характеристики деятельности, а не только визуальную реалистичность;
- вариативностью профессиональных задач, поскольку многократное повторение одного сценария не формирует навык;
- поэтапным усложнением ситуаций: от задач с понятной структурой к проблемным и вариативным;
- обязательным дебрифингом и наличием обратной связи о последствиях каждого действия;
- диагностикой переноса как обязательным элементом итогового оценивания;
- соответствием сценариев реальным профессиональным задачам конкретного направления подготовки.

Данные условия особенно актуальны на имитационно-операционном и проблемно-ситуационном этапах: без вариативности этапы сводятся к демонстрации, а без дебрифинга и обратной связи не обеспечивается переход к трансферному этапу.

Нами были определены критерии и показатели, позволяющие определить уровень сформированности навыков решения профессиональных задач у студентов вуза средствами иммерсивного моделирования профессиональной деятельности: способность анализировать профессиональную ситуацию, выделять её существенные условия, самостоятельно выбирать и реализовывать способ действия, контролировать и корректировать результат, аргументировать принятое решение и переносить освоенный способ действия на новую ситуацию, на основе которых выделяются три уровня. Низкий уровень характеризуется ориентацией на внешние признаки задачи и потребностью в помощи преподавателя, перенос при этом самостоятельно не осуществляется. На среднем уровне типовые задачи решаются самостоятельно, однако при изменении условий или необходимости обоснования стратегии студенту требуется поддержка, а перенос возможен лишь частично. Высокий уровень предполагает самостоятельное прохождение всего цикла: от анализа ситуации до переноса освоенного способа действия на новую профессиональную ситуацию самостоятельно.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование показывает, что педагогический потенциал иммерсивного моделирования раскрывается не через технические характеристики среды, а через её включённость в специально организованную методику: сценарий, самостоятельное действие, обратную связь, дебрифинг, рефлексия и перенос.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
3. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 345 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. EDN OFJKFI
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта / М.В. Кларин. – М.: Луч, 2016. – 640 с. EDN XCULWV
6. Chang C.-C., Hwang G.-J. An experiential learning-based virtual reality approach to fostering problem-solving competence in professional training / C.-C. Chang, G.-J. Hwang // Interactive Learning Environments. – 2023. – Vol. 31, No. 8. – P. 4713–4728. – DOI 10.1080/10494820.2021.1979049. EDN RNROVC

7. Huang H., Hwang G.-J., Jong M.S.-Y. Technological solutions for promoting employees' knowledge levels and practical skills: An SVVR-based blended learning approach for professional training / H. Huang, G.-J. Hwang, M.S.-Y. Jong // Computers & Education. – 2022. – Vol. 187. – Article 104593. – DOI 10.1016/j.compedu.2022.104593.

8. Lin H.-C., Hwang G.-J., Chou K.-R., Tsai C.-K. Fostering complex professional skills with interactive simulation technology: A virtual reality-based flipped learning approach / H.-C. Lin, G.-J. Hwang, K.-R. Chou, C.-K. Tsai // British Journal of Educational Technology. – 2023. – Vol. 54, No. 2. – P. 622–641. DOI 10.1111/bjet.13268. EDN ZWIFON

9. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Иммерсивное обучение – технология будущего или временное увлечение? / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – №1. – С. 120–129. – DOI 10.51379/KPJ.2023.158.1.012. EDN QGMTSK

10. Информатизация профессионального образования через внедрение модели центра иммерсивных технологий / Р.Э. Асланов, Л.А. Шунина, А.В. Гриншкун, А.А. Большаков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2023. – Т. 20, №1. – С. 78–92. – DOI 10.22363/2312-8631-2023-20-1-78-92. EDN CNCTDE

11. Kablitz D., Conrad M., Schumann S. Immersive VR-based instruction in vocational schools: effects on domain-specific knowledge and wellbeing of retail trainees / D. Kablitz, M. Conrad, S. Schumann // Empirical Research in Vocational Education and Training. – 2023. – Vol. 15. – Article 9. DOI 10.1186/s40461-023-00148-8. EDN TKWTST

Сергеева Алена Александровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ФОРМА ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в статье проанализирована специфика использования демонстрационного экзамена как формы аттестации обучающихся педагогического вуза, проанализированы механизмы оценивания сформированности профессиональных компетенций студентов в процессе проведения демонстрационного экзамена, приведены примеры заданий и кейсов, решаемых в рамках данного формата оценивания.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, профессиональные компетенции, подготовка учителя, студент педагогического вуза, форма аттестации в вузе, процесс обучения в педагогическом вузе.

На сегодняшний день сложилась образовательная ситуация, которая диктует необходимость изменения процедур аттестации в системе высшего педагогического образования [1]. Важность данной трансформации определяет специфика педагогического образования, в процессе получения которого студентам необходимо овладеть не только многообразием теоретических понятий и теорий, но и совокупностью профессиональных компетенций и, безусловно, на практике их апробировать [2,3]. Это возможно сделать, используя практико-ориентированный подход не только в рамках аудиторной работы и производственных практик, но и в процессе организации процедур аттестации обучающихся.

Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная Правительством РФ, содержит требования к определению системы оценивания результатов освоения образовательных программ студентами педагогических вузов. В ней заложена идея прикладного характера данной процедуры, значение участия представителей работодателей и иных профессиональных ассоциаций [4].

Анализ современной психолого-педагогической литературы и публикаций в специализированных изданиях позволяет нам рассматривать демонстрационный экзамен в качестве особой процедуры аттестации обучающихся, которая определяет уровень их владения

профессиональными навыками, умениями и компетенциями. Мы разделяем точку зрения Т.В. Макеевой, Н.А. Панова, Г.С. Токеновой и др. и подчеркиваем, что демонстрационный экзамен как форма аттестации «направлен на определение уровня освоения обучающимися материала, предусмотренного образовательной программой, и степени сформированности профессиональных умений и навыков путём проведения независимой экспертной оценки выполненных обучающимся практических заданий в условиях реальных или смоделированных педагогических процессов» [5–7].

В рамках ГИА планируется проведения демонстрационного экзамена по педагогике и методике обучения предмету. В рамках данной процедуры аттестации планируется оценить степень сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций у студентов – выпускников педагогического вуза (табл. 1).

Таблица 1

Перечень компетенций, проверяемых в рамках демонстрационного экзамена

Группы компетенций	Номер компетенции	Характеристика компетенции
общепрофессиональные	ОПК-2	способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ
	ОПК-9	способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности
профессиональные	ПК-1	способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач
	ПК-3	способен формировать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения средствами преподаваемых учебных предметов

В процессе сдачи демонстрационного экзамена обучающиеся должны продемонстрировать знания базовых нормативных документов, определяющих деятельность педагогов по разработке рабочих программ учебного предмета; психологических, педагогических и методических требований для отбора разнообразных форм, методов, приемов обучения, а также контроля знаний; психологических и педагогических основ для разработки индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся разных возрастных групп и уровней подготовки. Безусловно, оцениваются также умения отбирать содержание рабочих программ в соответствии с требованиями ФГОС ООО, ФГОС СОО, проектировать учебный процесс с учетом личностных, метапредметных и предметных результатов, отбирать содержание, формы, методы, приемы обучения географии для организации образовательного процесса в соответствии с особенностями обучающихся.

Аттестация будущих педагогов в формате демонстрационного экзамена отвечает принципам открытости, объективности, системности и доступности, включает в себя ряд последовательных этапов:

1) подготовка к демонстрационному экзамену (начинается за месяц до даты экзамена и представляет собой выбор обучающимися тем уроков, которые им будет необходимо разработать и продемонстрировать);

2) непосредственная организации демонстрационного экзамена (в определенный день студенты являются на экзамен, занимают места в аудитории и по очереди демонстрируют спроектированные ими фрагменты учебных занятий, предъявляют комиссии заполненные технологические карты и проводят самоанализ своей профессиональной деятельности);

3) оценивание степени сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся комиссией (члены комиссии оценивают уровень подготовки студентом технологической карты урока, степень владения психолого-педагогической и методической терминологией, понятийным аппаратом и предметным содержанием учебного предмета, а также уровень сформированности навыков самоанализа профессиональной деятельности и выставляют итоговую оценку).

Таким образом, демонстрационный экзамен на данный момент является новой формой аттестации обучающихся педагогических вузов, которая позволяет студентам продемонстрировать навыки решения профессионально-педагогических задач в условиях, приближенных к реальному образовательному процессу современной образовательной организации.

Список литературы

1. Дохоян А.М. Демозэкзамен как форма промежуточной аттестации в педагогическом вузе / А.М. Дохоян // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2025. – №2. – С. 8–13. EDN UTXEBZ
2. Андриенкова Ю.Д. К вопросу о независимой оценке качества подготовки обучающихся в вузе / Ю.Д. Андриенкова, П.Н. Медведев, Д.В. Малий // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №2. – С. 82. – DOI 10.17513/spno.30728. EDN QGTJFM
3. Ижойкина Л.В. Организация профессионального (демонстрационного) экзамена по профилю подготовки «Биология и химия» в педагогическом вузе / Л.В. Ижойкина, И.В. Герасимова // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – №4. – С. 50. – DOI 10.17513/spno.33533. EDN UOEVEE
4. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. №1688-р. – URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 21.07.2026).
5. Макеева Т.В. Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования / Т.В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76–4. – С. 195–199. EDN ENMPGH
6. Панов Н.А. Модели демонстрационного экзамена для промежуточной/итоговой аттестации / Н.А. Панов, А.Н. Тараканова // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2020. – №1 (47). – С. 49–55. EDN GKZZLS
7. Токенова Г.С. Демонстрационный экзамен как инновационная форма контроля успеваемости студентов / Г.С. Токенова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – №1 (4). – С. 16–23. – DOI 10.17853/2686-8970-2021-1-16-23. EDN NPLICI

Тимошенко Наталья Николаевна

аспирант, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДЕТСКОГО ХОРА

Аннотация: в статье анализируется необходимость сопоставления содержания профессиональной подготовки будущего руководителя детского хора с особенностями профессиональной деятельности в рамках дополнительного образования. На основании проведенного анализа профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», научно-педагогической и методической литературы выявлены трудовые функции, необходимые для работы будущего педагога. Выявлена взаимосвязь трудовых функций, основных задач руководителя детского хора и содержания подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов, педагог дополнительного образования, трудовые функции, будущий руководитель детского хора.

Содержание профессиональной подготовки будущего педагога должно соответствовать задачам его дальнейшей профессиональной деятельности. Это становится особенно важным при формировании у него необходимых компетенций для работы с детским хором, включающей следующие составляющие: организационно-педагогическую, методическую и музыкально-исполнительскую. В профессиональном стандарте «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 сентября 2021 г. №652н, профессиональная деятельность представлена через систему обобщенных трудовых функций, трудовых функций, трудовых действий, необходимых умений и знаний [4].

М.В. Громова находит в представленных нормативных документах общий характер, вследствие этого «необходимо конкретизировать их для должности педагога дополнительного образования детей» [1, с. 30]. Также на связь требований профессионального стандарта с содержанием профессиональной подготовки будущих педагогов обращает внимание М.С. Пашоликов. Автор подчёркивает, что работа в системе дополнительного образования предполагает наличие у педагога комплекса компетенций для выполнения различных трудовых функций и заключает: «качественная подготовка будущего педагога в период обучения в вузе имеет решающее значение» [4, с. 3]. Итак, трудовые функции выполняют не только нормативно-описательную роль, но и служат ориентиром при проектировании содержания профессиональной подготовки.

В содержание обобщенной трудовой функции «Преподавание по дополнительным общеобразовательным программам» входит ряд направлений деятельности педагога. К ним относятся: организация деятельности обучающихся и их досуга, взаимодействие с родителями, педагогический контроль и оценка освоения программы, разработка программно-методического обеспечения [3]. В деятельности будущего руководителя детского хора такие функции отражаются через организацию репетиционных работ, концертной деятельности, контроль динамики общего музыкального развития обучающихся. В рамках коллективной хоровой работы деятельность обучающихся направлена на освоение дополнительной общеобразовательной программы, предполагающей изучение педагогического репертуара и формирование необходимых вокально-хоровых навыков. Руководство данным процессом включает планирование и проведение репетиционной работы, а также организацию деятельности детского хора.

Реализация данной работы требует учета возрастных особенностей обучающихся и их индивидуальных музыкальных способностей. Г.П. Стулова подчеркивает, что «обучение детей в каждом возрасте должно служить подготовкой к следующей ступени» [5, с. 20]. Поэтому будущему руководителю детского хора следует грамотно подходить к подбору педагогического материала, продуманно выстраивать репетиционную работу.

Итак, трудовые функции, описанные в профессиональном стандарте «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», обозначают ключевые направления работы и должны обязательно учитываться при подготовке будущего педагога. Для их реализации специалисту необходимо:

- уметь грамотно планировать и проводить хоровые репетиции;
- контролировать и регулярно фиксировать динамику развития музыкальных способностей детей;
- организовывать участие детского хора в творческих мероприятиях;
- взаимодействовать с родителями;
- осуществлять методическую работу;
- внимательно подходить к отбору музыкального материала.

То есть профессиональная подготовка будущего руководителя детского хора должна обеспечивать его готовность к выполнению данных трудовых функций.

И.Р. Левина, А.С. Севастьянов и З.С. Дустова отмечают: «Не менее важной для будущего хормейстера является функция организатора и руководителя. Подчас именно эта

способность является определяющей для будущей успешной дирижерской деятельности. Нужно постигнуть закономерности познавательной деятельности детей, знать законы психофизического и музыкального развития ребенка, а также обладать специфическими свойствами личности, позволяющими воздействовать на большой коллектив» [2, с. 138, 139]. В связи с этим подготовка будущего руководителя детского хора не должна ограничиваться формированием только музыкально-исполнительских умений, желательным становится объединять педагогическую, организационную, дирижерскую и вокально-хоровую составляющие, поскольку в практической деятельности руководителя они тесно взаимосвязаны.

Настоящее положение позволяет констатировать, что подготовка будущего руководителя детского хора должна объединять педагогическую, дирижерскую и вокально-хоровую составляющие, так как в практической работе педагог одновременно решает все соответствующие профессиональные задачи.

М.Н. Янина и И. Чэнь также отмечают целесообразность комплексной подготовки будущего руководителя детского хора. Исследователи обращают внимание на «широкий спектр профессиональных компетенций (педагогических, психологических, исполнительских, коммуникативных, организационных)» [6, с. 154], необходимых обучающемуся.

Следовательно, трудовые функции педагога дополнительного образования органично соотносятся с профессиональными задачами руководителя детского хора. Это дает основание трактовать профессиональный стандарт не просто как свод требований к специалисту, а как базовую основу для формирования содержания его профессиональной подготовки.

Таким образом, трудовые функции педагога дополнительного образования выступают одним из ориентиров профессиональной подготовки будущего руководителя детского хора. Их учет позволяет соотнести нормативное содержание профессиональной деятельности специалиста с знаниями и умениями, которые необходимо формировать у студентов в процессе подготовки. При этом содержание трудовых функций педагога дополнительного образования в детском хоровом коллективе приобретает особую специфику, обусловленную особенностями вокально-хоровой работы с детьми (учет возрастных особенностей детей, их индивидуальных вокальных возможностей; последовательное формирование вокально-хоровых и ансамблевых навыков; педагогически обоснованный подбор хорового репертуара).

Важно отметить, что профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» не заменяет содержание специальной хормейстерской подготовки, а задает ее профессионально-деятельностный ориентир. Учёт специфики работы будущего руководителя детского хора при соотношении с профессиональным стандартом помогает определить, как наиболее эффективно интегрировать педагогическую, методическую, организационную и дирижерско-хоровую составляющие подготовки. Такой подход позволяет приблизить содержание обучения студентов к реальным задачам будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Громова М.В. Профессиональный стандарт как основа для создания модели оценки деятельности педагогов дополнительного образования / М.В. Громова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2024. – №11. – С. 29–35. – DOI: 10.24412/2220-2404-2024-11-5. EDN CQPNON
2. Левина И.Р. Технологии подготовки руководителей детских хоровых коллективов / И.Р. Левина, А.С. Севастьянов, З.С. Дустова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №1 (91). – С. 135–146. DOI 10.21510/1817-3292-2021-91-1-135-146. EDN RZEEYE
3. Пашоликов, М.С. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в дополнительном образовании / М.С. Пашоликов // Педагогика и просвещение. – 2024. – №1. – С. 1–16. – DOI: 10.7256/2454-0676.2024.1.68685. EDN EQAFIX
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 сентября 2021 г. №652н; зарегистрирован в Министерстве юстиции Российской Федерации 17 декабря 2021 г. №66403.

5. Стулова Г.П. Хоровое пение. Методика работы с детским хором: учебное пособие / Г.П. Стулова. – 2-е изд., стер. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2016. – 176 с.

6. Янина М.Н. Особенности профессиональной подготовки дирижера-хормейстера в современной системе образования / М.Н. Янина, И. Чэнь // Казанский педагогический журнал. – 2023. – №2 (157). – С. 153–158. – DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.020. EDN PJGJOU

Хораськина Ольга Александровна

канд. пед. наук, доцент

Павлова Елена Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СПЕЦКУРС «ПАРТИТУРА ИННОВАЦИЙ» КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ВКЛЮЧЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация: в статье описан опыт работы по внедрению спецкурса посвященного включению технологий искусственного интеллекта в процесс профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Охарактеризованы модули данного спецкурса, представлены методические рекомендации использования нейросетей в музыкально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: Искусственный интеллект, педагогический вуз, педагог-музыкант.

Современный мир не стоит на месте и музыкальное образование все больше цифровизируется и компьютеризируется. Традиционные педагогические практики, столетиями составлявшие основу обучения музыке, сегодня обретают нового «интеллектуального» партнера, способного не заменить, но существенно дополнить и изменить профессиональную деятельность педагога-музыканта. Многие педагоги отмечают стремительное проникновение технологий искусственного интеллекта в различные стороны нашей жизни, в том числе и сферу образования, что ставит перед специалистами в области музыкальной педагогики новые вызовы и открывает новые возможности. Для современных обучающихся искусственный интеллект становится привычным, они не боятся технологий, быстро осваивают новые программы и часто разбираются в них лучше взрослых. С другой стороны, учителя в массе своей к этому не готовы. Многие педагоги либо вообще не знают, что такое искусственный интеллект и как он может помочь в их работе, либо относятся к нему настороженно и даже враждебно. Они боятся, что технологии обесценят живое музыкальное искусство, заменят настоящее творчество машинной штамповкой, лишат уроки душевности и человеческого тепла.

Общеизвестно, что деятельность учителя музыки представляет собой целостную систему, соединяющую в себе педагогическую и музыкальную деятельность. Применительно к музыкальному образованию использование технологий искусственного интеллекта открывает особые перспективы. Он 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.

Анкетирование учителей музыки Чувашской Республики и студентов факультета художественного и музыкального образования, показало, что они одинаково оценивают ИИ как полезный, но требующий осторожности инструмент. Они ценят его за скорость поиска и

генерацию идей, но сталкиваются с одними и теми же проблемами: неверные факты, абсурдные ответы и необходимость предельно точных запросов. В то же время, анкетирование показало, что, педагоги не в полной мере используют в своей деятельности возможности нейросетей. В связи с этим был разработан спецкурс «Партитура инноваций», который был реализован со студентами 4 курса факультета художественного и музыкального образования направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Музыка и дополнительное образование (музыкальное образование в учреждениях дополнительного образования)».

Целью спецкурса являлось формирование у будущих педагогов системы компетенций по интеграции технологий искусственного интеллекта в процессы музыкального обучения (теория музыки, развитие слуха, музыкальное исполнительство, анализ музыкальных произведений).

В результате прохождения спецкурса студенты смогут:

- использовать ИИ для генерации учебного материала (ритмические диктанты, гармонические последовательности, упражнения);
- применять аудио-ИИ (разделение треков, извлечение партий, очистка от шума) для слухового анализа и подготовки минусовок;
- создавать аккомпанементы и аранжировки для учеников разного уровня.
- анализировать исполнительские ошибки с помощью MIDI-ИИ и спектрограмм;
- критически оценивать этические и авторско-правовые аспекты ИИ в музыкальной педагогике.

Спецкурс «Партитура инноваций» состоял из шести модулей. Первый модуль «Введение: музыкальная педагогика в эпоху ИИ» познакомил студентов с основными понятиями искусственного интеллекта: машинное обучение, нейросети, диффузионные модели применительно к аудио и MIDI и представил обзор основных ключевых инструментов: ChatGPT, DeepSeek, Claude, Gemini, YandexGPT, GigaChat, Midjourney, Kandinsky, Шедеврум, Runway, ElevenLabs, Suno, Udio, Soundraw, Mubert, MusicLM. Второй модуль был посвящен интеграции искусственного интеллекта в преподавание музыкальной теории. На этом этапе студенты узнали о генерации мелодических и ритмических диктантов с контролем тональности, размера, сложности, создании гармонических последовательностей в разных стилях (от Баха до джаза) для слухового анализа, использовании различных языковых моделей для генерации учебных заданий с намеренными ошибками в целях проверки внимания ученика, возможностях и ограничении автоматической транскрипции аудиозаписей в нотный текст.

В третьем модуле студенты получили знания о генеративных нейросетях в процессе подбора аккомпанемент, аранжировки и импровизации. В процессе его изучения студенты узнали, как быстро создать аккомпанемент под любую мелодию для ученика разного уровня, подобрать инструменты для фактурной трансформации: упростить бас, добавить проходящие ноты, сменить стиль, сгенерировать вариации на тему для развития импровизационных навыков, создать учебные минусовки с динамическим уровнем сложности. (в том числе с использованием *Suno, Udio, Soundraw, Mubert, MusicLM*). Полученные знания студенты закрепили в практическом задании: на основе простой мелодии (MIDI или запись голоса) создать два варианта аккомпанемента (легкий и продвинутый) и методически обосновать их применение.

В четвертом модуле студенты изучили искусственный интеллект в качестве ассистента педагога. Данный этап включал в себя: технологии распознавания нот из аудиозаписи, алгоритмы анализа ритмической точности, темпа, динамики, интонационный анализ исполнения на основе спектрограмм (для вокалистов и струнников), построение «карты ошибок» ученика за минимальное время, обзор инструментов: Soundslice, Tonic Audio, Tonestro. В качестве практического задания было необходимо записать короткий фрагмент исполнения учеником вокального или инструментального произведения ученика, прогнать через ИИ-анализ, составить отчет с конкретными рекомендациями для занятия.

В модуле «Интерактивные упражнения и геймификация» студенты изучали возможности создания упражнений для слуха и ритма в специализированных платформах (EarMaster, Tone.js); использования языковых моделей (ChatGPT, DeepSeek, Claude, Gemini, YandexGPT, GigaChat) для генерации кода простых музыкальных карточек (угадать интервал, аккорд, ритмический рисунок), платформы с ИИ-рекомендациями по нотации (Flat.io и аналоги). Так же они познакомились с принципами геймификации, которые позволяют нейросетям адаптировать уровень сложности индивидуально для учащихся и в реальном времени. Заключительный модуль был посвящен вопросам этики использования искусственного интеллекта и авторскому праву. В рамках этого модуля были рассмотрены: правовой статус произведений, сгенерированных ИИ, стилизация треков под живого композитора: границы допустимого в педагогике, проблема академического мошенничества: как распознать работу, полностью сделанную ИИ, и как реагировать.

Проведение спецкурса и заключительное анкетирование его слушателей позволило нам разработать следующие методические рекомендации.

1. Искусственный интеллект в общем образовании применяется по двум направлениям: как объект изучения в рамках учебного предмета, поддерживающих его учебных курсов, курсов внеурочной деятельности; как средство повышения эффективности процесса обучения.

2. Искусственный интеллект применяется исключительно в качестве инструмента, помощника в образовательной деятельности, результаты работы которого необходимо подвергать критическому профессиональному анализу.

3. Обязательная оценка (экспертиза) продуктов искусственного интеллекта для использования в образовательном процессе должна осуществляться на соответствие: духовно-нравственным ценностям, морально-этическим и мировоззренческим установкам российского общества.

4. В процессе обучения с использованием искусственного интеллекта роль учителя остается главенствующей при: решении вопросов о предоставлении учащемуся необходимой ему учебной информации, диагностике результатов обучения, корректировке предоставляемых учащемуся заданий в соответствии с результатами обучения, многоаспектной оценке результатов обучения.

5. По результатам предварительных рекомендаций от искусственного интеллекта категорически запрещается учителю: «поручать» ИИ выставлять оценку результатов обучения; без проверки результатов со стороны учителя передавать учащемуся отобранную ИИ учебную информацию (по запросу учителя); без корректировки со стороны учителя передавать учащемуся учебно-методические материалы в соответствии с его индивидуальными возможностями; без корректировки со стороны учителя передавать подобранную ИИ учебную информацию для устранения пробелов в знаниях учащегося; мотивировать рекомендациями от ИИ свои (со стороны учителя) рекомендации и поручения учащемуся.

6. Использовать искусственный интеллект следует только в качестве дополнительных средств учебной деятельности, то есть: недопустимо принимать результат работы ИИ как истину в последней инстанции, необходим и обязателен критический анализ этих результатов (профессиональный, логический, сравнительный); непозволительно рассматривать ИИ в качестве собеседника, равноправного человеку, так как это может привести к ослаблению ответственности человека при принятии им любых решений; недопустимо считать доминирующим мнение ИИ относительно мнения человека, так как это грозит подменой реального восприятия окружающей действительности на деформированную из-за ограничений используемого контента или из-за неправильно составленного запроса, или из-за ошибочных выводов ИИ.

Разработанный спецкурс подтвердил возможность эффективного обучения будущих педагогов интеграции ИИ в музыкальное образование, а сформулированные методические рекомендации закрепили роль учителя и обязательность критической оценки результатов работы нейросетей.

Список литературы

1. Давудова С.Я. Правовое регулирование искусственного интеллекта в образовании / С.Я. Давудова, К.Т. Рагимханова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii> (дата обращения: 11.08.2026).
2. Савельева Е.В. Искусственный интеллект: использование в обучении, сервисы и тенденции развития / Е.В. Савельева // Вестник науки и образования. – 2025. – №6 (161)-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-ispolzovanie-v-obuchenii-servisy-i-tendentsii-razvitiya> (дата обращения: 11.08.2026).

Цику Зара Ибрагимовна

канд. пед. наук, доцент

Кереселидзе-Алексеев Валентина Михайловна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ: ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ

Аннотация: в статье анализируется переход России к инклюзивному образованию (61% детей с ОВЗ учатся в обычных школах и комбинированных детских садах). Особое внимание авторы уделяют подготовке педагогов дошкольного образования. При этом отмечены как положительные эффекты комбинированного пребывания детей в детских садах, так и выделены барьеры: страх педагогов, скрывание диагноза родителями и изоляция детей. Предложены методы их преодоления через подготовку кадров, работу с семьей и игровые тренинги толерантности.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, педагоги дошкольного образования, психолого-педагогические барьеры.

На протяжении десятилетий в России доминировала сегрегационная модель специального образования, представленная сетью коррекционных школ-интернатов. Эта система, будучи оптимальной для своего времени, изолировала детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) от социума.

Однако, начиная с 90-х годов XX века, под влиянием демократических преобразований и ратификации Российской Федерацией Конвенции ООН о правах инвалидов (2012 г.) начался переход к обществу социального участия [2].

Для принятия системы инклюзивного образования современной педагогической системой базовым стал закон 2012 года «Об образовании в РФ» (№273-ФЗ), который не только закрепил юридический статус обучающихся с ОВЗ, но и ввел понятие инклюзивного образования [5].

Новая нормативно-правовая база определила трансформацию образовательного ландшафта. Если ранее, большинство детей с проблемами в развитии, обучалось в специальных школах, то к середине 2010-х годов доля учащихся в условиях инклюзии и интегрированных классах достигла более половины от общего числа детей с ОВЗ.

По состоянию на 2025 год, согласно официальным отчетам Министерства просвещения РФ и оценкам экспертов в области инклюзивного образования, доля детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающихся в условиях инклюзии (в обычных классах общеобразовательных школ и комбинированных группах детских садов) или интегрированного обучения, составила 61%.

Вновь организованная система кардинально отличается от ранее выстроенной структуры специального образования, и стремиться к выстраиванию новой образовательной схемы: семья – ранняя помощь – детский сад – школа – ПМПК – профессиональная траектория [1].

Данная схема диктует необходимость обновления требований к подготовке будущих педагогов к работе в предлагаемых условиях, а именно:

- педагог должен уметь выстраивать партнерские отношения с родителями, вовлекая их в коррекционный процесс на равных со специалистами;
- обязан интерпретировать рекомендации комиссии ПМПК и реализовывать их совместно с врачами и психологами;
- осуществлять преемственность между детским садом и начальной школой обеспечивается едиными технологиями диагностики и коррекции, чтобы при переходе ребенок не терял накопленный потенциал [3].

Особое внимание в определенных выше условиях необходимо уделить подготовке педагогов дошкольного образования, так как обновление системы организации групп детского сада и их эффективность во многом определяют дальнейшую образовательную траекторию обучающегося с особенностями психофизического развития (ОПР).

При подготовке педагогов дошкольного образования необходимо учитывать, что в смешанной группе будет два – три ребенка с ОПР. При подготовке занятий и различных развивающе-ознакомительных мероприятий важно понимать, что особенные дети будут заниматься вместе со всеми. Для получения коррекционной помощи необходимо формировать временные группы из детей из разных групп.

Такая организация работы смешанных групп позволяет избежать негативного влияния неподготовленных детей с ОВЗ на темп проведения коллективных мероприятий, сохраняя при этом социальный опыт совместного пребывания.

В целом, создание детских садов комбинированного типа, с одной стороны, позволило приблизить качественное образование к месту жительства семьи ребенка ОПР, а с другой – обеспечить детям без ОВЗ уникальный опыт нравственного воспитания посредством взаимодействия с теми, кто нуждается в поддержке [7].

Однако, несмотря на все положительные эффекты комбинированной подготовки детей в условиях детского дошкольного учреждения, можно выделить ряд психолого-педагогических и социальных барьеров, связанных, в первую очередь, с человеческим фактором [4]. Среди них, на первом месте психологическая неготовность воспитателей принимать ребенка с ОВЗ как равного участника процесса.

Многие педагоги испытывают страх перед неизвестным диагнозом, боятся навредить или не знают, как реагировать на поведенческие особенности ребенка.

Отторжение со стороны родителей нормотипичных детей. Почти половина родителей относятся к инклюзии настороженно или отрицательно, опасаясь снижения качества образования для своих детей, распространения инфекций или нарушения дисциплины в группе [6].

Многие семьи, находясь в состоянии отрицания, скрывают наличие инвалидности у ребенка при поступлении в сад. Также сокрытие происходит и из-за страха отказа в зачислении в детский сад или возможной стигматизации ребенка и семьи в целом, что лишает учреждение возможности заранее подготовить инклюзивную образовательную среду.

Кроме того, из-за физиологических особенностей дети ОПР часто оказываются в изоляции от сверстников, в связи с чем проявляют агрессию или замкнутость, так как не умеют выстраивать коммуникацию без помощи взрослого.

Представленные психолого-педагогические и социальные барьеры не являются непреодолимым препятствием. С ними можно справляться уже в период получения профессионального педагогического образования, помогая будущим педагогам осваивать новые компетенции:

- профилактики профессионального выгорания;

– систематизации работы с родительским сообществом через «Родительские университеты» для снятия стигмы;
обучения нормотипичных детей навыкам общения с особенными сверстниками через сказкотерапию и игровые тренинги.

Список литературы

1. Кереселидзе-Алексеев В.М. Построение системы взаимодействия и сотрудничества родителей и специалистов в процессе обучения детей с расстройствами аутистического спектра в рамках образовательного процесса / В.М. Кереселидзе-Алексеев, Э.В. Кереселидзе // Третья всероссийская конференция «Сенсомоторная интеграция: теория и практика»: сборник тезисов (Санкт-Петербург, 5–7 октября 2023 года). – СПб.: Нестор-История, 2023. – С. 53–55. EDN UMUDLB
2. Кувшинова О.А. Проблема старения в современном российском обществе: социально-демографический аспект / О.А. Кувшинова // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2010. – №1 (22). – С. 139–145. – EDN PFCMNR.
3. Кукушкина О.И. Инклюзивное образование: взгляд дефектологов отечественной научной школы / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. – №52 (5). – С. 34–42. EDN ZMOAAZ
4. Мосина О.А. Проблемные аспекты и перспективные направления сопровождения обучающихся с ОВЗ к условиям обучения в вузе / О.А. Мосина, Л.В. Краснова, А.А. Куваева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76–4. – С. 234–236. EDN FPJYHP
5. Мосина О.А. Инклюзивное образование в зеркале современных реалий / О.А. Мосина, В.С. Овакьян // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11, №6–1. – С. 50–54. DOI 10.17748/2075-9908-2019-11-6/1-50-54. EDN LALNAZ
6. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – №1. – С. 5–19. EDN KVSLSB
7. Турченко И.А. Инклюзивная компетентность как предмет исследования / И.А. Турченко // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2012. – №4 (74). – С. 27–31. EDN KOEKGK

Чжан Жунюнь

аспирант

ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
г. Химки, Московская область

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ВОКАЛИСТОВ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема профессиональной подготовки иностранных вокалистов в контексте межкультурной коммуникации. Автор обосновывает необходимость возведения диалога культур в ранг основополагающего дидактического принципа в процессе формирования исполнительской интерпретации. Раскрывается сущность данного принципа как осознанного, рефлексивного и системного сопоставления, взаимодействия и синтеза культурных контекстов произведения (эпохи, стиля, национальной школы) и внутреннего мира исполнителя-носителя иной культурной традиции. Определяются методические векторы реализации принципа диалога культур на разных этапах работы над музыкальным произведением: от аналитико-подготовительного до сценического воплощения. Делается вывод о том, что данный принцип способствует преодолению культурно-обусловленных стереотипов восприятия, углублению смыслового прочтения произведения, формированию гибкой, аутентичной и эмоционально убедительной интерпретации.

Ключевые слова: диалог культур, дидактический принцип, исполнительская интерпретация, иностранные вокалисты, вокальная педагогика, межкультурная коммуникация.

Современное мировое музыкально-образовательное пространство характеризуется высокой академической мобильностью. В музыкальных вузах России и других стран обучается

значительное количество иностранных вокалистов, стремящихся освоить как европейскую, так и русскую вокальную школу. Ключевой профессиональной компетенцией, формируемой в процессе обучения, является способность к созданию осмысленной, художественно убедительной и технически совершенной исполнительской интерпретации. Однако для студента-иностранца этот процесс сопряжен с дополнительной сложностью: необходимостью преодоления «культурного барьера», отделяющего его личный опыт и эстетические установки от культурно-исторического контекста исполняемого произведения.

Традиционные методы вокальной педагогики, фокусирующиеся на постановке голоса, развитии техники и стилистическом анализе, зачастую не предлагают целостной методики инкультурации исполнителя в новое для него смысловое поле. Возникает риск поверхностного, формального воспроизведения внешних признаков стиля без глубокого проникновения в его семантические и эмоциональные основы. Восполнить этот методический дефицит, на наш взгляд, позволяет целенаправленное применение диалога культур как дидактического принципа обучения.

Как справедливо отмечается в исследованиях по межкультурной коммуникации в вокальном образовании, профессиональная подготовка музыкантов в условиях диалога культур существенно расширяет и углубляет представления о возможных подходах к освоению мировых музыкальных систем, способствует обогащению новыми технологиями и идеями и совершенствованию музыкального образования [4; 11; 12]. При этом подчеркивается, что вокалистам из разных стран важно развивать поликультурную компетентность, чтобы использовать различные средства выразительности и эмоционально-образно раскрывать музыкальное содержание вокального произведения, применяя техники и приёмы различных культур [2].

Философско-методологическую основу принципа диалога культур составляют идеи М.М. Бахтина о диалогической природе человеческого сознания и культуры, а также концепция «Школы диалога культур» В.С. Библера. Бахтин рассматривал диалог как форму «взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями», в ходе которого происходит самопознание личности [7]. В свою очередь, В.С. Библер, развивая эти идеи, определил идеал педагогики настоящего времени как «человека культуры», который сопрягает в своем сознании разные культуры, ориентирован на другого, предрасположен к диалогу с ним [5].

В контексте музыкального образования диалог культур приобретает особое звучание. Музыка как искусство интонационно-образного общения изначально диалогична по своей природе. Как отмечают исследователи, на методологическом уровне прослеживается общность концептуальных положений интерактива в общедидактическом плане и в гуманитарном знании (М.М. Бахтин, В.С. Библер). Применительно к вокальной педагогике это означает, что процесс обучения иностранного вокалиста должен строиться не как односторонняя трансляция «правильного» исполнительского опыта, а как диалог культурных смыслов, в котором равноценно представлены как культурный контекст исполняемого произведения, так и культурная идентичность самого исполнителя.

В современной педагогической науке принцип диалога культур рассматривается как ведущий в организации образовательного процесса, предполагающий моделирование и реализацию образовательного процесса как реального межкультурного общения [2; 3; 7; 11]. В музыкально-педагогическом образовании, как указывают исследователи, диалог культур выступает ведущей тенденцией, особенно актуальной в контексте взаимодействия России и Китая [4]. Присутствие китайских студентов-музыкантов в российских вузах стало импульсом к знакомству и познанию культуры крупнейшего восточного государства.

Исполнительская интерпретация в вокальном искусстве представляет собой высший художественный синтез, где техника, эмоция и замысел сливаются воедино [1]. Для иностранного вокалиста процесс создания интерпретации сопряжен с рядом специфических барьеров, которые условно можно разделить на три группы.

Лингвистические барьеры связаны с необходимостью исполнения на иностранном языке. Пение на иностранном языке – задача для современного вокалиста привычная и повседневная, но от того не менее трудная. Особую сложность представляет камерно-вокальная лирика, требующая максимальной исполнительской детализации. Фонетическое несоответствие текста и музыки, особенности произношения, интонационные паттерны языка – все это создает дополнительные трудности для иностранного исполнителя.

Культурно-исторические барьеры обусловлены различием культурных кодов, эстетических установок и эмоционально-образных представлений. Исследователи отмечают, что иностранные студенты сталкиваются с комплексом лингвистических, культурно-исторических и стилистических барьеров [10]. Сложность восприятия и интерпретации русской музыки актуализирует вопросы понимания художественной культуры страны [4]. Восприятие музыкального произведения невозможно вне его культурного контекста: эпохи создания, национальной традиции, стилевых особенностей, семантики музыкального языка.

Профессионально-исполнительские барьеры касаются различий в вокальных школах и педагогических традициях. Отмечается уникальность национальных школ пения, не позволяющая исполнителям из разных стран в полной мере овладеть техниками представителей других культур [3; 7; 9]. Русская вокальная школа, акцентирующая единство слова и звука, требует от иностранного студента не только технического мастерства, но и глубинного понимания взаимосвязи поэтического текста и музыкальной интонации [10].

Преодоление этих барьеров невозможно в рамках традиционной модели обучения, ориентированной преимущественно на техническую сторону исполнительства. Необходима такая педагогическая стратегия, которая позволила бы иностранному вокалисту не просто освоить «внешние» параметры исполнения, но и внутренне, личностно присвоить культурное содержание произведения. Именно эту задачу призван решить принцип диалога культур как основополагающий дидактический принцип формирования исполнительской интерпретации.

Возведение диалога культур в ранг дидактического принципа в процессе формирования исполнительской интерпретации у иностранных вокалистов предполагает переосмысление целей, содержания и методов вокального обучения. Как отмечает О.В. Филиппова, диалог культур в качестве принципа профессиональной подготовки нуждается в конкретизации как на уровне целей, так и на уровне технологий реализации [8].

В контексте вокального образования данный принцип может быть конкретизирован через следующие положения.

Первое. Целью обучения становится не просто формирование вокально-технических навыков, но развитие кросс-культурной компетентности будущего артиста – способности к осмысленной интерпретации музыкального произведения с учетом его культурного контекста и собственной культурной идентичности.

Второе. Содержание обучения расширяется за счет включения материалов, раскрывающих культурно-исторический контекст исполняемых произведений: историю создания, особенности национального стиля, семантику музыкального языка, поэтический подтекст. При этом сопоставление с культурными традициями страны происхождения студента становится не препятствием, а ресурсом для углубленного понимания.

Третье. Методы обучения приобретают диалогический характер. Речь идет не только о диалоге «педагог – студент», но и о диалоге студента с самим произведением, с его автором, с культурной традицией, которую это произведение представляет, а также о внутреннем диалоге студента, в котором сталкиваются и взаимодействуют разные культурные смыслы.

Как справедливо подчеркивается в исследовательской литературе, диалог при изучении музыкальных произведений наделяет иностранных студентов опытом творческой деятельности и возможностью самореализации [2; 8; 10]. В этом контексте интерпретация предстает не как механическое воспроизведение «авторского замысла», а как творческий акт, в котором культурные смыслы произведения преломляются через индивидуальный опыт исполнителя.

Реализация принципа диалога культур в процессе формирования исполнительской интерпретации у иностранных вокалистов предполагает поэтапную организацию работы над музыкальным произведением. Каждый из этапов имеет свои специфические задачи и методы, но все они пронизаны диалогическим подходом.

Аналитико-подготовительный этап направлен на создание у студента целостного представления о культурно-историческом контексте произведения. Важное значение приобретает разбор произведения, изучение эпохи, в которой оно было создано. Однако в отличие от традиционного подхода, здесь акцент делается не на пассивном усвоении информации, а на активном диалогическом сопоставлении. Студенту предлагается сравнить эстетические установки эпохи создания произведения с эстетическими традициями его родной культуры, выявить точки пересечения и расхождения. Такой подход, как отмечают исследователи, способствует формированию готовности иностранных студентов к поликультурному диалогу [11].

На этом этапе эффективными методами являются: герменевтический анализ поэтического текста и музыки; изучение историко-культурных материалов; прослушивание и сравнительный анализ различных интерпретаций; беседы-диалоги, в которых студент имеет возможность высказать собственное понимание произведения. Понимание студентом индивидуальных задач в процессе художественно-исполнительского анализа обеспечит ему новизну интерпретации.

Этап освоения вокально-технических и стилистических средств предполагает работу над звуком, интонацией, фразировкой, дикцией, динамикой и другими элементами вокальной выразительности. Однако техническая работа не должна быть оторвана от смыслового содержания. Как отмечают исследователи, в исполнительской интерпретации обычно выделяется два направления: «перемещение в культурно-историческую среду исполняемого произведения и индивидуализация музыкального материала» [2; 10]. Диалог культур позволяет синтезировать эти два направления: технические средства осваиваются не абстрактно, а в контексте их культурной обусловленности.

Особое внимание на этом этапе уделяется работе над словом. Для иностранного вокалиста освоение фонетики и орфоэпии иностранного языка является одной из наиболее сложных задач. Однако задача педагога – не просто добиться правильного произношения, но помочь студенту ощутить взаимосвязь звука и смысла, интонации и эмоции. В этом отношении принципиально важным является синтез традиционных принципов русской вокальной школы, акцентирующих единство слова и звука, с инновационными педагогическими технологиями, компенсирующими первоначальный культурный дефицит студента [10].

Этап художественного осмысления и формирования интерпретационной концепции является центральным в процессе работы над произведением. На этом этапе студент выходит за пределы чисто технического освоения материала и переходит к созданию собственной интерпретационной версии. Диалог культур выступает здесь как механизм творческого преодоления культурных стереотипов.

Как подчеркивается в педагогической литературе, диалог культур в учебной деятельности имеет большое значение в укреплении межнациональных связей и представляет собой обмен опытом и мнениями, изучение ценностей, традиций представителей других национальностей. В контексте формирования исполнительской интерпретации это означает, что студент не просто «вживается» в чужую культуру, но и привносит в интерпретацию элементы собственного культурного опыта. Такой синтез может проявляться в особой трактовке фразировки, в нюансировке динамики, в тембральной окраске звука – во всем том, что составляет индивидуальность исполнительского прочтения.

Этап сценического воплощения завершает работу над произведением и является наиболее ответственным моментом, когда интерпретационная концепция получает свое реальное звучание. Здесь принцип диалога культур реализуется через установку на живую коммуникацию со слушателем, который также является представителем определенной культурной традиции. Как отмечают исследователи, творческая жизнь музыканта-исполнителя и педагога

немыслима без межкультурных коммуникаций, которые проявляются в повседневной практике на протяжении всей его жизни.

На этом этапе важным является развитие у студента профессиональной рефлексии – способности анализировать собственную интерпретацию, видеть ее сильные и слабые стороны, понимать, как его культурная идентичность повлияла на исполнительское решение. Это позволяет иностранному вокалисту не просто «сыграть» или «спеть» произведение, но вступить в диалог с аудиторией, передавая ей не только музыкальный текст, но и ту систему смыслов, которая была выстроена в процессе работы.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что диалог культур как дидактический принцип формирования исполнительской интерпретации у иностранных вокалистов представляет собой эффективный педагогический инструмент, позволяющий преодолеть культурно-обусловленные стереотипы восприятия и создать условия для глубокого, осмысленного освоения музыкального произведения.

Сущность данного принципа заключается в осознанном, рефлексивном и системном сопоставлении, взаимодействии и синтезе культурных контекстов произведения и внутреннего мира исполнителя-носителя иной культурной традиции. Его реализация предполагает переосмысление целей, содержания и методов вокального обучения, придание диалогического характера всем этапам работы над музыкальным произведением – от аналитико-подготовительного до сценического воплощения.

Практическая значимость применения принципа диалога культур в вокальной педагогике подтверждается возможностью создания адаптивных педагогических алгоритмов, которые трансформируют «недоступный» репертуар в эффективный инструмент профессионального развития и культурной интеграции иностранного вокалиста. Студент-иностранец перестает быть пассивным реципиентом «чужой» культуры и становится активным участником диалога, творчески переосмысливающим культурное наследие через призму собственного опыта.

В перспективе дальнейших исследований представляется важным разработать конкретные методические рекомендации по реализации принципа диалога культур в работе с иностранными вокалистами на разных этапах обучения, а также провести экспериментальную проверку эффективности предлагаемого подхода. Не менее актуальным является вопрос о подготовке педагогов-вокалистов к работе в поликультурной образовательной среде, что требует пересмотра содержания их профессиональной подготовки с включением модулей по межкультурной коммуникации и кросс-культурной дидактике.

Диалог культур в вокальной педагогике – это не просто модный термин, а насущная необходимость, обусловленная реалиями современного музыкального образования. Его последовательная реализация позволяет не только повысить качество профессиональной подготовки иностранных вокалистов, но и обогатить саму музыкальную культуру новыми, неожиданными интерпретациями, рождающимися на пересечении различных культурных традиций.

Список литературы

1. Бочкарева О.В. Интонационная природа музыкально-педагогического диалога / О.В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – №3 (40). – С. 123–129. – EDN PYBBIP
2. Ван С. Межкультурная коммуникация в вокальном образовании // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, №5. – С. 43–47.
3. Ван, Т. Особенности преподавания музыкальных дисциплин в Китае / Т. Ван, Ш. Цай, С. А. Коновалова // Научное отражение. – 2022. – №3 (29). – С. 5–10. – EDN HBCXHI
4. Гайдай П.В. Диалог культур как ведущая тенденция в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая / П.В. Гайдай // Гуманитарный вектор. – 2011. – №1 (25). – С. 25–28. – EDN NDDXDJ
5. Длугач Т.Б.В. С. Библия как феномен философской культуры XX века / Т.Б.В. Длугач // Вопросы философии. – 2010. – №9. – С. 154–166. – EDN MULXIF

6. Организация певческой деятельности детей в условиях дошкольных образовательных учреждений России и Китая / С. А. Коновалова, И. Сунь, Ц. Ся, М. Чэнь // Музыкальное и художественное образование в современном евразийском культурном пространстве: международный сборник научных трудов. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2019. – С. 24–33. – EDN AGNESP
7. Паксина Е. Б. Концепция диалога в работах М. Бахтина и В. Библера / Е.Б. Паксина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1–2. – С. 311. – EDN TXUZON
8. Филиппова О.В. Диалог культур как принцип организации проектной деятельности иностранных студентов-филологов в процессе профессиональной подготовки / О.В. Филиппова // Самарский научный вестник. – 2024. – Т. 13, №2. – С. 222–227. – DOI 10.55355/snv2024132311. – EDN STTBJH
9. Чжан Ж. Формирование культуры исполнения русской камерной вокальной музыки: педагогический аспект / Жуюнь Чжан, С.А. Коновалова // Искусство и образование. – 2026. – №1 (168). – С. 129–136. – EDN GAKSQS
10. Чжан Ж. Русский романс XIX века в системе профессиональной подготовки иностранных вокалистов в российском вузе: традиции и инновации / Ж. Чжан // Вестник педагогических наук. – 2026. – №4. – С. 191–195. – DOI 10.62257/2687-1661-2026-4-191-195. – EDN BIOEMV
11. Юлпатова Е.Ю. Диалог в практике вузовского обучения специальным дисциплинам будущих дирижеров хора: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Елена Юрьевна Юлпатова. – Волгоград, 2011. – 27 с. – EDN QHHYLI

Чурсинов Александр Васильевич

преподаватель

Вольский филиал ГАПОУ СО «Базарнокарабулакский техникум агробизнеса»

г. Вольск, Саратовская область

DOI 10.31483/r-168762

РАСПРЕДЕЛЁННЫЙ СЕМИНАР КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ВОВЛЕЧЁННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация: в статье рассматривается распределённый семинар как форма организации учебно-исследовательской деятельности, позволяющая преодолеть отстранённость обучающихся и сформировать их вовлечённость в образовательный процесс. Раскрыты педагогические основания формата (краеведческий подход, метод «Мозаика», рефлексивное завершение), описан алгоритм проведения и методы сборки знаний на семинаре. Обоснована диагностическая значимость рефлексивных текстов, дающих преподавателю возможность фиксировать динамику вовлечённости.

Ключевые слова: вовлечённость в обучение, распределённый семинар, учебно-исследовательская деятельность, исследовательский семинар, краеведческий подход, метод «Мозаика», рефлексия, социальная леность, отстранённость студентов.

Проблема преодоления отстранённости студентов от учебного процесса остаётся одной из центральных в современной педагогике. В зарубежной и отечественной научной литературе феномен отстранённости (или инертности) связывают с недостаточной включённостью обучающегося в учебную деятельность и утратой субъектной позиции по отношению к учёбе [1; 2]. Исследователи сходятся во мнении, что ключевым фактором, противодействующим инертности, является содержательное сотрудничество, то есть такой тип взаимодействия, при котором участники оказываются в позитивной зависимости друг от друга, а общий результат требует вклада каждого [3; 4].

Именно сотрудничество создаёт условия для возникновения у студентов чувства причастности к общему делу и формирует ответственность не только за собственный участок работы, но и за успех всей группы. Однако, как было показано в предыдущей работе автора [5], само по себе объединение студентов в группы не гарантирует возникновения подлинного

сотрудничества. Необходима особая организация учебного занятия, при которой взаимодействие становится не фоном, а сущностной основой для порождения нового знания.

В качестве одного из инструментов решения проблемы отстранённости предлагается формат распределённого семинара, реализуемый автором в ходе обучения студентов в системе среднего профессионального образования по дисциплине «Экологические основы природопользования». В отличие от дистанционного формата, под распределённым семинаром здесь понимается особая организация учебного процесса, при которой эмпирический материал собирается студентами в ходе внеаудиторной самостоятельной работы, территориально распределяется между группами, а его коллективное осмысление происходит на аудиторном занятии в режиме полилога. Такой формат представляет собой практико-ориентированную новизну исследовательского семинара и органично вписывается в логику учебно-исследовательской деятельности студентов.

Разработанная модель распределённого семинара опирается на три взаимодополняющих педагогических подхода, каждый из которых вносит вклад в решение общей задачи – целенаправленное формирование вовлечённости студентов в учебный процесс.

Первый подход – обучение через изучение местного контекста, или краеведческий подход. В российской педагогической традиции эта идея имеет глубокие корни. К началу XX века в России сформировались понятийно-терминологический аппарат и концептуальная база краеведения, в научном обороте появились термины «родиноведение», «отчизноведение», «краеведение», публиковались первые работы по истории, содержанию, задачам и методам краеведения [6, с. 179]. В современной педагогике этот подход развивается как «родиноведение» – система образовательно-воспитательной деятельности, складывающаяся из учебных и внеаудиторных занятий, нацеленных на постижение молодёжью материальных, духовных и эстетических богатств отчего края [7, с. 119]. В формате распределённого семинара краеведческий подход позволяет наполнить исследовательскую работу студентов личностно значимым содержанием, связанным с изучением родной территории.

Второй подход – метод групповой работы «Мозаика» (в зарубежной литературе – Jigsaw). Этот метод разработан в 1971 году американским психологом Эллиотом Аронсоном [4]. Суть метода состоит в том, что учебный материал делится на части, и каждая группа студентов становится «экспертом» по своей части. Затем на общем семинаре группы собираются, и общая картина складывается из фрагментов, собранных каждой из групп, что соответствует логике этапа «сборки» в предлагаемом формате. При использовании этого метода возникает позитивная зависимость студентов друг от друга, они учатся ответственности и работе в коллективе. Исследования показывают, что метод «Мозаика» не только повышает вовлечённость, но и способствует развитию навыков сотрудничества, умения слушать и обобщать информацию [8]. Студенты начинают воспринимать себя не как конкурентов в борьбе за оценку, а как участников общего дела.

Третий подход – рефлексивное завершение. Без специальных организационных механизмов в групповой работе возникает риск «социальной лености», когда часть студентов перекладывает выполнение задания на более активных сокурсников. Для преодоления этого риска предлагаемый формат включает обязательный рефлексивный этап. Студент фиксирует не только то, что сделала группа, но и то, что сделал именно он, превращая коллективное исследование в личный опыт. Рефлексивные тексты студентов становятся для преподавателя ценным диагностическим материалом, позволяющим увидеть реальную динамику формирования вовлечённости. Их сравнительный анализ даёт возможность зафиксировать переход от пассивного восприятия к субъектной позиции.

Как выглядит алгоритм проведения такого занятия? Подготовительный этап начинается за одну-две недели до семинара. Преподаватель определяет тему и общую проблему исследования, распределяет объекты между группами, разрабатывает полевые задания, готовит

карты и чек-листы, проводит инструктаж по правилам работы на местности и фиксации данных. Учебную группу обычно делят на исследовательские подгруппы по 4–6 обучающихся. Такая форма организации не противоречит нормам выполнения внеаудиторной самостоятельной работы, которая может осуществляться как индивидуально, так и в малых группах.

На этапе полевого исследования группы работают на закреплённых объектах: фотографируют, заполняют полевые дневники, фиксируют наблюдения. Для оперативного контроля группы отправляют геолокацию и фото в общий чат мессенджера. Затем они систематизируют собранные данные и готовят краткую презентацию на 5–7 минут для предстоящего семинара. Собранный эмпирический материал становится основой для последующего этапа «сборки», на котором он превращается в целостное знание.

Отдельного внимания заслуживает этап «сборки» – момент на семинаре, когда разрозненные полевые материалы превращаются в целостное знание. В отличие от традиционного коллоквиума, где доклады следуют один за другим и не пересекаются, здесь сборка строится как полилог, а преподаватель выполняет роль модератора-сборщика, который запускает несколько параллельных процессов. Обозначим их как методы сборки знаний.

Первый метод сборки – перекрёстное сравнение. Сравнение в исследовательской деятельности имеет смысл только тогда, когда объекты сопоставимы, а сравнение ведётся по одному основанию. Преподаватель организует не прямое сопоставление принципиально разных объектов, а сравнение по общему параметру, заданному исследовательским вопросом. Например, студенты сравнивают свои локальные территории (городской парк, лесопарк, пойму реки или участок с жилой застройкой) не сами по себе, а по степени антропогенной нагрузки, видовому разнообразию или характеру растительного покрова. Однако более ценной для развития мышления оказывается задача, когда требуется найти границу. Например, определить, где заканчивается природная территория и начинается антропогенный ландшафт. Или сопоставить объекты, которые на первый взгляд кажутся схожими, но имеют тонкие, малозаметные различия. Такой подход превращает сравнение из формальной операции в инструмент исследования, позволяющий увидеть не очевидные сходства и различия, а скрытые закономерности.

Второй метод – мозаичное сложение пазла. Преподаватель намеренно не раскрывает целостную картину, пока не выступят все исследовательские группы. Каждая группа владеет лишь частью материала, и только совместное озвучивание всех частей позволяет сформулировать вывод, недоступный ни одной группе по отдельности. Этот приём особенно важен в городских и природных исследованиях, где объекты территориально разобщены.

Третий метод – конфликт интерпретаций. Поскольку группы работают с разными объектами, их данные неизбежно расходятся, а иногда и противоречат друг другу. Преподаватель выносит эти противоречия в центр обсуждения. Спор о причинах различий становится мощным двигателем мышления. Студенты начинают искать объяснения в логике наблюдаемых процессов.

Четвёртый метод – индуктивное обобщение. Обобщение строится как переход от эмпирических фактов (фотографии, полевые заметки, цифры) к теоретическим выводам. На доске или в общем документе преподаватель фиксирует ключевые параметры всех объектов в виде сводной таблицы. Это позволяет студентам увидеть общую картину исследования.

Завершающий этап сборки – рефлексивный возврат. После общего вывода каждый студент отвечает на вопрос: «Что изменилось в моём понимании темы после выступлений других групп?». Таким образом, сборка завершается на личностном уровне, и общее знание становится личным опытом каждого.

Данный формат семинара имеет определённые ограничения. Он требует значительной подготовительной работы, и не все темы могут быть вынесены в поле. Поэтому формат

целесообразно использовать дозированно, однако для получения диагностической динамики необходимо провести не менее двух таких семинаров в течение курса изучения дисциплины.

Кроме того, существует риск, что одна из групп не справится с полевым заданием. В таком случае преподаватель использует заранее заготовленные материалы по каждому объекту и кратко представляет данные этой группы на семинаре, чтобы сохранить целостность общей картины. При оценивании результатов работы такой группы оценки студентов снижаются.

В распределённом семинаре оценка не может быть ограничена единичным показателем. Она строится поэтапно и включает несколько компонентов. Предлагается трёхкомпонентная модель, базирующаяся на трёх вопросах, которые студент получает до начала работы.

Первый вопрос – «Как мы справились с полевой задачей?» оценивает полноту собранного материала, соответствие заданию и структуру презентации. Это групповой продукт.

Второй вопрос – «Что именно сделал я?» фиксирует личный вклад студента в полевую работу, подготовку презентации и дискуссию. Чтобы снизить эффект «социальной лености», используется анонимная взаимооценка внутри группы. Каждый студент распределяет баллы между участниками пропорционально их вкладу. Это делает вклад каждого видимым и даёт преподавателю объективный критерий для дифференциации оценки.

Третий вопрос – «Что изменилось в моём понимании темы?» оценивается через рефлексивное эссе. Чтобы избежать формальных отписок, студент должен указать конкретный факт из отчёта другой группы, который противоречил или дополнял его первоначальные представления. Такой подход вынуждает не декларировать изменение, а подтверждать его документально.

Предложенная трёхчастная структура превращает оценивание из внешнего контроля в инструмент осмысления. Студент знает критерии заранее и может целенаправленно выстраивать работу на каждом этапе. Логика оценки, включающая групповой результат, индивидуальный вклад и личностную рефлексию, остаётся неизменной. Такой подход формирует у студентов устойчивый алгоритм самооценки.

Заключение.

Предложенная в статье модель распределённого семинара представляет собой одно из возможных решений проблемы отстранённости студентов от учебного процесса и инструмент целенаправленного формирования их вовлечённости. Рефлексивные тексты студентов становятся диагностическим инструментом, позволяющим преподавателю увидеть реальную динамику вовлечённости. Эта динамика представляет собой переход от внешней констатации фактов к внутреннему осмыслению, от пассивного восприятия к субъектной позиции. Подлинная вовлечённость рождается не в формальном объединении студентов в группы, а в специально организованном пространстве сотрудничества, где знание добывается, обсуждается и переживается совместно. Именно это совместное переживание и осмысление становится тем механизмом, который преодолевает инертность и формирует устойчивую вовлечённость в обучение. Предложенный формат может быть адаптирован для других дисциплин, предполагающих сбор и коллективный анализ эмпирических данных, что открывает перспективы для дальнейших исследований в области методики преподавания.

Список литературы

1. Trowler V. Student Engagement Literature Review. – York: The Higher Education Academy, 2010. – 77 p. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/322342119> (дата обращения: 05.07.2026).
2. Темиров Т.В. Преодоление пассивности, инертности и «учебного выгорания» у учащихся и студентов в учебно-познавательной деятельности / Т.В. Темиров, А.А. Ласкин // Humanity space. International almanac. – 2023. – Vol. 12. – No 1. – P. 84–103. – DOI: 10.24412/2226-0773-2023-12-1-84-103. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-passivnosti-inertnosti-i-uchebnogo-vygoraniya-u-uchaschihsya-i-studentov-v-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-1> (дата обращения: 13.07.2026). EDN SGLTNU

3. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. – 1999. – Vol. 40. – No 5. – P. 518–529. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/220017441> (дата обращения: 05.07.2026).
4. Aronson E., Blaney N., Stephan C., Sikes J., Snapp M. The Jigsaw Classroom. – Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1978. – 197 p. – URL: <https://archive.org/details/jigsawclassroom0000unse/page/n1/mode/2up> (дата обращения: 06.07.2026).
5. Чурсинов А.В. О вовлечённости в обучение студентов при освоении дисциплины «экологические основы природопользования» через сотрудничество в исследовательской деятельности (из опыта работы) / А.В. Чурсинов // Наука и образование XXI века: актуальные вопросы теории и практики: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 27 декабря 2021 года). – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2021. – С. 216–220. – EDN UGRFHV.
6. Пирожков Г.П. Российское родино(крае)ведение: зарождение и развитие (вторая половина XIX – начало XX в.) / Г.П. Пирожков // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – №2 (16). – С. 175–182. – URL: <https://www.gramota.net/materials/3/2012/2-2/48.html> (дата обращения: 06.07.2026). EDN OOMJKZ
7. Пирожков Г.П. Исторический опыт родино(крае)ведения: использование в образовательно-воспитательных практиках / Г.П. Пирожков // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – №3 (77). – С. 119–121. – URL: <https://www.gramota.net/materials/3/2017/3-2/30.html> (дата обращения: 06.07.2026). EDN YGSUHT
8. San Martín D., Manzano C., Vieira de Camargo V. Do Students Learn Better Together? Teaching Design Patterns and the OSI Model with the Aronson Method // arXiv. – 2025. – Preprint. – URL: <https://arxiv.org/abs/2508.16770> (дата обращения: 14.07.2026).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Губатенко Наталья Сергеевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

DOI 10.31483/r-168620

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМАНДЫ В ПРОФИЛЬНОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается построение педагогического коллектива профильного класса как условие повышения качества образования. Цель – выявление механизмов управления взаимодействием педагогов. К ним отнесены: организационно-концептуальное обеспечение, разграничение функций, мотивация и обучение кадров, а также система коммуникации и координации планов. Ключевой вывод – необходимость смены парадигмы управления с администрирования на партнерство.

Ключевые слова: организационное сопровождение, формирование коллектива, профильный класс, школьная самоорганизация, взаимодействие с педагогами, повышение квалификации учителей.

Введение.

В условиях модернизации российского образования профильное обучение занимает особое место как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами [4, с. 2]. Но качество профильного образования зависит не от программы и материального обеспечения профиля, а от того насколько квалифицирован педагогический состав класса с профильным обучением.

Образовательная организация в современных условиях должна отвечать на вызовы времени, быть конкурентоспособной и соответствовать запросам рынка труда. Важнейшим условием качественного образования является наличие профессиональных и единых по духу педагогов. В профильных классах, где школьники ориентированы на углублённое изучение отдельных предметов и будущую профессиональную деятельность, особая роль отводится учителям как коллективной профессиональной ролевой модели [7, с. 3].

Хотя ценность кооперации учителей признаётся ключевым условием успешной работы школы, мало изучены ее механизмы, организационно – управленческие аспекты, принципы. В настоящее время в общеобразовательных школах активно развивается работа над командным взаимодействием и тимбилдинг педагогических коллективов – это говорит о необходимости взаимодействия педагогов для достижения ими профессионального роста, улучшения качества образования [1, с. 5]. Вместе с тем до настоящего времени продолжают споры относительно того, в каком виде формируются педагогические коллективы; каковы должны быть функции членов этих коллективов; каким образом происходит взаимодействие между членами педагогического коллектива. Все перечисленное свидетельствует о неопределённости в этом вопросе и определяет значимость данного исследования.

Цель работы – определить и охарактеризовать управление педагогическим коллективом профильного класса ООШ.

Теория формирования педагогического коллектива.

Педагогическая команда не является синонимом педагогического коллектива – они имеют ряд отличий. В отличие от педагогического коллектива (это формальная группа учителей,

работающих в данной ОО), педагогическая команда характеризуется большей степенью сплоченности за счет общей цели деятельности, ответственности друг перед другом, единства действий [7, с. 2].

Авторы отмечают следующие черты эффективного учителя при работе в кооперации – коммуникабельность, рефлексия, командная работа [1, с. 7]. Данные особенности приобретают актуальность в контексте профильного обучения – необходимо взаимодействие нескольких учителей предметников ради получения определенного результата.

По мнению исследователей, кооперация педагогов определяется через три составляющие: стимулирование профессионального развития; усиление эффективности работы; создание позитивного психологического климата в коллективе [5, с. 4]. Все это напрямую относится к функциям менеджера образовательного учреждения – обеспечивать данные процессы.

Грамотно организованное педагогическое управление представляет собой механизм целенаправленного воздействия на организацию учебно-воспитательного процесса в школе с целью результативных изменений направлений профильного обучения на основе управленческой компетентности педагогов школы и родителей обучающихся [4, с. 8]. Таким образом, управленческие механизмы выступают важнейшим организационно-педагогическим условием, обеспечивающим эффективность процесса профильного обучения.

Механизмы менеджмента формирования педагогического коллектива.

1. Организационное проектирование совместной деятельности.

Процесс введения профильного обучения требует создания концептуального проекта управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения и разработки планов конкретных действий по реализации идеи профильного обучения. Концептуальный проект отражает прежде всего стратегическое видение главных направлений процесса перехода к профильному обучению [6, с. 2].

Внедрение стратегии включает следующие аспекты: совершенствование структуры образовательного учреждения; создание соответствующей мотивации для педагогического коллектива; создание организационной культуры и климата, которые способствовали бы успешной реализации стратегии [6, с. 4]. Руководитель должен ответить на вопрос, для чего вводится система профильного обучения, и определить условия, при которых могут быть получены требуемые результаты.

Организационное проектирование предполагает также создание рабочих групп по организации профильного обучения как структурных подразделений методической службы школы, обеспечивающих методическую поддержку по организации и сопровождению профильного обучения в старших классах [7, с. 6].

2. Функциональное разграничение полномочий, делегирование.

На примере опыта школ, имеющих многолетний опыт работы по профилю, можно сказать о том, что реализация профильного обучения требует перестройки системы управления, передачи части функций управления с администратора на представителей педагогического сообщества [4, с. 11], то есть от жестко-иерархического способа управления перейти к децентрализованному.

Управленческая команда школы призвана координировать и стимулировать деятельность методических объединений, творчески работающих педагогов, направленную на разработку и совершенствование научно-методического обеспечения образовательного процесса и инновационной деятельности педагогического коллектива [2, с. 5].

Функциональное разделение – это разграничение сфер ответственности участников педагогического процесса для исключения перекрывания функций и обеспечения единства действий.

3. Мотивация и развитие в системе.

Обеспечение необходимой мотивации персонала – еще один элемент реализации стратегии профильного обучения [6, с. 5]. Управление персоналом школы XXI века – это система разведения лидеров. Директор – не надзиратель, а фасилитатор развития профессионализма [3, с. 28].

Ключевые составляющие данной системы – постоянное повышение квалификации, корпоративный тренинг, менторство, индивидуальная поддержка и сопровождение, полное раскрытие способностей сотрудника [1, с. 9].

Исследования показывают, что руководители общеобразовательных организаций часто не понимают, что включает в себя понятие «подготовка управленческих команд», и нередко ограничиваются только направлением групп на курсы повышения квалификации и обучающие мероприятия [3, с. 30]. Следует выстраивать работу на уровне регионов и муниципалитетов для построения системы подготовки управленческой команды школы; необходимо, чтобы руководители школ сознательно работали над командой.

4. Организация циклического взаимообучения, совместное планирование.

Эффективная командная работа невозможна без налаженной системы коммуникации и совместного планирования. Методы и формы кооперативной работы способствуют обмену опытом и совместному решению педагогических задач [5, с. 6].

Педагогические совещания помогают сформировать единую позицию по вопросам целей и задач, выстроить стратегию работы над обучением, рассмотреть возникающие вопросы и решить их совместно. Для профильного класса это очень актуально – необходимо объединение усилий преподавателей различных дисциплин для обеспечения системности обучения.

Командообразование как управленческий инструмент способствует формированию эффективных рабочих групп и решению как стратегических, так и текущих задач [1, с. 10]. Среди позитивных результатов, достигаемых благодаря командной работе: улучшение психологического климата, выявление лидерского потенциала, совершенствование навыков взаимодействия и коммуникации.

Организация практической работы по внедрению механизмов управления.

Организационно-управленческие меры реализуются через систему мероприятий. В первую очередь необходимо определить степень подготовленности педагогических кадров для работы с профильным классом; выявить уровень профессиональной компетентности педагогов, заинтересованность и способность к взаимодействию [2, с. 8].

На последующем этапе формируется система организационно-управленческого обеспечения профильного обучения; формируются функции субъектов образования; обеспечиваются возможности взаимодействия и обмена опытом между педагогами [4, с. 14].

Не менее важно организационно обеспечить внутреннюю систему педагогического мониторинга – это позволит вести постоянный контроль за ситуацией профильного обучения, осуществлять оперативную коррекцию и прогнозирование его динамики [2, с. 9].

Отмечу, что успешная работа педагогического коллектива профильного класса возможна лишь при переходе от директивного управления к партнерству, делегированию полномочий. Необходимо формирование управленческих качеств у всех участников образовательного процесса – как у администрации школы, так и у учителей (их способность включаться в процесс принятия решений по вопросам развития школы; ответственность за свои действия) [3, с. 32].

Заключение

Проводимый нами анализ дает нам возможность подвести итоги.

Организация работы педагогического коллектива профильного класса общеобразовательного учреждения – это управление сложной системой, включающей ряд организационно-педагогических мер [1; 7].

Ключевыми управленческими механизмами формирования педагогической команды выступают: организационное проектирование совместной деятельности; распределение функциональных ролей и делегирование полномочий; система стимулирования и профессионального развития педагогов; организация регулярного обмена опытом и совместного планирования [4–6].

Реализация этих механизмов будет возможна при переходе от административно-командных форм управления к партнерским отношениям с распределенными обязанностями и повышением уровня профессионализма каждого субъекта образования [2; 3].

Осуществление указанных управленческих мероприятий предполагает наличие у директора школы знаний о принципах построения коллектива и умений организовать

взаимодействие, стимулировать работу учителей, формировать позитивный социальный психологический микроклимат в школе.

Разработанные управления-механизмы могут применяться руководителями общеобразовательной организации на этапе реализации и развития системы профильного обучения, а также при создании педагогического коллектива для осуществления деятельности по профилю.

Список литературы

1. Алексенко А.В. Командообразование как современный способ управления в образовательной организации / А.В. Алексенко, Я.В. Божко. – URL: <https://infourok.ru/statya-po-teme-komandoobrazovanie-kak-sovremennyyj-sposob-upravleniya-v-obrazovatelnoj-organizacii-8135014.html> (дата обращения: 10.07.2026).
2. Багдасарян А.А. Управленческая команда как субъект педагогического мониторинга качества профильного обучения в системе внутренней оценки качества образования / А.А. Багдасарян, Ю.А. Лях // Научный журнал. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlencheskaya-komanda-kak-subekt-pedagogicheskogo-monitoringa-kachestva-profilnogo-obucheniya-v-sisteme-vnutrenney-otsenki> (дата обращения: 17.07.2026).
3. Журавлева Н.Н. Мониторинг подготовки школьных управленческих команд в образовательных организациях Новосибирской области / Н.Н. Журавлева, В.Г. Ярославцев // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – №2. – С. 25–34. – URL: <http://repo.nspu.ru/handle/nspu/5060> (дата обращения: 03.07.2026). – DOI 10.15293/1812-9463.2402.03. – EDN OEDKVK
4. Петрова Т.Н. Педагогическое управление как условие эффективной реализации профильного обучения в современной школе / Т.Н. Петрова, Т.В. Корниенко. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-upravlenie-kak-usloviye-effektivnoy-realizatsii-profilnogo-obucheniya-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 14.07.2026).
5. Подготовка команды к выходу из «колеи» / Управление школой. – 2006. – №21. – URL: <https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200602105> (дата обращения: 17.07.2026).
6. Спроектировать перемены // Управление школой. – 2007. – №23. – URL: <https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200702306> (дата обращения: 17.07.2026).
7. Формирование педагогического коллектива в условиях программно-целевого управления профшколой. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pedagogicheskogo-kollektiva-v-usloviyah-programmno-tselevogo-upravleniya-profshkoloy> (дата обращения: 16.07.2026).

Емельянова Ксения Олеговна

студентка

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ТУРИЗМА В ЧУВАШИИ: АНАЛИЗ ТЕКУЩЕГО СОСТОЯНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация: в статье проанализировано развитие школьного туризма в Чувашской Республике в 2021–2025 годах: показана динамика турпотока и сети учреждений детского отдыха, раскрыта роль федеральных и региональных проектов («Моя Россия», «Живые уроки», нацпроект «Туризм и индустрия гостеприимства»). Выявлены тенденции – переход от массового охвата младших школьников к адресным программам для подростков, рост сегмента организаций социального обслуживания, снижение доли загородных лагерей. Обозначены приоритетные направления развития: расширение сезонности программ, обеспечение доступности для детей с ОВЗ, модернизация инфраструктуры.

Ключевые слова: школьный туризм, Чувашская Республика, детский отдых, турпоток, оздоровительные учреждения, инклюзивные практики, инфраструктура туризма, национальный проект «Туризм и индустрия гостеприимства».

Школьный туризм в Чувашской Республике – значимое звено образовательного и воспитательного процесса. Он помогает учащимся открывать новые горизонты, погружаться в

культурное и природное богатство края, а также формировать важные жизненные компетенции: умение действовать самостоятельно, грамотно выстраивать работу в команде и организовывать свою деятельность.

Значение школьного туризма обусловлено рядом факторов. Прежде всего, он играет существенную роль в формировании культурной грамотности молодёжи. В соответствии с поручением Президента РФ от 11.10.2012 №Пр-2705 для продвижения культурного наследия народов России и вовлечения молодёжи в изучение истории и традиций страны запущена Национальная программа школьного культурно-познавательного туризма. Не менее значим и вклад этого направления в экономику региона. Согласно данным медиа-офиса, приуроченным к Международному дню защиты детей, Росстат оценивает долю детей и подростков до 14 лет в общей численности населения России в 17,6%.

Развитие школьного туризма – одно из приоритетных направлений Чувашской Республики на протяжении ряда лет, что неоднократно фиксировалось в профильных исследованиях. Так, в Министерстве образования республики подчёркивали активное развитие этого сегмента, выделяя его в качестве одного из ключевых векторов образовательной работы. В ведомстве акцентируют внимание на том, что эффективным механизмом содействия школьному туризму выступает конкурс проектов. В 2021 году гранты получили 20 организаций, представивших разработки программ пеших и автобусных экскурсионных маршрутов. Существенную роль в системе государственной поддержки школьного туризма в Чувашии играет проект «Моя Россия». Данная программа, реализуемая в рамках национального проекта «Культура», предусматривает организацию экскурсионных поездок школьников по значимым локациям страны; с 2021 года в неё включён маршрут, проходящий через территорию Чувашии[2]. Национальный проект «Культура» создан во исполнение указа Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

В 2022 году в Чувашии приступили к комплексному решению вопросов, связанных с семьёй и детством. Одним из векторов этой деятельности стало развитие школьного туризма – оно реализуется в регионах во исполнение поручения Президента России Владимира Путина. Впервые в 2022 году республика организовала бесплатные образовательно-познавательные туры по Чувашии для наиболее отличившихся школьников – инициатива вызвала значительный интерес и чрезвычайно высокий спрос. Новый импульс эта работа обрела в 2023 году: по решению главы республики Олега Николаева он был объявлен в Чувашии Годом счастливого детства. Вопросы развития и трудностей школьного туризма, а также способы преодоления нехватки кадров на рынке туристических услуг обсуждались в ходе стратегических сессий «Чувашия глазами детей» и «Кадры для туризма» [8].

В летнем сезоне в рамках мероприятий, приуроченных к Году счастливого детства-2023, осуществлялась реализация проекта «Туристический дневник школьника «Книга моих путешествий». «Книга моих путешествий» представляет собой дневник, предназначенный для фиксации посещений экскурсионных объектов Чувашской Республики; он на протяжении всего периода обучения призван содействовать школьникам в познании родного края. Для прохождения туристического маршрута по Чувашской Республике в общей сложности рекомендовано 38 экскурсионных объектов: среди них – 14 музеев и центров, 3 этнокомплекса и природных парка, 2 объекта здравоохранения, 8 промышленных предприятий, 11 аграрных объектов, а также 3 событийных мероприятия. Сформированный перечень экскурсионных локаций прошёл согласование со всеми профильными ведомствами и охватывает наиболее востребованные и значимые места Чувашии. Школьники, проявившие высокую вовлечённость в программу и успевшие посетить свыше 20 объектов из утверждённого списка, были признаны самыми активными путешественниками. По завершении программы таких ребят отметили и пригласили принять участие во встрече с известными деятелями Чувашской Республики.

Чувашская Республика также является участником проекта «Живые уроки». Проект «Живые уроки» – всероссийская инициатива, цель которой состоит во включении туристско-экскурсионных мероприятий в образовательные программы как общего, так и профессионального образования [5]. Проект реализуется при активном взаимодействии государства, представителей туристической индустрии и образовательных организаций и способствует решению ряда образовательных задач. Во-первых, он позволяет сделать образовательный процесс более разнообразным: проведение занятий в необычной и увлекательной обстановке существенно повышает степень усвоения учебного материала детьми. Во-вторых, проект ориентирован на сохранение здоровья учащихся: концепция «Живых уроков» подразумевает организацию обучения в динамичной и полезной для детского здоровья форме – это может быть музейная экскурсия, прогулка по природным локациям либо отработка практических умений и навыков. В-третьих, «Живые уроки» помогают формировать у детей представления о культуре России и родного края: благодаря проекту ребята получают возможность глубже познакомиться с культурой народов, проживающих в России, и с этнокультурными особенностями своей малой родины, что способствует сбережению знаний о собственной культурной самобытности в условиях нарастающей глобализации.

В Чувашии сформирован каталог программы «Живые уроки», включающий 70 экскурсионно-образовательных туров, занятий и интерактивных экскурсий; при этом 60 из них реализуются музеями и связаны с посещением музейных учреждений республики. Чувашский национальный музей в рамках проекта подготовил порядка 100 музейных занятий и мастер-классов, интегрированных в школьную образовательную программу. В 2022 году музеем было организовано 1748 мероприятий – их посетили 30,1 тысячи человек; в 2023 году состоялось 636 мероприятий, участие в которых приняли свыше 15,0 тысяч человек. В дальнейшем предполагается расширение спектра культурно-образовательных программ, адресованных школьникам [4].

Согласно данным оздоровительной компании Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Чувашской Республике, в 2025 году в Чувашии организовано отдохнуло более 50 тысяч детей в 326 организациях отдыха и оздоровления [6] (табл. 1).

Таблица 1

Число оздоровительных учреждений в Чувашии

	2021	2022	2023	2024	2025
Число детских оздоровительных учреждений (на конец года) – всего, ед. из них:	320	322	316	312	326
Загородные	13	16	17	14	12
Дневного пребывания	306	315	289	296	306
Санатории-профилактории	1	1	0	1	1
Палаточный лагерь	0	0	0	0	0
Организации социального обслуживания	0	0	10	10	36

Согласно данным (табл. 1), общее количество детских оздоровительных учреждений на конец года демонстрирует нелинейную динамику: после незначительного роста в 2022 году (с 320 до 322 единиц) наблюдалось двухлетнее снижение – до 316 учреждений в 2023 году и до 312 в 2024 году. В 2025 году сеть учреждений детского отдыха восстановилась до 326 единиц – это на 6 объектов больше уровня 2021 года. Ключевой сегмент – организации дневного пребывания (свыше 90% сети) – демонстрирует волатильность: после роста до 315 учреждений в 2022 году их число сократилось до 289 в 2023-м, а затем постепенно выросло до 306 в 2025-м. Загородные лагеря, доля которых снизилась с 4,1% в 2021 году до 3,7% в 2025-м, увеличились с 13 единиц в 2021 году до 17 в 2023-м, но к 2025 году сократились до 12. Заметно вырос сегмент организаций социального обслуживания: отсутствовавшие в 2021–2022 годах, они достигли 10 учреждений в 2023–2024 годах и 36 – в 2025-м (более 11% от

общего объёма). Санаторно-профилактические учреждения функционировали стабильно по одному объекту в 2021, 2022, 2024 и 2025 годах (в 2023-м – ни одного), палаточные лагеря за весь период не зафиксированы.

Исходя из этого, необходимо поставить вопрос о строительстве новых загородных учреждений, либо реконструкции старых лагерей.

«Статистический ежегодник» Чувашии опубликовал число детей, отдохнувших в лагерях в период летних каникул [7] (табл. 2).

Таблица 2

Число детей, отдохнувших за лето, в том числе инвалиды и дети с ограниченными возможностями

	2021	2022	2023	2024	2025
Численность детей, отдохнувших за лето, всего из них:	28704	29116	37352	31728	27968
дети с ограниченными возможностями здоровья	274	364	412	342	376
дети-инвалиды	303	316	468	325	310

Общая численность детей, охваченных летним отдыхом, демонстрирует нелинейную траекторию развития. Охват детей отдыхом в 2021–2025 годах отличался выраженными изменениями: начав с 28 704 ребёнка в 2021 году, показатель вырос до 29 116 в 2022-м (+1,4%), резко увеличился в 2023 году до 37 352 детей (+28,3% к 2022 году), а затем устойчиво снижался – до 31 728 в 2024-м (-15,1% к 2023 году) и 27 968 в 2025-м (-11,8% к 2024 году). К концу периода охват оказался ниже уровня 2021 года на 736 детей (-2,6%).

Среди детей с ОВЗ динамика также была неоднородной: с 274 человек в 2021 году охват вырос до 364 в 2022-м (+32,8%) и 412 в 2023-м (+13,2%), затем снизился до 342 в 2024-м (-17,0%) и восстановился до 376 в 2025-м (+9,9%). За пять лет число детей с ОВЗ, охваченных отдыхом, увеличилось на 102 человека (+37,2%), что отражает расширение инклюзивных практик при сохраняющейся волатильности, вероятно, из-за инфраструктурных ограничений.

Численность отдохнувших детей-инвалидов отличалась меньшей стабильностью: после роста с 303 человек в 2021 году до 316 в 2022-м и значительного подъёма до 468 в 2023-м показатель снизился до 325 в 2024-м и составил 310 в 2025 году – практически вернувшись к уровню 2021 года, что может говорить о временном характере мер, обеспечивших всплеск в 2023 году.

Наряду с системой туризма и отдыха детей в детских и подростковых летних оздоровительных учреждениях индустрия туризма генерирует школьный туристский и экскурсионный поток как в сегменте коммерческого, так и социального туризма.

В рамках исполнения поручения Президента РФ Постановление от 30 декабря 2021 года №2577, распоряжение от 30 декабря 2021 года №3989-р [1] – с целью повышения доступности и популяризации туризма для школьников реализуется национальный проект «Туризм и индустрия гостеприимства» [3]. На портале органов власти РФ сообщалось, что в 2022 году Чувашия получила 15 млн 889 тыс. рублей на развитие школьного туризма. Финансирование расходов, связанных с непосредственным пребыванием учащихся и сопровождающих, производится за счет средств федерального бюджета. Проект генерирует значительный турпоток (табл. 3).

Туристский поток в Национальной программе детского культурно-познавательного туризма в летний период за 2021–2025 гг.

Год	Турпоток (чел)	Продолжительность поездок	Возрастная структура
2021	28 704	Преимущественно однодневные; также встречались 2- и 3-дневные форматы. В рамках отдельных проектов – экскурсии длительностью 2, 3, 4, 5 и 10 часов	В основном учащиеся 1–4 классов
2022	29 116	Аналогично 2021 году: доминируют однодневные форматы, есть многодневные варианты и экскурсии разной продолжительности	1–4 классы
2023	31 854	Сохранена структура предыдущих лет: однодневные, двухдневные, трёхдневные поездки; экскурсии разной длительности	1–4 классы
2024	~30 500	Преобладают однодневные и двухдневные форматы. В отдельных проектах встречаются трёхдневные маршруты	В основном 1–4 классы; в отдельных целевых программах – 5–9 классы
2025	~27 000	Двухдневные туры (основной формат в ключевых проектах). Также есть однодневные экскурсии	Школьники 5–9 классов (акцент на отличников, победителей олимпиад, спортсменов, активистов)

Анализ динамики туристского потока в Национальной программе детского культурно-познавательного туризма в Чувашской Республике (2021–2025 гг.) позволяет проследить эволюцию программы – от массового охвата младших школьников к более адресным и содержательно насыщенным форматам для подростков.

Турпоток в сфере школьного туризма вырос с 28 704 человек в 2021 году до 29 116 в 2022-м (+1,4%) при сохранении ориентации на учащихся 1–4 классов и преобладании однодневных туров, дополненных многодневными маршрутами и экскурсиями. Пиковый охват зафиксирован в 2023 году – 31 854 человека (+9,4% к 2022 году), что могло быть связано с расширением сети маршрутов, ростом финансирования и информированности, а также интеграцией с образовательными проектами. В 2024 году намечилось снижение до ориентировочно 30 500 человек, обусловленное, вероятно, перераспределением ресурсов, оптимизацией программы или насыщением спроса в сегменте младших школьников. К 2025 году спад усилился – турпоток оценивается примерно в 27 000 человек; при этом произошёл сдвиг целевой аудитории на школьников 5–9 классов (в том числе отличников, победителей олимпиад, спортсменов и активистов), а основным форматом стали двухдневные туры с дополнением в виде однодневных экскурсий – что отражает переход от массового ознакомления к углублённому изучению культурного наследия и формированию исследовательских навыков.

С точки зрения интеграции образовательного и туристского компонентов, выявленные изменения имеют принципиальное значение. Переход к работе с подростковой аудиторией требует иных методических подходов, более сложных содержательных маршрутов и квалифицированных экскурсоводов, способных выстраивать диалог с детьми старшего возраста. При этом сокращение общего турпотока не обязательно свидетельствует о снижении эффективности программы: оно может отражать сознательный переход от количественных показателей к качественным – глубине погружения, персонализации маршрутов и формированию устойчивых познавательных интересов.

В рассматриваемом периоде в индустрии школьного туризма в Чувашии сформировались разнонаправленные тенденции, связанные с количественными и структурными изменениями детского турпотока и сети объектов детского туризма и отдыха.

В целом увеличивается детский туристский поток и увеличивается сеть объектов детского отдыха. На этом фоне поддержкой государства и общества развиваются различные проекты

в сфере школьного туризма и отдыха, в т. ч. федеральные, которые стимулируют вовлечение детей в индустрию туризма. Индустрия школьного туризма становится все более информационно доступной. Остается неизменным разнообразие программ летнего туризма и отдыха, в отличие от весеннего, зимнего и осеннего периодов. В структуре программ увеличивается доля турпродуктов, доступных для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для развития школьного туризма в Чувашской республике необходимо уделить внимание следующим аспектам.

1. Обеспечение доступности туристических программ для всех школьников, вне зависимости от их социального статуса и ограничений по здоровью.

2. Разработка туристических программ для осенних, весенних и зимних сезонов, чтобы школьники могли принимать участия в турах не только в летний период.

3. Развитие инфраструктуры для приема школьных групп.

4. Строительство новых загородных учреждений, либо реконструкция старых лагерей.

Развитие школьного туризма в Чувашской Республике оказывает положительное влияние на регион. Обучение учащихся через школьный туризм способствует расширению их кругозора, развитию социальных и коммуникативных навыков. Школьный туризм помогает им лучше понимать культуру, историю и традиции своего родного края, что в свою очередь способствует сохранению и продвижению национальной идентичности, повышению патриотизма. Продвижение этого вида туризма способствует развитию местной инфраструктуры и туристского сервиса, помогает создать новые рабочие места стимулирует развитие малого и среднего бизнеса в сфере туризма.

Список литературы

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 30.12.2021 №2577 «Об утверждении Правил предоставления субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации в целях софинансирования расходных обязательств субъектов Российской Федерации, возникающих при реализации комплекса мер, направленных на повышение доступности и популяризацию туризма для детей школьного возраста». – М., 2022. – URL: <http://static.government.ru/media/files/bi8WGj3BHaANwCg1XYAskDOejM1D8Q40.pdf> (дата обращения: 28.07.2026).

2. Министерство культуры Российской Федерации. Национальный проект «Культура». – М., 2024. – URL: <https://culture.gov.ru/about/national-project/about-project/> (дата обращения: 04.08.2026).

3. Министерство экономического развития Российской Федерации. Национальный проект «Туризм и индустрия гостеприимства». – М., 2024. – URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/nr_turizm_i_industriya_gostepriimstva/ (дата обращения: 07.08.2026).

4. Министерство культуры, по делам национальностей и архивного дела Чувашской Республики. В Год счастливого детства для школьников Чувашии запущен интересный туристический проект «Книга моих путешествий». – Чебоксары, 2023. – URL: <https://culture.cap.ru/news/2023/12/07/v-god-schastlivogo-detstva-dlya-shkolnikov-chuvas> (дата обращения: 04.08.2026).

5. Министерство культуры, по делам национальностей и архивного дела Чувашской Республики. Проект «Живые уроки». – Чебоксары, 2022. – URL: <https://culture.cap.ru/action/activity/sobitiya/2023-god/kulturno-prosvetiteljskie-programmi-dlya-shkoljni/proekt-zhivie-uroki> (дата обращения: 04.08.2026).

6. Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Чувашской Республике. Об итогах оздоровительной кампании 2025 года. – Чебоксары, 2025. – URL: https://21.rospotrebnadzor.ru/content/644/78501/?sphrase_id=227148 (дата обращения: 04.08.2026).

7. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Чувашской Республике. Социальный ежегодник Чувашской Республики. – Чебоксары, 2025. – URL: https://21.rosstat.gov.ru/official_publications (дата обращения: 04.08.2026).

8. Регнум. Детский туризм: в Чувашии рассказали, как выполняют поручение Путина. – М., 2024. – URL: <https://regnum.ru/news/3756129> (дата обращения: 04.08.2026).

Лытнева Наталья Алексеевна

почетный работник науки и высшей школы Орловской области,
д-р экон. наук, профессор, академик РАЕ

Кыштымова Евгения Александровна

канд. экон. наук, доцент
Среднерусский институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Орёл, Орловская область

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация: в условиях реформирования образования одним из ключевых направлений является дошкольное образование. Статья посвящена исследованию стратегического управления в дошкольных учреждениях, выявлены недостатки в обеспечении учреждений кадрами, в том числе молодыми специалистами, сформулированы задачи стратегии.

Ключевые слова: персонал, способы, управление образованием, дошкольные учреждения, кадровая политика.

Стратегическое управление в настоящее время приобретает особую значимость, поскольку определяет вектор развития образовательных учреждений, в том числе учреждений дополнительного образования в перспективном периоде, ориентируя на повышение эффективности его деятельности. В особенности это касается кадрового персонала, способствующего не только организации и функционированию учреждения, но и перспективной работе с кадрами в зависимости от поставленной цели и сформулированных задач. Разветвленность данной системы, отсутствие самостоятельности многих дошкольных учреждений ведут к необходимости разработки стратегии кадровой политики [3].

Основным ориентиром кадровой стратегии дошкольного учреждения является соответствие общей стратегии развития системы дошкольного образования, ориентированной на положения Концепции развития дошкольного образования на период до 2030 года [1], отражающие наряду с общими стратегическими задачами, направления воспитания государства, представленные на рисунке 1.



Рис. 1. Направления воспитательной стратегии РФ. Составлено авторами

Соответствие кадровой политики образовательной и воспитательной стратегии обеспечит повышение ее эффективности в практике функционирования учреждений. Такой подход повышает требования к управлению персоналом. Однако отсутствие системности в управлении

кадрами дошкольного уровня привело к тому, что подбор кадров ведется зачастую самими учреждениями, детскими садами, что приводит приему на работу не специалистов, а «случайных» людей [3].

Системность в управлении предусматривает последовательность действий ответственных лиц по работе с персоналом. Основным блоком структуры управления дошкольным учреждением является руководитель, который определяет вектор развития учреждения в соответствии с образовательными стандартами. Взаимосвязь структурных блоков в управлении персоналом дошкольного учреждения представлена в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь структурных составляющих управления кадровой политикой

Структурные блоки	Субъекты управления	Выполняемые функции
I блок	Заведующий ДОУ	Формирование кадровой стратегии для реализации образовательных и воспитательных программ, принятие решений по движению персонала
II блок	Заместители заведующего ДОУ	Осуществляют управленческую деятельность в соответствии с установленными должностными обязанностями по работе с персоналом, контроль выполнения трудовых функций, подбор, перемещение, оценка кадрового состава
III блок	Психотерапевты, логопеды, медицинские работники	Осуществляют трудовую деятельность по реализации оздоровительных программ, программ по сбережению здоровья детей, психологическое и иное сопровождение нуждающихся в этом детей
IV блок	Педагоги и воспитатели	Осуществляют трудовую деятельность по реализации образовательных и воспитательных программ с воспитанниками ДОУ, осуществление просветительной работы
V блок	Обслуживающий персонал	Выполняют функции поддержания работоспособности и функционирования ДОУ

Составлено авторами.

Данные таблицы показывают, что в каждом блоке возникают отношения между всеми членами учебно-воспитательного процесса, а также с воспитанниками учреждения и родителями по проблемам сохранения здоровья, вопросам профилактики недопущения вредных привычек у детей, обеспечение безопасного образа жизни, обеспечение поддержки, как воспитанника, так и их семей, оказание психологической помощи детям [2].

Исходя из управленческой структуры и функций дошкольного образовательного учреждения стратегия кадровой политики должна содержать следующие позиции:

- сформулированные стратегическая цель и задачи работы с персоналом дошкольного образовательного учреждения в соответствии с общей стратегией дошкольного образования;
- выделены наиболее проблемные блоки и участки в работе персонала, в том числе профессиональное соответствие сотрудников работе в детском саду;
- соблюдение приоритетных компетенций педагогов и воспитателей.

Кадровая политика дошкольного образовательного учреждения связана с привлечением новых специалистов [4].

Группировка затрат по выплатам персоналу дошкольного образовательного учреждения отражена на рисунке 2.



Рис. 2. Группы затрат по выплатам персоналу, предусмотренные кадровой политикой дошкольного образовательного учреждения. Составлено авторами

Оценочным показателем эффективности управления кадрами может быть производительность труда:

$$ПТ = ВП / ЧР \quad (1)$$

где ПТ – производительность труда;

ВП – объем оказанных образовательных и воспитательных услуг;

ЧР – среднесписочная численность педагогов и воспитателей.

Производительность труда является одним из значимых внутренних факторов. Оценка такого показателя должна осуществляться как в целом по учреждению, так и по отдельным категориям работников.

На уровень производительности труда в свою очередь влияют различные факторы (рис. 3).

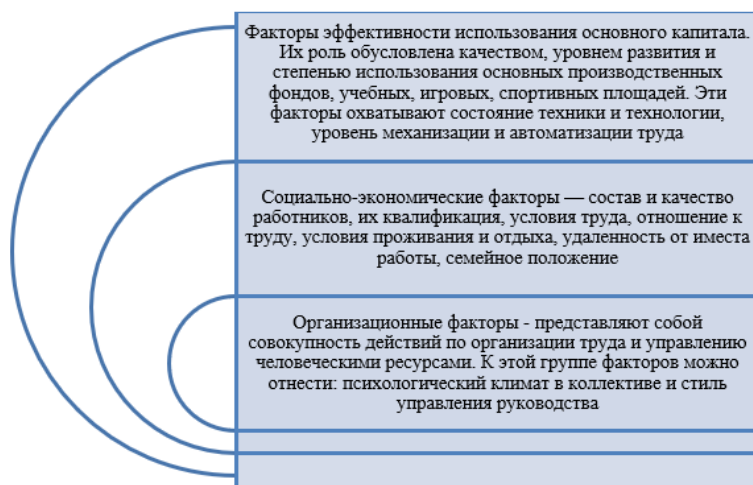


Рис. 3. Группировка факторов, оказывающих влияние на показатель производительности труда дошкольного образовательного учреждения. Составлено авторами

Важным фактором в современных условиях являются инновационные программы, влияющие на развитие интеллектуального потенциала государства в целом.

Еще одним важным фактором являются информационные трансформации. Цифровые технологии активно входят в педагогическую и воспитательную деятельность, способствуя повышению качества услуг детских садов.

Таким образом, развитие педагогического образования дошкольных учреждений требуют координации действий всех уполномоченных органов на федеральном уровне. Особое внимание в кадровой стратегии необходимо уделить сопровождению молодых педагогов в муниципальной и региональной системе дошкольного образования, должно уделяться серьезное внимание совершенствованию управления кадрами, что обеспечит реализацию стратегии образовательного и воспитательного процесса в дошкольных учреждениях.

Список литературы

1. В Совете Федерации представлен проект Концепции развития дошкольного образования до 2030 года. – URL: <https://www.nakanune.ru/news/2023/11/24/22746529/> (дата обращения 05.08.2026).
2. Жнай И. И. Стратегия руководителя дошкольного образовательного учреждения в современных условиях / И. И. Жнай // Молодой ученый. – 2021. – №14 (356). – С. 131–132. – URL: <https://moluch.ru/archive/356/79675/> (дата обращения 07.08.2026). – EDN ZMTMWE
3. Лизогуб Н.А. Особенности стратегического менеджмента в дошкольном образовательном учреждении / Н.А. Лизогуб // Universum: экономика и юриспруденция. – 2022. – №3 (90). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-strategicheskogo-menedzhmenta-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения 06.08.2026)
4. Лытнева Н.А. Современные концепции стратегии управления персоналом дошкольных образовательных учреждений / Н.А. Лытнева, Е.А. Кыштымова, А.Ю. Дюжикова // Научные записки академии. – 2024. – Т. 15. №1. – С. 4–12. – EDN: DJOYKU. – DOI 10.36683/nz49.4-12

Панфилова Валентина Никандровна

учитель

МБОУ «Лицей №2»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Кислицына Наталия Геннадьевна

учитель

МБОУ «СОШ №35 с УИОП»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

КРОССВОРДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Аннотация: в статье представлена методическая система использования кроссвордов для формирования терминологической грамотности учащихся на уроках физики. Актуальность изложенного материала подтверждается наличием проблемы у учащихся точного владения понятийным аппаратом в контексте требований ФГОС ООО и СОО, а также значимости терминологии для решения задач и подготовки к итоговой аттестации. Представлена серия кроссвордов по теме «Электричество», каждый из которых включает 10 вопросов и направлен на разные группы работы с терминами: разграничение явлений, законов и величин; закрепление единиц измерения; освоение назначения и принципов работы измерительных приборов; формирование историко-научного контекста через изучение вклада русских и советских учёных. Приведены варианты организации деятельности на уроке (индивидуальная, парная, групповая, проектная), а также система оценивания, позволяющая получать объективный срез терминологической грамотности.

Показана связь заданий с формированием предметных, метапредметных и личностных результатов. Практическая значимость работы заключается в готовности материалов к непосредственному использованию в учебном процессе, включая диагностику типичных терминологических ошибок и приёмы их коррекции.

Ключевые слова: терминологическая грамотность, кроссворды, физика, формирование понятийного аппарата, ФГОС, методика преподавания физики, оценивание, терминология.

Терминологическая грамотность в физике – это не механическое запоминание определений, а способность различать близкие понятия (например, «путь» и «перемещение», «напряжение» и «разность потенциалов»), понимать контекст их употребления и корректно использовать в объяснении явлений и решении задач. В условиях требований ФГОС к владению понятийным аппаратом особую ценность приобретают методы, позволяющие системно и диагностично отрабатывать термины. Одним из таких методов можно предложить использование кроссвордов, которые сочетают игровую форму с необходимостью точного соотнесения определения и термина.

Для нас важно, что кроссворды становятся инструментом формирования терминологической грамотности у учащихся школы. В качестве примера в данной статье приводится тема «Электричество», так как она насыщена терминами, сложными для понимания учащимися. Именно в этой теме учащиеся часто путают понятия «сила тока», «напряжение», «сопротивление», смешивают величины и единицы измерения, некорректно используют названия приборов. Кроссворды же позволяют точно выявлять и корректировать эти ошибки, а также помогают формированию у учащихся базовых логических действий (анализ, сравнение, сопоставление), лежащих в основе метапредметных результатов ФГОС. Разгадывание (или составление) кроссворда требует от ученика анализа формулировки, отсеечения ложных вариантов, сопоставления определений и терминов, что напрямую развивает понятийное мышление.

Структура серии кроссвордов. Используемые нами кроссворды можно разделить на четыре тематических блока:

- «*Законы и явления электростатики*» – направлены на разграничение понятий «явление», «величина», «закон». Формулировки вопросов составлены так, что угадывание по буквам практически невозможно: учащийся должен понимать содержание понятий. Например, вопрос «Физическая величина, характеризующая способность тела накапливать электрический заряд» однозначно направляет на термин «ёмкость», а не на смежные понятия;

- «*Мир физических единиц*» – отрабатывает связь термина и размерности (кулон – заряд, вольт – напряжение, ампер – сила тока). Это снижает типичные ошибки в решении задач и способствует быстрому ориентированию в формулах;

- «*Приборы и меры*» – формирует понимание назначения приборов и особенностей их включения в цепь. Вопросы охватывают не только названия приборов, но и их функции, принципы действия и правила подключения, чёткого соотнесения прибора с его функцией, принципом действия и областью применения;

- «*Русские и советские учёные*» – создаёт историко-научный контекст, связывая термины с именами учёных. Это способствует формированию личностных результатов ФГОС – интереса к науке и понимания вклада отечественных учёных.

Количество вопросов может быть разным. Для нас кажется оптимальным по 10 вопросов, что позволяет полноценно охватить ключевые термины темы без перегрузки учащихся и достаточно для объективной оценки.

Примеры формулировок вопросов из разных блоков (фрагменты).

Блок «Законы и явления»: «Физическая величина, равная отношению работы поля по перемещению заряда к величине этого заряда» (напряжение). Такая формулировка требует не просто вспомнить слово, а соотнести его с определением из учебника.

Блок «Единицы»: «Единица измерения силы тока в СИ» (ампер). Здесь проверяется знание системы единиц и умение различать величину и её размерность.

Блок «Приборы»: «Прибор для измерения силы тока, который включают в цепь последовательно» (амперметр). Вопрос фиксирует не только название, но и принцип применения.

Блок «Учёные»: «Учёный, в честь которого названа единица электрического напряжения» (Вольт). Это связывает терминологию с историей науки.

Такая вариативность формулировок позволяет охватить разные стороны терминологической грамотности: знание определений, единиц, правил применения приборов, историко-научного контекста.

Организация работы на уроке. Кроссворды можно встраивать в разные этапы урока в зависимости от цели.

Актуализация знаний. Мини-кроссворд на 5–7 слов по прошлой теме быстро восстанавливает терминологический аппарат и готовит класс к восприятию нового материала.

Закрепление. После объяснения новой темы кроссворд помогает закрепить определения и отработать формулировки на примерах, разобранных на уроке.

Диагностика. По итогам темы кроссворд работает как средство диагностики: по ошибкам сразу видно, какие термины требуют дополнительного разбора.

Формы организации деятельности дифференцированы.

Индивидуальная работа (10–12 минут). Даёт быстрый срез терминологической грамотности по классу.

Парная работа (12–15 минут). Развивает коммуникативные УУД: учащиеся обсуждают формулировки, аргументируют выбор слова, учатся слышать друг друга.

Групповой мини-проект (20–25 минут). Группа составляет свой кроссворд на 10 вопросов по теме, затем обменивается с другой группой и решает. Это тренирует регулятивные и познавательные УУД: планирование, подбор терминов, формулирование чётких определений.

Дифференцированный подход. Для учащихся с разным уровнем подготовки можно варьировать сложность формулировок в тех же 10 вопросах: для одних – более простые определения, для других – формулировки, требующие сопоставления величин и формул.

Обязательным этапом является рефлексия (3–5 минут): учащиеся фиксируют, какие термины вызвали трудности, и сразу получают уточнение от учителя. Это позволяет точно скорректировать дальнейшую работу и избежать типичных ошибок в задачах и на контрольных.

Примеры реализации. В приложении приведены кроссворды из раздела «Электростатика», составленные на основе базовых определений школьного курса физики. Формулировки вопросов намеренно построены так, что угадывание по буквам практически исключено: учащийся должен соотнести определение с термином и продемонстрировать понимание содержания понятия.

Кроссворд 1. «Законы и явления электростатики».

Цель блока – сформировать чёткое различие физических явлений, условий применимости законов и базовых состояний системы. Составленные вопросы обеспечивают и закрепление терминов, и их встраивание в общую систему понятий курса физики: термин не существует изолированно, а связан с определением, условием применимости, моделью и формулой.

Кроссворд 2. «Кроссворд «Приборы и меры».

Цель блока – закрепить понятийный аппарат, связанный с элементарными носителями заряда, идеализированными моделями, фундаментальными законами и характеристиками поля. Формулировки вопросов построены по принципу «прибор, который...», что исключает угадывание и заставляет ученика опираться на понимание назначения устройства. Особое внимание уделено разграничению близких по смыслу понятий: например, «обнаруживает заряд» (электроскоп) и «измеряет ток» (гальванометр/амперметр), «накапливает заряд» (конденсатор) и «создаёт ток» (гальванический элемент). Такая дифференциация помогает избежать устойчивых ошибок, проявляющихся в лабораторных работах и при чтении электрических схем. Кроме того, включение в кроссворд регулирующего устройства (реостат) и комбинированного прибора (мультиметр) расширяет практический терминологический аппарат и готовит учащихся к работе с реальным оборудованием.

Кроссворд 3. «Русские и советские учёные».

Цель блока – выделить ключевые фигуры в развитии учения об электричестве, реализовать историко-научный подход к формированию терминологической грамотности. Формулировки вопросов построены так, что требуют соотнесения учёного с конкретным вкладом, а не механического запоминания имён. Такой формат позволяет связать термины и законы с их авторами, делая понятийный аппарат осмысленным и исторически обоснованным. Особое внимание уделено разграничению близких по тематике достижений: например, «свеча Яблочкова» (дуговая лампа, применение переменного тока) и работы Лодыгина (лампа накаливания, подбор материалов для нити). Это помогает устранить устойчивые смешения в представлениях учащихся о развитии электротехники. Кроме того, включение учёных, работавших на стыке разделов (Столетов – фотоэффект, Лебедев – световое давление), расширяет научный кругозор и подчёркивает единство физической картины мира.

Кроссворд №4. «Мир физических единиц».

Цель блока – сформировать чёткое различие единиц измерения и физических величин. В однозначных формулировках, исключающих угадывание по буквам: каждый вопрос начинается с «единица, которой измеряют...», что требует от учащегося чёткого соотнесения величины и размерности.

Карта ошибок. Для повышения объективности диагностики удобно использовать «карту ошибок», фиксируя по каждому вопросу долю неверных ответов и типичные варианты ошибок, а также подбирая приёмы по их коррекции.

Например, ошибки из Кроссворда №2:

№ вопроса	Термин	Типичная ошибка	Причина ошибки	Приёмы коррекции
5	Электроскоп	Пишут «электрометр» или «вольтметр»	Не различают приборы для обнаружения и для измерения	Сравнение: электроскоп показывает наличие заряда (качественно), электрометр – его величину (количественно)
8	Реостат	Пишут «резистор»	Не различают постоянный и регулируемый элемент	Практическое сравнение: резистор даёт фиксированное сопротивление, реостат позволяет его менять; демонстрация на схеме

Ошибки из Кроссворда №3:

№ вопроса	Термин	Типичная ошибка	Причина ошибки	Приёмы коррекции
4	Ленц	Пишут «Джоуль» или «Ом»	Не фиксируют авторство правила и закона	Разбор: правило Ленца (направление тока) и закон Джоуля-Ленца (тепловое действие); запись формул и пояснение вклада каждого учёного
8	Фарад	Пишут «ёмкость» вместо «фарад»	Смешивают название величины и её единицы	Работа с размерностями: «ёмкость измеряется в фарадах», «заряд – в кулонах». Запись формулы $C = q/U$ подстановкой единиц

Использование подобных карт позволяет учителю не просто выставить отметку, а увидеть конкретные дефициты терминологической грамотности и точно скорректировать дальнейшую работу: запланировать разбор определений, дополнительные задачи или лабораторные работы, где термины проявляются в практических заданиях. Такой подход превращает кроссворд из «простого задания» в полноценный диагностический инструмент.

Связь с требованиями ФГОС.

Представленная система работы обеспечивает достижение образовательных результатов по ФГОС:

Предметные: владение понятийным аппаратом, умение различать и корректно применять термины, понимание связи величин и единиц измерения, освоение правил использования приборов.

Метапредметные: развитие базовых логических действий (анализ, сравнение, сопоставление), регулятивных УУД (планирование, контроль, коррекция), коммуникативных УУД (работа в парах и группах, аргументация выбора).

Личностные: формирование мотивации к изучению физики, ценностного отношения к научному знанию, интереса к истории отечественной науки.

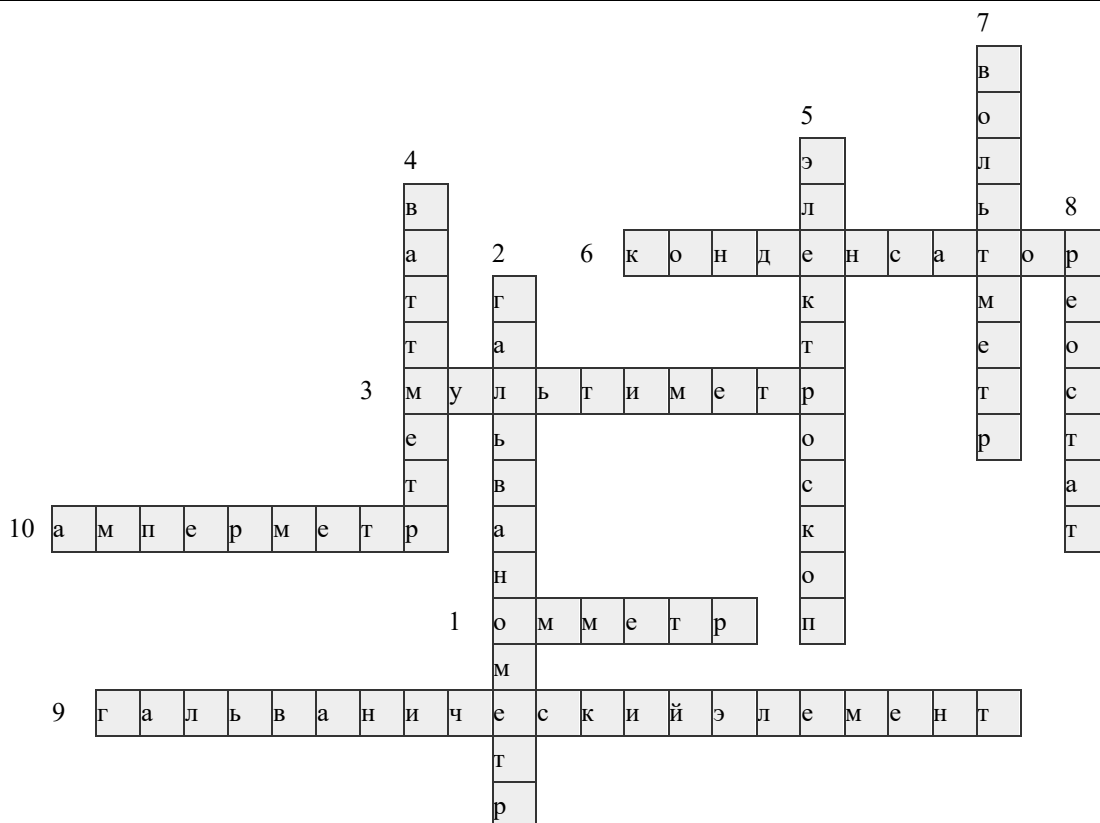
В заключении хотим отметить, что использование кроссвордов как средства формирования терминологической грамотности позволяет сочетать диагностичность, системность и вовлечённость учащихся. Используемая нами серия кроссвордов легко адаптируется для всех тем курса физики. Практическая ценность методики заключается в её готовности к непосредственному применению: чёткие формулировки вопросов, дифференцированные формы работы, система оценивания и «карта ошибок» позволяют учителю быстро получать срез терминологической грамотности и точно корректировать учебный процесс. Дальнейшее развитие методики возможно в направлении цифровизации кроссвордов (интеграция в LMS, использование интерактивных платформ) и расширения серии на другие темы курса физики (механика, молекулярная физика, оптика). Также перспективным направлением является разработка банка вопросов для автоматизированного формирования кроссвордов с учётом уровня подготовки класса.

Приложение

Кроссворд 1. «Законы и явления электростатики»																																							
															7																								
															з																								
															а																								
															р																								
										5		3																											
										д		в		л		и		я		н		и		е															
										е		4		з		ж		е		н		и		е															
										й		т		и		н		н		и		е																	
										т		м		г		о		в		е		н		и		е													
										в		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н		о		в		е		н		и		е	
										е		д		е		г		о		в		е		н		и		е											
										м		е		й		с		г		о		в		е		н		и		е									
										с		о		п		р		и		к		о		с		н													

6. Трение происходит при трении двух тел друг о друга: ... с поверхности одного тела переходит на поверхность второго.
 9. ... происходит при соприкосновении незаряженного тела с заряженным предметом.
 10. В замкнутой системе ... сумма электрических зарядов остаётся величиной постоянной.
- По вертикали:
2. Сила взаимодействия двух точечных ... электрических зарядов прямо пропорциональна произведению модулей этих зарядов и обратно пропорциональна квадрату расстояния между ними.
 3. Нельзя зарядить только одно из соприкасающихся тел – происходит прямое ..., при котором одно тело отдаёт электроны, а второе получает их.
 5. В незаряженном теле ... заряженного тела происходит перераспределение зарядов, и на противоположных его сторонах возникают два равных разноименных заряда.
 7. Заряд любого ... тела равен целому числу элементарных зарядов.
 8. Носителями электрических зарядов являются ... заряды – протоны и электроны.

Кроссворд 2. «Кроссворд «Приборы и меры»



По горизонтали:

1. Прибор, которым измеряют электрическое сопротивление.
3. Прибор, которым измеряют сразу несколько электрических величин (ток, напряжение, сопротивление и др.).
6. Прибор, накапливающий электрический заряд
9. Источник электрического тока, который работает за счёт химической реакции.
10. Прибор, которым измеряют силу электрического тока в цепи.

По вертикали:

2. Чувствительный прибор, которым обнаруживают и измеряют слабые электрические токи.
4. Прибор, которым измеряют электрическую мощность.
5. Прибор, с помощью которого обнаруживают наличие электрического заряда.
7. Прибор, которым измеряют электрическое напряжение на участке цепи.
8. Прибор, с помощью которого регулируют силу тока и напряжение, меняя сопротивление в цепи.

Список литературы

1. Андросов К.Ю. Кроссворды в текущем контроле знаний как средство оптимизации банка тестовых заданий при разработке и освоении дистанционных курсов / К.Ю. Андросов, Г.Ф. Голубева, Е.В. Спасенникова // Эргодизайн. – 2020. – №2 (08). – С. 81–92. DOI 10.30987/2658-4026-2020-2-81-92. EDN NTPQLP
2. Аскандаров Э.Э. Физические кроссворды и чайнворды: книга для учащихся / Э.Э. Аскандаров, В.И. Селезнев. – Минск: Народная асвета, 1990. – 79 с.
3. Гришаева Л.И. Почему кроссворд является текстом? / Л.И. Гришаева, О.С. Макаренко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – №4. – С. 6–19. DOI 10.17308/lis.2021.4/3805. EDN JDYHNR
4. Мидуница А.С. Методика разработки интерактивных кроссвордов как средство обучения в начальной школе / А.С. Мидуница, А.Б. Байн // Юный учёный. – 2017. – №2. EDN YKWBHP
5. Мякишев Г.Я. Физика. 10 класс / Г.Я. Мякишев, Б.Б. Буховцев, Н.Н. Сотский. – М.: Просвещение, 2023.
6. Коротаева Е.В. Кроссворд в обучении и воспитании: педагогические возможности / Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2015. – №12. – С. 138–143.
7. Самойленко П.И. Тематическая проверка знаний: кроссворды по физике / П.И. Самойленко, А.В. Сергеев. – М.: Школа-Пресс, 1999. – 140 с.

Садокова Анна Сергеевна

магистр, преподаватель
БПОУ ВО «Череповецкий строительный
колледж им. А.А. Лепехина»
г. Череповец, Вологодская область

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ДЕФИЦИТ КАК БАРЬЕР НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: АНАЛИЗ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: в статье анализируется и исследуется педагогическая компетентность родителей детей дошкольного возраста, но не в традиционном ключе (знания о развитии ребенка), а в аспекте их готовности и способности к самообразованию в неформальной среде дошкольной образовательной организации (ДОО). На основе эмпирического исследования ($n = 186$ родителей, 2024–2025 гг.) выявлено, что ключевым барьером является не когнитивный дефицит, а андрагогическая некомпетентность – неумение учиться во взрослом возрасте. Как продемонстрировали результаты исследований, современные родители сталкиваются с трудностями в формулировке запроса, критической оценке информации, переносе знаний в практику и рефлексии результата. Доказано, что традиционные лекционные формы повышают только декларативный уровень, тогда как рост реальной компетентности обеспечивается тьюторским сопровождением образовательного выбора родителя. При исследовании барьеров родителей в сфере неформального образования была использована авторская методика (анкетирование). Результаты эмпирического исследования позволили определить барьеры, препятствующие развитию родительской компетентности в области неформального образования информационный и мотивационный.

Ключевые слова: неформальное образование родителей, андрагогика, педагогическая компетентность родителей, андрагогика, субъектность родителя, дошкольная образовательная организация, авторская методика диагностики, тьюторство.

Введение.

Современная образовательная политика (ФОП ДО, ФГОС ДО) декларирует принцип партнерства ДОО с семьей, однако практика показывает, что повышение педагогической компетентности родителей по-прежнему сводится к формальным лекциям и родительским собраниям. Более того, многочисленные исследования (Лебедева К.М., Минина А.В.)

фиксируют парадокс: при высокой декларируемой мотивации родители демонстрируют низкую способность к самостоятельному образовательному поиску.

Мы полагаем, что причина кроется в методологической ошибке: компетентность родителя оценивается по шкале «знание – незнание» (когнитивный компонент), игнорируя его андрагогическую грамотность – способность учиться самостоятельно. Это требует пересмотра диагностического инструментария и форм работы в ДОО.

Цель статьи – проанализировать и обобщить эмпирические данные о педагогической компетентности родителей и экспериментально выявить барьеры родителей в сфере неформального образования.

Как было отражено в предыдущей статье «Неформальное образование родителей в ДОО: потенциал и перспективы» актуальность проблемы внедрения неформального образования в сферу деятельности ДОО, а также, повышения компетентности родителей в ряде образовательных вопросов изложена в нормативно-правовых документах Российской Федерации. А именно, в ст. 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273 указано, что «образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития». В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) (п. 1.6.) предусмотрена одна из задач: «обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей».

Но при этом было выявлено, что организация образования родителей, осуществляемая в современной практике ДОО, содержит множество несоответствий. Формы организационной деятельности не обеспечивают необходимой индивидуализации в выстраивании образовательных маршрутов родителей; не учитывают изменения, произошедшие в современной семье. Например: рост уровня образованности современных родителей или повышение доступности различного рода информации и др.

Таким образом, был констатирован тот факт, что современная педагогическая наука и практика нуждаются в обновлении знаний, навыков и подходов. А также, в новых способах организации образования родителей в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи.

Теоретическая часть.

Теоретическую базу работы составляют положения андрагогики – науки об образовании взрослых, заложенные в работах М.Ш. Ноулза, С.И. Змеева, Т.Г. Браже.

Ключевые принципы обучения взрослых включают:

- 1) приоритет самостоятельности обучающегося;
- 2) опора на жизненный и профессиональный опыт;
- 3) контекстность обучения (связь с реальными проблемами);
- 4) осознанность процесса учения;
- 5) потребность в практическом применении результатов.

Проблемы неформального образования родителей рассматриваются в исследованиях И.А. Хоменко, О.Л. Зверевой, Е.П. Арнаутовой.

Важнейшим условием становится добровольность, ситуативность и субъект-субъектный характер взаимодействия. Неформальное образование не сводится к трансляции готовых знаний, а представляет собой совместный поиск решений в пространстве реальных воспитательных ситуаций.

Компетентность родителей рассматривается нами как интегративное качество, включающее три компонента:

– когнитивный – знания возрастной психологии, педагогических закономерностей, методов воспитания;

- эмоционально-регулятивный – способность управлять собственными эмоциональными реакциями, эмпатия, рефлексия;
- операционально-поведенческий – умение применять знания в конкретных ситуациях взаимодействия с ребенком.

А также вопросы родительской компетентности анализируются в трудах Р.В. Овчаровой, А.С. Спиваковской, Е.И. Захаровой.

В научной литературе представлены различные подходы к определению компетентности родителей.

Так, О.Л. Зверева определяет педагогическую компетентность родителей как способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения, умение видеть явления с точки зрения перспективы развития ребенка.

С.Ф. Максименко трактует родительскую компетентность как «способность родителя видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок, и предпринимать усилия для того, чтобы ее менять для изменения развития ребенка в более благоприятную сторону на основе знаний возрастных особенностей ребенка, эффективных методов взаимодействия с ним, на основе самопознания и самоизменения самого родителя».

В.В. Селина рассматривает педагогическую компетентность родителей как совокупность эмоционально-волевых, мотивационно-ценностных, когнитивных, коммуникативных и деятельностных характеристик личности, проявляющихся в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями и использовать разнообразные способы сотрудничества с ребенком. И.А. Меркуль подчеркивает, что это формируемое личностное образование в виде подготовленности к осуществлению родительских функций, складывающееся из адекватного понимания сущности выполняемых задач, владения накопленным опытом в семейной сфере и постоянного совершенствования стиля воспитания.

Анализ работ позволяет выделить в структуре педагогической компетентности родителей следующие компоненты.

1. Когнитивный компонент – предполагает владение родителями педагогическими знаниями по воспитанию и развитию детей, представлениями о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, грамотность в вопросах психологии и педагогики.

2. Ценностно-смысловой (мотивационно-личностный) компонент – характеризуется эмоциональной близостью с ребенком, принятием его как ценности, способностью родителя ради интересов ребенка ограничивать собственные интересы, осознанием ответственности за воспитание.

3. Поведенческо-коммуникативный и поведенческо-деятельностный компоненты – отражают специфику взаимодействия родителей с ребенком, практические умения организации жизни и деятельности детей в семье, осуществление воспитательной деятельности, продуктивную связь с другими воспитательными институтами.

4. Рефлексивный компонент – способность родителя к самопознанию и самоизменению, оценке эффективности собственных педагогических действий, постоянному совершенствованию стиля воспитания.

Такие исследователи, как О.С. Нестерова, Е.П. Арнаутова, С.С. Пилюкова и В.В. Селина, определяют родительскую компетентность как совокупность мотивационно-личностного, гностического и коммуникативно-деятельностного компонентов, подчеркивая незаменимое присутствие мотивационной составляющей и личных качеств.

Рассмотрим андрагогический подход в контексте родительского образования.

Андрагогика М.Ш. Ноулза, С.Г. Вершловского, С.И. Змеева базируется на принципах, существенно отличающих обучение взрослых от обучения детей: опора на жизненный опыт, осознанность обучения, проблемная ориентация, внутренняя мотивация взрослого, практическая направленность получаемых знаний.

Применительно к родителям детей дошкольного возраста андрагогический подход означает, что формирование педагогической компетентности не может сводиться к простой трансляции знаний в форме лекций или памяток. Взрослый родитель – это самостоятельная личность с уже сформированным жизненным опытом, который учится для решения своих конкретных проблем, а не для получения знаний «впрок». Обучение должно строиться на дискуссиях, разборе реальных кейсов, ролевых играх и решении проблемных ситуаций.

Андрагогический дефицит родителей – это не просто недостаток знаний о воспитании, а неготовность осваивать эти знания взрослым способом. Он проявляется в:

- неумении рефлексировать собственный воспитательный опыт;
- запросе на готовые инструкции вместо совместного поиска решений;
- низкой учебной автономии (неумении формулировать образовательный запрос и самостоятельно находить ресурсы);
- неспособности связывать свои учебные усилия с изменениями в развитии ребёнка

На основе теоретического анализа можно выделить несколько уровней проявления андрагогического дефицита родителей как барьера неформального образования.

1. Мотивационно-смысловой уровень. Родители с выраженным андрагогическим дефицитом не видят ценности совместного обучения с ребенком вне формальных занятий. Их участие в неформальном образовании ограничивается выполнением инструкций педагога и не выходит за пределы формата «контроль выполнения заданий». Это наиболее глубокий и трудно преодолимый уровень дефицита, так как он блокирует саму потребность в обучении.

2. Когнитивно-процедурный уровень. Родители не владеют конкретными педагогическими приемами и методами организации образовательной деятельности в повседневной жизни: не умеют задавать вопросы открытого типа, организовывать развивающую среду дома, включать ребенка в совместное исследование. Этот уровень дефицита преодолевается легче всего через мастер-классы, практикумы и памятки.

3. Рефлексивный уровень. Родители не способны анализировать и оценивать эффективность собственных педагогических действий, корректировать воспитательные стратегии на основе обратной связи от ребенка. Они не связывают свое поведение с образовательными результатами ребенка, что препятствует осознанному развитию педагогических компетенций.

Материал и методы исследования.

Материалом для анализа послужили труды современных отечественных и зарубежных авторов. В работе были использованы такие методы исследования, как анализ научной психолого-педагогической литературы, изучение нормативно-правовых документов и научных публикаций и статей, изучение ресурсов образовательных порталов, сбор данных для эмпирического исследования, анкетирование родителей детей дошкольного возраста на базе образовательных организаций с помощью авторской методики. Поисковые запросы проводились по ELIBRARY.RU.

Эмпирическое исследование было организовано на базе нескольких ДОО города Череповца.

Сроки проведения: март – июнь 2026 года.

Участники – родители детей дошкольного возраста (60 человек).

Цель исследования: анализ компетентности родителей в отношении неформального образования с помощью выявления барьеров.

Метод – анкетирование.

Результаты исследования и их обсуждение.

На основании полученных данных в ходе теоретического анализа научных трудов были определены типичные барьеры родителей детей дошкольного возраста в отношении неформального образования:

- информационный (низкая осведомлённость о ресурсах);
- мотивационный (сомнения в необходимости);

- доверительный (сомнения в качестве);
- дефицитный (время/денежные средства).

Данные виды барьеров были заложены в основу проведения эмпирического исследования.

Ряд вопросов анкеты, направленной на изучение родительской компетентности в сфере неформального образования, позволил выявить, какой из барьеров в отношении неформального образования наиболее часто встречается у родителей детей дошкольного возраста. Результаты эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Барьер	Наличие барьера у родителей в процентном соотношении от количества участников (60)
Информационный	50,%
Мотивационный	60,%
Доверительный	11,6%
Дефицитный	46,6%

Полученные путём эксперимента данные свидетельствуют о низком уровне информированности родителей в области реализации неформального образования. Большинству родителей не знакомо понятие «Неформальное образование», а, соответственно, и его сущность, специфика и направленность. 30 участников исследования продемонстрировали низкий уровень осведомлённости о ресурсах и форматах неформального образования.

На ряду с данной проблемой существует временной дефицит со стороны родителей. 28 участников отметили нехватку времени на осуществление неформального образования.

36 участников исследования выразили отсутствие необходимости неформального образования родителей, аргументировав выбор тем, что «справляются сами». При этом большинству из них малоизвестно направление неформального образования.

27 участников исследования выделили среди факторов повышения готовности к неформальному образованию «возможность задать вопрос эксперту». Таким образом, родители определили важность обратной связи и полноценного взаимодействия при организации неформального образования, а не онлайн-монолога.

А также исследование показало, что самыми актуальными темами в рамках неформального образования для родителей детей дошкольного возраста являются: «Подготовка к школе» (выбор 47 участников) и «Личная и цифровая безопасность детей».

Выводы.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что андрагогический дефицит родителей детей дошкольного возраста выступает барьером второго порядка в системе неформального образования: он не мешает ребенку учиться напрямую, но блокирует образовательную среду, в которой это обучение могло бы происходить спонтанно и естественно.

Андрагогический дефицит превращает неформальное образование в формальную имитацию: родители «присутствуют» в образовательном пространстве, но не «сотрудничают», оставаясь пассивными наблюдателями. Этот барьер кумулятивен – чем ниже компетентность родителя, тем меньше образовательных стимулов получает ребенок, что в перспективе снижает его академическую готовность к школе и образовательные результаты в целом.

Преодоление андрагогического дефицита требует перехода от традиционных просветительских форм работы с родителями (лекции, собрания) к андрагогическим форматам: родительские клубы-рефлексии, кейс-турниры, проектные мастерские «родитель-ребенок-педагог», где родитель учится на собственном опыте, осмысляет практические ситуации и осваивает новые способы взаимодействия с ребенком. Только смещение фокуса с «просвещения» на «формирование андрагогической позиции» может трансформировать родителя из пассивного исполнителя в активного со-организатора образовательного пространства дошкольника.

Кроме того, на основании результатов эмпирического исследования были выявлены барьеры, препятствующие развитию родительской компетентности в области неформального

образования информационный и мотивационный. Это говорит о том, что родители не просто мало заинтересованы в том, чтобы стать участниками неформального образования, но и демонстрируют низкий уровень осведомлённости в данном вопросе.

Полученные результаты показывают, что программы обучения будущих педагогов в высших учебных заведениях должны содержать контент, связанный с неформальным образованием родителей, их предварительным информированием в данном вопросе.

Список литературы

1. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: Сфера, 2005. – 80 с. EDN QUACRJ
2. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М., 2007. – 160 с. EDN XSIPLJ
3. Лебедева К.М. Структура педагогической компетентности родителей / К.М. Лебедева. – URL: <http://elib.cspu.ru/> (дата обращения: 09.08.2026).
4. Максименко С.Ф. Родительская компетентность как психолого-педагогический феномен / С.Ф. Максименко // Психология и педагогика. – 2020. – № 4. – С. 62–71.
5. Михайлова Н.Н. Неформальное образование в контексте современной образовательной политики / Н.Н. Михайлова, Е.В. Ткаченко // Народное образование. – 2020. – №2. – С. 47–54.
6. Ноулз М. Современные теории обучения взрослых / М. Ноулз. – СПб.: Питер, 2003. – 320 с.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: принят 29 дек. 2012 г. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 09.08.2026).

Шаехянова Эльвира Ринатовна

преподаватель

МБУДО «ДМШ №21»

г. Казань, Республика Татарстан

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ФОРТЕПИАННЫХ ПРЕЛЮДИЙ К. ДЕБЮССИ

Аннотация: статья посвящена двум тетрадям прелюдий французского композитора XIX века Клода Дебюсси, что вызвано интересом воплощения импрессионизма в фортепианной музыке, претворению жанра «прелюдий» в творчестве композитора и особенностям стиля. Целью работы является выявление особенностей и стилистического своеобразия фортепианных прелюдий. Изучение и анализ нотного текста прелюдий, аудиозаписей исполнения нескольких прелюдий самого композитора и других пианистов, а также научных трудов, посвященных творчеству К. Дебюсси, позволяют определить особенности авторского стиля. В результате исследования определены образный мир прелюдий и комплекс фортепианных средств. Практическая значимость исследования состоит в том, что материал может быть использован пианистами в процессе изучения и исполнения фортепианных прелюдий К. Дебюсси, в процессе историко-теоретической подготовки пианистов-студентов ссузов и вузов, педагогов фортепианного класса учреждений дополнительного музыкального образования.

Ключевые слова: прелюдии, Клод Дебюсси, образы, импрессионизм, мелодия, гармонический язык, фактура, форма, полилинейность, полиладовость.

Сборник прелюдий в двух тетрадях, опубликованных К. Дебюсси в 1910 г. и 1913 г., воплощает не только характерные особенности оригинального авторского стиля, но и является ярким воплощением импрессионизма в фортепианной музыке и отмеченной Л. Гаккелем «красочноколористической тенденции», неразрывно связанной с иллюзорной манерой письма (широко рассредоточенная фактура гармонического сложения, педаль как важнейший формообразующий фактор) [3, с. 8].

Наиболее ярко данные черты проявились в прелюдиях цикла, представляющих собой образцы «пейзажной звукописи», создающих эффекты воздушной среды, затуманенности

атмосферы средствами «смешения разнородных звуков, словно доносящихся из различных точек пространства» [2, с. 151].

Сама природа была прекрасной музыкой для композитора. «Мы не слушаем вокруг себя тысячи шумов природы, не подстерегаем достаточно этой музыки, такой разнообразной, которая раскрывается нам с таким изобилием», – говорил Дебюсси [2, с. 103].

Как и живописцы импрессионизма в изобразительном искусстве, К. Дебюсси открыл новые выразительные, сугубо фортепианные средства для воплощения образов, благодаря чему созданные им музыкальные картины впечатляют разнообразием и глубиной психологических проекций воспринимаемых явлений окружающего мира. Это музыкальные впечатления от заснеженного пейзажа («Шаги на снегу»), стихийных сил природы («Ветер на равнине», «Что видел западный ветер», «Туманы»), картин палящего южного солнца («Холмы Анакапри»). Природа К. Дебюсси – одухотворенная, дышащая, покоряющая своей красотой и величавостью, несокрушимо прекрасная и изменчивая, порой населенная фантастическими персонажами («Феи – прекрасные танцовщицы», «Ундина»).

Одну из замечательных прелюдий – «Затонувший собор», навеянной бретонской легендой о затонувшем соборе Ис, также можно отнести к образам народной фантастики. М. Лонг говорила, что Андре Сюарес относил «Затонувший собор» и «Террасу, посещаемую лунным светом» к самым прекрасным фортепианным пьесам, «какие только появлялись в музыке после трех последних сонат Бетховена» [4, с. 98].

В числе прелюдий представлены портретные зарисовки. Женский образ, полный очарования и чистоты, рисует миниатюра «Девушка с волосами цвета льна». В ином ракурсе охарактеризован герой романа Ч. Диккенса в прелюдии «В знак уважения С. Пиквику экс. П.Ч.П.К.» – его музыкальный портрет вызывает добродушную улыбку.

Некоторые жанровые сценки даны в театрализованном ракурсе, как в прелюдии «Прерванная серенада», или передающими образ национального блестящего яркого праздника (прелюдия «Фейерверк»).

Дебюсси мог глубоко и тонко проникать в дух национальной культуры других народов. В подтверждение к сказанному приведем цитату известного испанского композитора и музыковеда Мануэля де Фалья: «Сила воссоздания..., сконденсированная в «Вечере в Гренаде», представляется почти чудом, когда подумаешь, что музыка написана иностранцем, руководствовавшимся одной лишь гениальной интуицией... Нет ни одного такта, заимствованного из испанского фольклора, и однако вся пьеса, до малейших деталей, заставляет ощущать Испанию» [1, с. 24]. Он высоко ценил «достоверность» испанского начала и в фортепианных прелюдиях «Ворота Альгамбры» и «Прерванная серенада».

Создание прелюдий «Менестрели» и «Генерал Лявин – эксцентрик» вызвано интересом композитора к интонационному и ритмическому строю американского музыкального искусства, ставшего популярным в начале XX века в Европе.

Важным средством воплощения ярких музыкальных образов для К. Дебюсси была мелодика, которую композитор считал основой своего творчества. В Прелюдиях он отдает большее предпочтение довольно коротким мелодическим фразам, создающим эффект быстрой смены впечатлений. Однако в других в связи с иными художественными замыслами возникают и мелодические линии широкого дыхания, как в прелюдии «Девушка с волосами цвета льна». Тип его мелодизма носит скорее декламационный характер, нежели песенно-певучий.

Особенностью музыкальной ткани прелюдий является «прораствание» тематизма в фактурном пространстве, ее полилинейность и полимелодичность, насыщение семантикой образа, поэтизация каждого ее элемента.

Особой красотой отличается гармонический язык композитора, ему характерно текучесть, легкие, плавные, мягко диссонирующие септ- и нонаккорды, ладотональная игра, «вуалирование кадансовых расчленений» [1, с. 25]. Создание ощущения многомерного звукового пространства осуществляется К. Дебюсси сопоставлением полярных регистров, полиаккордикой и полиладовостью, тембральной колористикой обертонового спектра.

Фактура Дебюсси отличается большой прозрачностью и изяществом, он использует мягкие, арфообразные всплески аккордов, струящиеся фигурации и пассажи из трелей, двойные ноты, мелизмы и глиссандо в создании живописных звуковых картин.

Изменчивость, характерная темпу, фактуре и ритмическим рисункам, вносит в его прелюдии характер импровизационности, быстрых смен музыкальных впечатлений. Достигается это путем искусного использования определенных композиционных приемов, тонально-гармонического «тона» в живописном смысле, подобно колористическим эффектам импрессионистов-художников, что придает художественную целостность и законченность произведению.

М. Лонг с трепетом высказывалась о прелюдиях Дебюсси: «...прелюдии, легкие или грандиозные шедевры, нежные, глубокие и меланхоличные – это воссоздание неизъяснимых ощущений, для которых в нашем языке нет названия...» [4, с. 113].

Умело и мастерски выполнена компоновка тематического материала, смена, «калейдоскопичность» фаз его повторности и обновления. Чаще всего Дебюсси проводит ее по принципам рондальности и трехчастности. Характерный принцип формы, зарожденный еще в ранних сочинениях, которые отражают образ природы, заключается в последовательном чередовании небольших разнообразных построений, передающих впечатления от изменения облика картины. Известно, что композитор был пристрастен к трехчастной форме, и более всего к репризной трехчастной. Она заключалась в структурной четкости, более или менее отграниченности, контрастности частей, в их пропорциональности. Внутри формы многое может переосмысливаться – общедраматургические функции разделов, роль отдельных тем, ладотональные закономерности и т. д., но сама форма воспринимается как трехчастная репризная.

В прелюдиях органично сочетаются классицистские и импрессионистские элементы. Классицистские элементы сказались в строгой организации музыкального материала.

Дебюсси обращался к проблеме звуковой передачи впечатлений и явлений, проявлял интерес к зарисовкам различных движений посредством звуков. Например, в прелюдии «Туманы» удивительно тонко и точно передано впечатление тумана благодаря использованию «блуждающих» аккордов, затушеванных фигурациями и «разбитых» октавами. А в прелюдии «Фейерверк» мастерски изображен взлет ракет, вклинивающих в непрерывное движение резкими бросками октав.

Вслушиваясь в прелюдии К. Дебюсси, возникает параллель с жизненными явлениями, ощущается глубокая правдивость в передаче звуками впечатлений от окружающего мира через композиционные приемы письма импрессионизма.

Список литературы

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства / А.Д. Алексеев. – В 3 ч. Ч. 3. – М.: Музыка, 1982. – 286 с.
2. Алексеев А.Д. Французская фортепианная музыка конца XIX – начала XX века / А.Д. Алексеев. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 219 с.
3. Гаккель Л.Е. Фортепианная музыка XX века: очерки / Л.Е. Гаккель. – Л.: Сов. композитор, 1990.
4. Лонг М. За роялем с Дебюсси / М. Лонг; пер. с фр. – М.: Советский композитор, 1985. – 156 с.
5. Конен В. История зарубежной музыки / В. Конен. – Вып. 3. – М.: Музыка, 1972. – 526 с.

Шленова Евгения Александровна
педагог дополнительного образования
МБУ ДОД «Центр детского творчества»
Междуреченского городского округа
г. Междуреченск, Кемеровская область

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ШАХМАТНЫЙ ЭТЮД КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОМБИНАЦИОННОГО ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье раскрывается педагогический потенциал художественного шахматного этюда как инструмента развития комбинационного зрения у младших школьников. Обоснована специфика этюда, представлены методические приёмы работы с этюдами в дополнительном образовании, позволяющие системно формировать у детей навыки анализа и творческого поиска решений.

Ключевые слова: художественный шахматный этюд, комбинационное зрение, младший школьный возраст, дополнительное образование.

Введение.

В современном дополнительном образовании возрастает запрос на методики, которые одновременно развивают интеллектуальные способности и формируют универсальные учебные действия. Практика показывает, что традиционные формы обучения в шахматном образовании (разбор партий, решение тактических задач) нередко приводят к механическому запоминанию типовых приёмов без развития способности видеть нестандартные идеи.

Младший школьный возраст – период интенсивного формирования когнитивных функций: внимания, рабочей памяти, способности удерживать несколько вариантов в уме, а также перехода от наглядно-действенного к абстрактно-логическому мышлению [1]. Именно в этот период особенно важно предлагать учебные задачи, требующие не только расчёта, но и понимания идеи, оценки эстетической и логической стройности решения.

Художественный шахматный этюд как жанр шахматной композиции сочетает в себе строгость задачи и художественную ценность: в нём ценится не просто нахождение выигрыша или ничьей, а красота, парадоксальность и изящество идеи. Это делает этюд уникальным дидактическим инструментом: он мотивирует ребёнка не «угадать ход», а искать идею, видеть скрытые ресурсы позиции, учиться отличать главное от второстепенного.

Актуальность темы обусловлена тем, что в практике обучения детей шахматам педагоги преимущественно опираются на типовые тактические задачи. При этом художественные этюды, способные глубже развивать нестандартное мышление и раскрывать эстетическую сторону шахмат, остаются в стороне: их используют редко из-за нехватки доступных методических рекомендаций [4]. Поэтому особенно востребована понятная и практичная методика, которая поможет педагогу уверенно включать этюды в занятия и тем самым расширять интеллектуальные и творческие возможности юных шахматистов.

Понятие художественного шахматного этюда и его особенностей.

Шахматный этюд – это искусственно составленная позиция, в которой одна из сторон должна достичь определённой цели (выигрыш или ничья) при наилучшей игре соперника. В отличие от шахматной партии, этюд не имеет предыстории: он начинается с «чистой» позиции и требует самостоятельного поиска плана.

Художественный шахматный этюд – это этюд, в котором помимо корректности и трудности решения ценится художественная составляющая: парадоксальная идея, изящество жертвы, эффектная финальная позиция, неожиданное опровержение кажущихся сильными ходов. В таких этюдах часто встречаются «ложные следы» – пути, которые выглядят сильными, но оказываются ошибочными, что учит шахматиста критически оценивать варианты [2].

Художественный шахматный этюд отличается от шахматной задачи отсутствием жёсткого ограничения по числу ходов и ориентацией не только на точность расчёта, но и на парадоксальность и красоту идеи; в сравнении с простыми учебными этюдами он обладает выраженной художественной ценностью – в нём значимы изящество решения и эффектность финальной позиции, а отличие от типовых тактических упражнений заключается в том, что он нацелен не на распознавание шаблонов, а на формирование системного видения позиции и способности выявлять ложные следы и выстраивать верный план игры [3].

Для педагога важно понимать эту разницу, чтобы правильно подбирать материал: тактические задачи развивают скорость распознавания шаблонов, а художественные этюды – способность видеть идею и оценивать позицию системно.

Художественный шахматный этюд как инструмент развития комбинационного зрения у детей младшего школьного возраста.

Комбинационное зрение – это способность шахматиста видеть в позиции потенциальные тактические удары, комбинации и скрытые возможности, а также оценивать, какие ходы могут привести к успеху при сопротивлении соперника. У младших школьников эта способность формируется на фоне развития рабочей памяти и способности удерживать в уме несколько вариантов. Художественный этюд здесь работает как «когнитивный тренажёр»: он требует не просто посчитать варианты, но и понять, какая идея лежит в основе позиции.

С педагогической точки зрения важно, что художественный этюд позволяет развивать не только расчёт, но и рефлекссию: ребёнок учится замечать, почему очевидный вариант не работает, что такое «ложный след», как отличить правдоподобный ход от ошибочного. Это напрямую связано с формированием регулятивных УУД: планирование, контроль, коррекция.

Дидактические принципы работы с этюдами в младшем школьном возрасте.

При работе с художественными этюдами педагог должен опираться на следующие принципы: Постепенное усложнение: начинать с позиций, где идея лежит «на поверхности», а затем переходить к этюдам с «ложными следами» и парадоксальными решениями; Опора на знакомые приёмы: в этюде должны встречаться тактические приёмы, которые ребёнок уже знает (связка, двойной удар и т. п.), чтобы он мог опираться на свой опыт; Диалог и совместное обсуждение: важно не просто дать этюд для самостоятельного решения, а организовать обсуждение: «Почему этот ход кажется сильным?», «Что мешает ему сработать?», «Какая идея скрыта в позиции?»; Рефлексия после решения: полезно просить ребёнка кратко записать, что было самым сложным, какой ложный след его «поймал», какой ход стал ключевым.

Методика включения этюдов в занятия.

На практике работа с художественным этюдом может строиться по следующему алгоритму:

- знакомство с позицией: педагог показывает позицию, дети описывают, что видят, отмечают сильные и слабые стороны сторон;
- поиск идеи: дети предлагают первые ходы, обсуждают, почему они кажутся сильными;
- анализ «ложных следов»: педагог помогает увидеть, почему эти ходы не работают, и подводит к главной идее;
- разбор решения: показывается правильное решение, акцентируется внимание на ключевых ходах и их логике;
- перенос в практику: обсуждается, как идея этюда может встретиться в реальной партии, какие признаки позиции на это указывают.

Такой подход позволяет не только развить комбинационное зрение, но и сформировать у ребёнка привычку анализировать позицию системно, а не действовать наугад.

При отборе этюдов для младших школьников важно учитывать ограниченную глубину расчёта (не более 3–4 полуходов), чтобы ребёнок мог удержать варианты в памяти; идея этюда должна быть ясной и выразительной, «ложные следы» – правдоподобными, но не избыточно запутанными, а само решение – эстетически привлекательным и запоминающимся.

Оценка результатов и диагностика прогресса.

Для диагностики прогресса в развитии комбинационного зрения оценивают скорость и точность нахождения ключевой идеи, умение выявлять ложные варианты, способность кратко сформулировать суть этюда, а также использование освоенных идей в собственных партиях. Фиксация этих показателей помогает педагогу адаптировать методику и подбирать этюды с учётом индивидуальных особенностей детей.

Заключение.

Художественный шахматный этюд – эффективный инструмент развития комбинационного зрения и системного мышления у младших школьников, пока недостаточно используемый в практике. Грамотная работа с этюдами развивает когнитивные функции и универсальные учебные действия, а их художественная ценность поддерживает мотивацию детей. Предложенная методика может быть интегрирована в программы дополнительного образования, а в перспективе – дополнена типологией этюдов и банком позиций, адаптированных под возрастные особенности школьников.

Список литературы

1. Иконникова О.Н. Когнитивно-дидактические аспекты обучения шахматам младших школьников / О.Н. Иконникова, С.И. Масалова // Всероссийская конференция по когнитивной науке КИСЭ-2017: материалы Всероссийской конференции (Казань, 30 октября – 3 ноября 2017 года). – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2017. – С. 337–354. EDN YTRVPY
2. Перваков О. Шахматный этюд как искусство / О. Перваков. – М., 2023.
3. Чернушко М.А. Юным шахматистам о шахматной композиции / М.А. Чернушко. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/514651-junym-shahmatistam-o-shahmatnoj-kompozicii> (дата обращения: 12.08.2026).
4. Шерстнева М.А. Шахматные этюды в обучении шахматам / М.А. Шерстнева, И.Н. Филинберг // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Новокузнецк, 17–18 мая 2022 года). – Новокузнецк: Сибирский государственный индустриальный университет, 2022. – Вып. 26, ч. IV. – С. 407–409. EDN LDVSSC

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Власенко Валерия Сергеевна

канд. психол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой

Гринченко Егор Геннадьевич

студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-168955

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СПОРТИВНОЙ ИГРЫ ФУТБОЛ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности организации спортивной игры «футбол» с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрывается воспитательно-образовательное и коррекционное значение подвижных игр, обосновывается целесообразность использования футбола как средства развития физических качеств (ловкости, быстроты, координации движений) и социально-коммуникативных навыков (взаимопомощи, коллективизма, эмпатии). Представлена методика поэтапного обучения элементам футбольной техники с учётом принципов доступности и индивидуального подхода. Особое внимание уделено диагностике координационных способностей и моторной сферы детей с ЗПР: описаны тестовые задания по методике М.А. Руновой («Челночный бег», «Статическое равновесие», «Удар по мячу в ворота»), приведены результаты обследования группы воспитанников, демонстрирующие преобладание среднего и низкого уровней сформированности координационных навыков. На основании полученных данных обоснована необходимость разработки и апробации специализированного плана по формированию первичных футбольных умений у детей с ЗПР.

Ключевые слова: футбол, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, ЗПР, координационные способности, моторная сфера, подвижные игры, диагностика, методика обучения, коррекционно-развивающая работа, индивидуальные особенности.

Введение. Подвижные игры удовлетворяют естественную потребность детей в движении, общении, эмоциональном насыщении и имеют огромное воспитательно-образовательное значение, позволяя решать коррекционные задачи физического и психического развития детей с ЗПР. Подвижные игры состоят из простых или уже изученных упражнений: ходьбы, бега, прыжков и метания, лазанья, предметных действий. Они могут быть сюжетными, имитационными, театрализованными, в виде эстафеты, полосы препятствий [12, с. 14–15].

Одна из особенностей задержки психического развития – несформированность у детей игровой деятельности, отсутствие интереса к игре, робость, стеснительность, а чаще – гиперактивность, дефекты речи, нежелание действовать в команде. В связи с этим игровая деятельность строится постепенно. В старшем дошкольном возрасте подвижные игры отличаются большим разнообразием, целенаправленностью психофизической нагрузки. Выступая для ребенка в качестве забавы, развлечения, игра строится таким образом, чтобы в ненавязчивой форме решать целый комплекс задач моторного, психического, интеллектуального, речевого развития. Для гиперактивных детей не рекомендуется проводить остроконфликтные игры, вызывающие чрезмерный азарт.

Игры с мячом развивают соответствующие навыки поведения в коллективе, воспитывают товарищеские взаимоотношения, основанные на сотрудничестве и взаимопомощи. Они требуют выдержки, решительности, смелости. Дети с ЗПР учатся управлять своими движениями в разнообразных условиях, в различных игровых ситуациях.

Занятие футболом способствует развитию ловкости, быстроты, координации движений, двигательной реакции, ориентации в пространстве. Содержание занятий должно объединять в себе ряд дидактических приемов, среди которых принципы доступности и индивидуального подхода играют значительную роль, так как спортивные игры являются достаточно сложными для освоения воспитанниками с ЗПР. Индивидуальный подход достигается при подборе методов обучения и воспитания в зависимости от уровня усвоения материала каждым ребенком, а также при учете реакции его организма на данную ему физическую нагрузку. Обучение технике проводится постепенно, путем усложнения условий выполнения движений [13].

Материалы и методы. Основными приемами техники игры футбол являются перемещение, удары по мячу, приемы мяча, ведение мяча, отбор мяча, финты, вбрасывание мяча, приемы игры вратаря. Все эти элементы сопряжены с достаточным уровнем развития координационных способностей игроков.

В основу методики обучения игре в футбол, равно как и другим спортивным играм, положена игровая форма проведения занятий. В ее содержании эффективно сочетаются игровые упражнения и эстафеты, подвижные игры и спортивные упражнения.

Э.И. Адашкявичене [4, с. 80] так описывает обучение футболу: в начале работы основное внимание детей направляется на овладение правильными движениями, а затем нужно стремиться, чтобы они освоили сильные и точные удары. Упражнения и игры должны быть доступны дошкольникам. Однообразие и монотонность действий снижают их интерес. Упражнения дети должны выполнять как правой, так и левой ногой. Обучение технике проводится постепенно, путем усложнения условий выполнения движений.

Н.Н. Кожухова [8, с. 120] считает, что при обучении старших дошкольников игре в футбол необходимо изучить отдельные элементы – отработать передачу мяча друг другу, удар по мячу стоя на месте (на расстоянии 3–4 м), научиться отбивать мяч правой и левой ногой, подбрасывать его ногой и ловить руками, вести мяч, забивать его в ворота.

Перед началом обучения у воспитанников нужно вызвать заинтересованность и положительный эмоциональный отклик с помощью мяча. Затем постепенно привести воспитанников в систему, объясняя и комментируя действия каждого из них. При этом необходимо следить, чтобы они не отклонялись от намеченного воспитателем плана действий и концентрировали внимание на мяче или партнере. Одновременно с этим необходимо объяснять элементарные правила игры – поразить мячом ворота соперника. В дальнейшем вновь начиная игру с уже известных элементов необходимо постепенно увеличивать скорость игры. На протяжении всей игры воспитатель должен следить за самочувствием детей, поддерживать и развивать соревновательный дух, пресекать попытки нарушения правил игры и не допускать травматизма детей на площадке.

Этапом совершенствования технических, элементарных, тактических навыков игры в футбол является непосредственно сам футбольный матч. С детьми с ЗПР длительность футбольного матча составляет 25 минут с учетом пятиминутного перерыва для отдыха и расслабления. Перед каждой игрой необходима разминка, состоящая из упражнений, уже знакомых детям [13].

Футбольный матч двух команд, состоящих из детей одной или двух групп детей старшего дошкольного возраста, целесообразно включать в программу Дня здоровья, спортивного праздника, в совместные с родителями физкультурно-оздоровительные мероприятия и т. д. Все занятия данного этапа проводятся на улице.

Таким образом, современная игра футбол прекрасно развивает у детей все физические качества, такие как: точность, быстрота, координация движений и способствует формированию эмоциональной отзывчивости, развитию эмпатии, коллективизма и взаимопомощи. Воспитанники учатся взаимодействовать не только с мячом, но и со сверстниками. Игра футбол также способствует укреплению физического здоровья, так как задействованы все группы мышц. В ходе игры развивается психомоторика. Но особое внимание уделяется

ловкости, как качеству, которое представляет собой способность быстро овладевать новыми движениями, быстро и точно перестраивать свои движения в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки.

Результаты и их обсуждение. Для формирования первичных умений выполнения элементов техники футбол у дошкольников с ЗПР, необходимо провести анализ уровня развития ловкости и убедиться в том, сформированы ли их координационные способности. Чтобы выявить уровень развития координационных двигательных способностей воспитанников старшего дошкольного возраста было проведено диагностическое исследование. Педагогическое тестирование координационных способностей детей старшей группы с ЗПР с помощью диагностической методики, разработанной М.А. Руновой, для исследования ловкости детей старшего дошкольного возраста включены три основных тестовых испытания [17, с. 56–83]. В исследовании принимали участие десять воспитанников старшей группы с ЗПР, а также инструктор.

В ходе проведения комплексных проб для выявления общего состояния регулятивных способностей детей воспитанникам предлагалось выполнить действие (сохранить равновесие, ударить мяч, попасть в ворота и т. д.), где можно было определить недостатки в развитии моторной сферы.

Особое внимание уделялось выявлению уровня сформированности моторики в целом: координация движений, манипуляция с предметами. Помимо этого, проводилось исследование на выявление моторной ловкости. Здесь отмечалось, сколько попыток необходимо конкретному ребенку для нахождения правильного положения тела, рук и ног, выполнял ли ребенок задание самостоятельно, либо ему требовалась помощь.

Характер выполнения заданий был следующим:

- 1) самостоятельность в выполнении задания;
- 2) безошибочное выполнение задания;
- 3) признаки переутомления после выполнения задания;
- 4) пассивность/отказ выполнять задание;
- 5) негативная реакция на выполнение задания;

Помимо этого, был проведен анализ допущенных ошибок:

- сокращение дистанции;
- отрыв стопы при удержании равновесия;
- выход за отведенные границы.

Были выявлены качественные и количественные характеристики уровня развития координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста в соответствии с критериями оценки

Методика М.А. Руновой для определения уровня сформированности координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР включала следующие показатели. В тесте №1 «Челночный бег» определялась способность быстро и точно перестраивать свои действия в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки. Задача детей – преодолеть расстояние за максимально короткий промежуток времени, оббегая кубики и не задевая их.

Результаты теста №1 показали, что шесть воспитанников имеют средний уровень выполнения задания, четверо воспитанников показали низкий уровень способностей координировать свои действия с требованиями быстро меняющейся обстановки.

Качественный анализ показал типичные ошибки детей:

- 1) большинство детей сокращают дистанцию при выполнении задания
- 2) не могут во время снизить скорость при подбегании к кубику и задевают его
- 3) снижают скорость при возвращении на исходную позицию

Помимо этого также проведенный анализ показал положительные результаты:

- 1) у детей в целом сформированы скоростные показатели.

2) большинство детей понимают инструкцию педагога с первого раза и демонстрируют образец для сверстников;

3) при выполнении заданий поддерживают положительный эмоциональный настрой, соблюдают технику безопасности во время занятия

Во втором блоке диагностического исследования был выявлен уровень понимания словесной инструкции и наглядного образца, безошибочное выполнение задания. Для этого был применен тест №2 «Статическое равновесие». Задачей детей было удержание равновесия при заданном положении тела

Результаты диагностики выявили, что у семерых детей показатель удержания статического равновесия находится на среднем уровне, у троих воспитанников – на низком уровне.

В качественном анализе можно отметить следующее:

- 1) большинство детей при удержании равновесия отрывали стопу от земли;
- 2) во время удержания равновесия наблюдались покачивания из стороны в сторону;
- 3) несколько воспитанников нарушали правила выполнения задания (закрывали глаза, переставляли ноги);

4) после прослушивания инструкции и показа наглядного образца большинство воспитанников выполняли упражнение неправильно. Цель третьего диагностического исследования – определение силы удара и меткости попадания, тест №3 «Удар по мячу в ворота». Воспитанникам предлагалось встать у линии на расстоянии пяти метров от ворот. Затем встать в стойку. Произвести удар ногой по мячу в ворота 3 раза

Результаты третьей диагностики показали, что равное количество детей имеют средний и низкий уровень меткости и силы удара

Качественный анализ результатов показал следующее:

- 1) у некоторых детей отмечаются неточности в правильности выполнения задания;
- 2) дети заступали за линию и не соблюдали технику безопасности.

При тестировании детей соблюдались определённые правила. Обследование проводилось в первой половине дня, в часы наибольшей биологической активности, на спортивной площадке. Одежда детей, облегчённая. В день тестирования режим дня детей не был перегружен физически и эмоционально. Перед тестированием была проведена стандартная разминка всех систем организма в соответствии со спецификой теста. Была обеспечена спокойная обстановка, избегались отрицательные эмоции, соблюдался индивидуальный подход, учитывались возрастные особенности.

Тестирование проводилось в стандартных одинаковых условиях, что снизило возможность ошибки в результатах и позволило получить более объективную информацию за исследуемый период. Во время тестирования учитывались индивидуальные возможности каждого ребёнка. Обобщенные результаты диагностики представлены в сводной таблице.

Таблица 1

Уровень сформированности координационных способностей детей старшей группы с ЗПР

№	Наименование показателя (тестовое задание)	Уровни сформированности		
		ниже среднего	средний	высокий
1	Тест №1 «Челночный бег (3х10)» (сек)	5	3	2
2	Тест №2 «Статическое равновесие» (сек)	2	7	1
3	Тест №3 «Удар мяча в ворота» (количество ударов)	4	3	3
Количество баллов		11	13	6
Среднегрупповой показатель		37%	43%	20%

Выводы. Таким образом, на основании исследования у большинства уровень развития координационных способностей находится на среднем и низком уровнях. Средний уровень развития ловкости имеют большинство детей, а именно семь человек, в то время как низкий наблюдается у троих воспитанников. По результатам исследования можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития слаборазвита моторная сфера и координационные способности. Это выражается в неточном выполнении движений, несоблюдении заданного темпа, нарушении правил выполнения упражнений.

Диагностика показала недостаточный уровень сформированности навыков игры в футбол, а учитывая, что исследовалась категория детей с ЗПР, необходимо разработать и апробировать план по развитию первичных навыков игры именно для указанной группы детей, что и будет сделано в дальнейшей научно-исследовательской работе.

Список литературы

1. Авдеева Е. Любим мы играть в футбол / Е. Авдеева // Ребенок в детском саду. – 2018. – №7. – С. 20–22.
2. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
3. Волошина Л. Обогащение двигательного опыта дошкольников в детско-взрослом взаимодействии в спортивных играх / Л. Волошина, О. Галимская // Дошкольное воспитание. – 2019. – №1. – С. 45–50. EDN YSBAHZ
4. Волошина Л.Н. Играйте на здоровье! Программа и технология физического воспитания детей 3–7 лет / Л.Н. Волошина, Т.В. Курилова. – Белгород: Белый город, 2013. – 239 с.
5. Дмитриев И.Л. Программа по футболу для детей дошкольного возраста «Юный футболист» / И.Л. Дмитриев. – URL: https://ciur.ru/izh_dou/izh_ds39/DocLib11/ (дата обращения: 20.08.2026).
6. Дремина В.Г. Активизация двигательной деятельности дошкольников посредством дворовых игр / В.Г. Дремина // Дошкольная педагогика. – 2018. – №10. – С. 33–38. EDN YPHFJZ
7. Иванцова О.Я. Обучение дошкольников элементам спортивных игр / О.Я. Иванцова. – URL: <https://studref.com/678790/pedagogika/metodika> (дата обращения: 20.08.2026).
8. Кожухова Н.Н. Методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова; под ред. С.А. Козловой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Инфра-М, 2019. – 312 с.
9. Козак О.Н. Большая книга игр для детей от 3 до 7 лет / О.Н. Козак. – СПб., 2010. – 336 с.
10. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2020. – 416 с. EDN EAIQLJ
11. Краснобаева Я.А. Методика формирования ловкости у детей 6–7 лет / Я.А. Краснобаева // Концепт. – 2017. – Т. 26. – С. 91–95. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/64319.htm> (дата обращения: 20.08.2026).
12. Лукина Г.Г. Оздоровительная направленность двигательной деятельности детей дошкольного возраста / Г.Г. Лукина // Дошкольная педагогика. – 2017. – №7. – С. 41–44. EDN ZHASBX
13. Кожухова Н.Н. Методика физического воспитания и развития ребенка / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова; под ред. С.А. Козловой. – М.: Инфра-М, 2019. – 336 с.
14. Павлова С.Ю. Методические рекомендации по обучению старших дошкольников хоккею, футболу / С.Ю. Павлова. – URL: <https://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-po-obucheniyu-starshih-doshkolnikov-elementami-igri-v-futbol-hockey-3346139.html> (дата обращения: 20.08.2026).
15. Плаксина Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М.: Элти-Кудиц, 2019. – 112 с.
16. Развитие ловкости у детей дошкольного возраста: эффективные методы и упражнения. – URL: <https://rebenkoved.ru/fizicheskoe-razvitie/razvitie-dvigatelnoj-aktivnosti-u-doshkolnikov.html#i> (дата обращения: 20.08.2026).
17. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду / М.А. Рунова. – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 255 с.
18. Фомина М.А. Технология развития основных физических качеств у детей с задержкой психического развития / М.А. Фомина. – Волгоград, 2018. – 98 с.
19. Щербак А.П. Энциклопедия физической культуры ребенка. Подвижная игра / А.П. Щербак // Дошкольное воспитание. – 2021. – №1. – С. 48–54. EDN WWIKXA

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА И НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация: в статье рассматриваются трудности понимания и воспроизведения текста младшими школьниками с задержкой психического развития. На основе анализа научной и методической литературы обоснованы три взаимосвязанных направления коррекционной работы: осмысление содержания, структурно-смысловая переработка и связный пересказ с самоконтролем. Основное внимание уделено первому классу; представлена логика постепенного сокращения объёма внешней помощи в последующие годы обучения.

Ключевые слова: младшие школьники, задержка психического развития, понимание текста, смысловое чтение, пересказ.

В начальной школе текст является объектом изучения и средством предъявления учебной информации. Для понимания и воспроизведения сообщения ребёнку недостаточно распознать слова и запомнить отдельные предложения: ему необходимо установить последовательность и причинные связи, выделить существенное и построить связный ответ. У младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) эту работу осложняют ограниченность речевых средств, особенности познавательных процессов и недостаточность регуляции деятельности [4; 8].

Описанная Н.П. Кирилловой применительно к дошкольникам с ЗПР последовательность работы с текстом сохраняет актуальность и в школе, но требует иного содержания [3]. Первоклассник учится действовать по инструкции, контролировать результат и постепенно переходит от работы с прослушанным текстом к самостоятельно прочитанному. Согласно ФАОП НОО, обучающиеся должны понимать фактическое содержание, определять последовательность событий и пересказывать текст с опорой на вопросы, рисунки, ключевые слова или план [5]. Вариант 7.2 предусматривает пролонгированные сроки обучения, поэтому темп формирования этих умений следует соотносить с возможностями ребёнка.

Исследования подтверждают неоднородность этих затруднений. Е.Е. Егорова и Т.В. Курилова выявили у первоклассников с ЗПР пропуски, перестановки и повторы фрагментов, смысловые ошибки, нарушения межфразовой связи и неполную передачу причинно-следственных отношений [1, с. 647–648]. Л. А. Брюховских и соавторы обнаружили у обучающихся 2–3 классов трудности выделения смысловых опор, прогнозирования содержания и понимания причинно-следственных связей [6, с. 10, 11]. М. Г. Ивлева отмечает недостаточность смыслового членения и отбора ключевых слов [2, с. 105, 106], а А.А. Пахомова – нарушения последовательности и полноты письменного воспроизведения у третьеклассников [7, с. 369, 370]. Следовательно, ошибки пересказа нельзя объяснять только нарушениями памяти: важно различать трудности чтения, понимания, удержания содержания и программирования высказывания.

Цель статьи – обосновать последовательность коррекционных задач, направленных на понимание и связное воспроизведение текста младшими школьниками с ЗПР, прежде всего первоклассниками. Используются методы теоретического анализа и обобщения психолого-педагогической, логопедической и методической литературы, а также анализ требований ФАОП НОО.

1. Формирование смыслового восприятия текста.

В первом классе используют короткие повествовательные тексты с ясной последовательностью событий, доступной лексикой и небольшим числом действующих лиц. До чтения

педагог задаёт смысловую установку: определить героя, причину поступка или итог события. Первое чтение направлено на целостное восприятие; при повторном педагог делает остановки после завершённых эпизодов. Вопросы «кто?», «где?», «что произошло?» помогают уточнить факты. Затем ребёнок устанавливает временные и причинные отношения, объясняет поступок героя или находит иллюстрацию, не соответствующую содержанию.

В период обучения грамоте понимание оценивают при двух способах предъявления: один текст читает педагог, другой, сопоставимый по сложности, – ребёнок. Это позволяет отделить смысловые трудности от затруднений, обусловленных техникой чтения. Во 2–4 классах увеличиваются объём и жанровое разнообразие текстов; школьникам предлагают задания на поиск подразумеваемой информации, определение основной мысли и прогнозирование содержания.

2. Формирование структурно-смысловой переработки текста.

Между пониманием отдельных фактов и пересказом необходим этап построения смысловой программы. В первом классе используют внешние опоры: серию сюжетных изображений, вопросы, ключевые слова или простую схему. Ребёнок восстанавливает порядок эпизодов, соотносит их с фрагментами текста и оформляет связи при помощи слов *сначала, затем, потому что, поэтому*. После разбора эпизодов ребёнок совместно с педагогом выбирает ключевые слова, последовательность которых образует план пересказа.

Наглядная опора эффективна, если школьника специально обучают соотносить её с содержанием текста. В исследовании Е. Е. Егоровой и Т. В. Куриловой отдельная иллюстрация не служила достаточной опорой для понимания, тогда как театрализованное проигрывание облегчало осмысление ситуаций и их словесное воспроизведение [1, с. 647, 648]. Во втором классе возрастает самостоятельность при выборе опор, а в 3–4 классах школьники учатся делить текст на смысловые части, формулировать пункты плана и выделять основную мысль.

3. Формирование связного пересказа и самоконтроля.

Обучение пересказу начинают с подробного устного воспроизведения короткого повествовательного текста. Педагог предлагает начало высказывания или задаёт ориентирующий вопрос, а ребёнок продолжает пересказ по изображениям, ключевым словам либо готовому плану. После устойчивого выполнения задания число опор постепенно сокращают в соответствии с принципом дозированной помощи [8]. При оценке учитывают общий смысл, существенные события, их последовательность, причинно-следственные связи и завершённость высказывания; дословное воспроизведение не является основным критерием.

Самоконтроль формируется с помощью конкретных ориентиров: названы ли основные события; сохранён ли их порядок; объяснены ли причины и последствия; завершён ли рассказ. В задании «Исправь пересказ» педагог пропускает событие или нарушает последовательность, а ребёнок сопоставляет высказывание с текстом и планом. В последующих классах вводятся краткий и выборочный пересказы, пересказ от лица другого персонажа и подготовка к письменному изложению. К этим видам работы переходят после освоения смыслового анализа; иначе школьник может отбирать случайные детали и утрачивать структуру текста.

Таким образом, коррекционная работа объединяет понимание содержания, построение смысловой программы, связное воспроизведение и контроль соответствия исходному тексту. В первом классе ведущую роль играют короткие повествовательные тексты, совместный анализ и развёрнутые внешние опоры; во 2–4 классах тексты усложняются, а самостоятельность возрастает. Предложенная последовательность носит теоретико-методический характер. Задания и темп их освоения следует определять с учётом образовательного маршрута, техники чтения и структуры нарушений ребёнка.

Список литературы

1. Егорова Е.Е. Изучение связной речи младших школьников с задержкой психического развития / Е.Е. Егорова, Т.В. Курилова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, вып. 4. – С. 644–649. – DOI: 10.30853/ped210074. EDN TZZTKF

2. Ивлева М.Г. Характер нарушений ознакомительного чтения у школьников с задержкой психического развития / М.Г. Ивлева // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №7. – С. 104–106. EDN QYYJH
3. Кириллова Н.П. Основные направления коррекционной работы по формированию навыков восприятия и воспроизведения текстовой информации у дошкольников с задержкой психического развития / Н.П. Кириллова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2023. – С. 191–194. – DOI: 10.31483/r-106731. EDN CDAXWG
4. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2003. – 304 с.
5. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1023 (ред. от 17.07.2024). – URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (дата обращения: 11.08.2026).
6. Особенности смысловой обработки текста обучающимися 2–3-х классов с задержкой психического развития / Л.А. Брюховских [и др.] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2022. – № 2 (60). – С. 5–12. – DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-327. EDN ICLZRA
7. Пахомова А.А. Изучение особенностей репродуцирования текста младшими школьниками с задержкой психического развития / А.А. Пахомова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – №5–3. – С. 368–370. EDN WMIALB
8. Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования: методическое пособие для специалистов / Н.В. Бабкина [и др.]. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 132 с. – URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/> (дата обращения: 11.08.2026).

Груцкая Ирина Петровна

воспитатель

ГБУ ЦССВ «Сколковский»

г. Москва

DOI 10.31483/r-168785

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности и особенности применения дидактических игр для закрепления представлений об окружающем мире у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста. Приводятся примеры игр и описываются особенности их модификации и дополнений для детей с нарушениями развития.

Ключевые слова: дети, школьный возраст, ограниченные возможности здоровья, дидактические игры, окружающий мир.

Игра является особой деятельностью, которая зарождается в детском возрасте, сопровождает человека во всей его жизни. Представители научных отраслей сходятся во мнении, что игра является неотъемлемой частью человеческой культуры, которая связана с окружающей жизнью (Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов) [10, с. 191].

Тему дидактических игр рассматривали в своих трудах такие исследователи, как В.Н. Аванесова, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.

В рамках предмета «Окружающий мир» в начальных классах Е.Д. Водопьянова, О.Н. Лазарева, А.А. Плешакова работали над методикой использования дидактических игр на уроках.

В силу своих особенностей, дети с ОВЗ, имеющие расстройства аутистического спектра и/или интеллектуальные нарушения, часто испытывают трудности в усвоении учебного

материала, сложности в ориентировании в пространстве, в окружающем мире и применять усвоенные алгоритмы и знания в жизни на практике [2, с. 30].

Особенно важно использовать дидактические игры на уроках окружающего мира для усвоения и закрепления материала детям с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), физическими и психическими нарушениями.

Для лучшего понимания необходимо рассмотреть определение термина «дидактическая игра». Под данным термином «понимается разновидность игр с правилами, специально создаваемых в целях обучения и воспитания детей» [6, с. 166].

Дидактическая игра является многоплановым и сложным педагогическим явлением, которое является не только одной из форм обучения и самостоятельной игровой деятельностью, но и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

В дидактических играх перед ребенком ставятся задачи, способствующие развитию у ребенка сосредоточенности, осмысления игры, концентрации внимания и выработке последовательности действий. Воспитатель ставит детей в такие условия, которые требуют от них умение совместно играть, контролировать свое поведение, быть справедливым, честным, уступчивым и требовательным [3, с. 42].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья дидактические игры помогают усвоить и закрепить материал, особенно на уроках ознакомления с окружающим миром.

При проведении дидактических игр по формированию представлений об окружающем мире необходимо выделять следующие педагогические и образовательные задачи:

- расширение представлений об окружающей действительности;
- расширение и уточнения знаний о растениях, диких и домашних животных, о сезонных изменениях в природе, формирование знаний о зимующих и перелетных птицах;
- уточнение представлений о предметах окружающего нас мира и их признаках и др. [6, с. 77].

Для детей с ОВЗ, имеющими расстройства аутистического спектра и/или интеллектуальные нарушения, дидактические игры необходимо дополнительно адаптировать дидактические игры с помощью дополнительных наглядных материалов: муляжей, гербариев, аудио и видео материалов, наблюдений за природными явлениями.

Дети легче запоминают то, что им интересно и значимо. В процессе игры дети не замечают, что учатся, запоминают новое, познают, пополняют запас понятий и представлений, ориентируются в необычных ситуациях [1, с. 174].

В воспитательном плане педагог должен предусматривать подбор игр и дидактического материала для проведения игр в соответствии с общим планом педагогической работы по закреплению представлений об окружающем мире.

В дидактических играх также могут использоваться игрушки и реальные предметы (орудия труда, предметы обихода) и объекты природы (шишки, семена, овощи, фрукты, листья). Используя натуральные, природные материалы дети лучше закрепляют знания о природной и окружающей среде. На прогулке, когда происходит непосредственное соприкосновение с природой, можно проводить дидактические игры «Живое – неживое», «Природа – не природа», «Угадай растение», «Чудесный мешочек», «Что это за дерево?» и др. Данные игры способствуют обогащению представлений, уточнению и конкретизацию знаний детей о свойствах предметов, проводить исследования и делать выводы.

В словесных играх: «Кто летает, бегает, прыгает», «В воде, в воздухе, на земле», «Назови признаки времен года» и др. дети учатся различать предметы по свойствам и качествам.

При формировании представлений детей о родине, достопримечательностях целесообразно использовать такие дидактические игры, как «Моя родина», «Мой город», «Мой край», «День города» и др.

Для примера, приведем тему «Деревья нашего края». По этой теме дети знакомятся с деревьями своего края, их особенностями, знакомятся с тем, что необходимо деревьям для жизни. На практике, можно с детьми во время прогулки подойти к деревьям, дать потрогать

на ощупь, поиграть в игру с использованием карточек, на которых изображены силуэты деревьев, изображены листья деревьев, их цветы. Задача детей сопоставить силуэты деревьев и листья, определить дерево, сопоставить цветение деревьев, дифференцировать. Перед этим необходимо посмотреть обучающие адаптированные видео по знакомству с деревьями и их признаками. Полезно будет ознакомиться с гербарием из листьев деревьев, потрогать их, рассмотреть. Информация о деревьях должна быть преподнесена простыми предложениями, содержать особенности деревьев. Также можно поиграть с детьми в лото, где вместо цифр и фишек будут изображения деревьев и их листьев [4].

Для примера, также можем привести занятие на тему «Фрукты».

По этой теме дети знакомятся с фруктами, их особенностями, знакомятся с их пользой и разнообразием. На практике, можно поиграть в игру с использованием карточек, на которых изображены силуэты фруктов, изображены фрукты. Задача детей сопоставить силуэты фруктов с их фотографиями, определить и продифференцировать. Перед этим необходимо посмотреть обучающие адаптированные видео по знакомству с фруктами и их признаками. Информация о фруктах должна быть преподнесена простыми предложениями. Также можно поиграть с детьми в лото, где вместо цифр и фишек будут изображения фруктов.

Выводы.

Дидактические игры играют важную роль в формировании представлений об окружающем мире детей с ОВЗ младшего школьного возраста. Благодаря дидактическим играм происходит накопления чувственного опыта, закрепляются представления детей об окружающем мире, активно развиваются все психические процессы, улучшаются волевые качества, улучшается дифференциация эмоциональных состояний, формируется познавательный интерес.

Познавательный интерес является неотъемлемой частью развития познавательной активности. Развитие познавательной активности у детей с ОВЗ происходит своеобразно, в условиях специально организованного обучения, где большое значение играет использование наглядных материалов и дидактических игр.

Список литературы

1. Бекшаев И.А. Обучение биологии детей с умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования (на примере развивающих дидактических игр) / И.А. Бекшаев // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Инклюзивное образование: теория и практика» / отв. ред. О.С. Мишина, О.С. Кузьмина, Т.В. Тимохина, Г.А. Романова. – 2018. – С. 172–177. EDN YUXLIT
2. Бекшаев И.А. Общие подходы к преподаванию дисциплин «естествознание» и «Окружающий мир» для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях реализации ФГОС / И.А. Бекшаев, Т.В. Дьячкова, И.А. Берсенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62–2. – С. 27–31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-podhody-k-prepodavaniyu-distiplin-estestvoznanie-i-okruzhayuschiy-mir-dlya-detey-s-umstvennoy-otstalostyu-intellektualnymi> (дата обращения: 25.07.2026). EDN YXUSRF
3. Кузьмина Г.Н. Дидактическая игра как средство развития психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья / Г.Н. Кузьмина, В.Н. Овечкина // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – №2 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-psihicheskogo-razvitiya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 26.07.2026).
4. Куликова Т.А. Наглядно-дидактический материал с конспектами занятий. Листья и плоды / Т.А. Куликова. – М.: Стрекоза, 2022. – 12 с.
5. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы IV Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (Барнаул, 22–23 марта 2019 года) / под науч. ред. М.В. Сурниной. – Барнаул: АлтГПУ, 2019. – 226 с.
6. Традиции и новаторство в начальном образовании: материалы региональной научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. С.В. Бредихина. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2022. – 236 с. – ISBN 978-5-8331-0460-6.
7. Патрушева И.В. Психология и педагогика игры: учебное пособие для вузов / И.В. Патрушева. – М.: Юрайт, 2018. – 130 с. EDN NESLTK

8. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для педагогов-дефектологов / Е.А. Стребелева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2021. – 264 с.

9. Павлова Л.Ю. Сборник дидактических игр по ознакомлению с окружающим миром. 4–7 лет: [0+] / Л.Ю. Павлова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2022. – 78 с.

10. Яцковец А.С. Взгляды отечественных и зарубежных ученых на феномен игры / А.С. Яцковец // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzglyady-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-uchenyy-na-fenomen-igry> (дата обращения: 26.07.2026). EDN JTYERV

Захарова Татьяна Евгеньевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №11 «Ручеек»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается игровая деятельность как ведущий и наиболее эффективный метод коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. Автор анализирует возможности различных видов игр – дидактических, театрализованных и сюжетно-ролевых – в формировании лексико-грамматического строя, фонематического восприятия и связной речи дошкольников. Особое внимание уделяется практической значимости игровых технологий, позволяющих повысить мотивацию детей к речевой деятельности и добиться устойчивых положительных результатов в коррекционной работе в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: игра, коррекционная работа, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Игра – это не просто способ развлечения, это важный и, можно сказать, жизненно необходимый инструмент для коррекции общего недоразвития речи (ОНР) у детей, находящихся в старшем дошкольном возрасте. В этот период жизни игра становится ведущей деятельностью, и именно это свойство делает её незаменимым помощником для логопедов. Она позволяет трансформировать процесс обучения, который иногда может показаться сложным и утомительным, в захватывающее приключение, полное интересных событий и открытий.

Работа с детьми, имеющими ОНР, часто сопряжена с определёнными трудностями. У таких детей, как правило, наблюдается сниженная мотивация к речевой деятельности, неустойчивое внимание, а также быстрая утомляемость. Они с трудом усваивают абстрактные правила речи, что значительно затрудняет процесс обучения. Однако игровые технологии способны преодолеть эти преграды. Создавая эмоционально насыщенные игровые ситуации, педагог формирует у ребёнка сильную внутреннюю мотивацию. В результате, ребёнок начинает воспринимать обучение не как скучное задание, а как увлекательное путешествие, где он помогает сказочному герою, участвует в соревновании или отправляется в захватывающее приключение.

Ю.В. Герасимова [1] отмечает, что в этом контексте дидактические цели ставятся перед ребёнком в форме игровых задач. Успешное выполнение этих задач связывается с игровым результатом, что делает процесс коррекции осмысленным и желанным для дошкольника. Таким образом, игра становится неотъемлемой частью коррекционной работы, позволяя решать практически все задачи, стоящие перед логопедом.

По мнению Ю.Д. Постол [2] для коррекции лексико-грамматического строя речи в логопедической практике активно применяются словесные дидактические игры. Эти игры способствуют обогащению словарного запаса, формированию навыков словообразования и словоизменения. Например, такие игры, как «Большой – маленький», «Один – много», «Чей хвост?», «Четвёртый лишний», в игровой форме помогают закреплять сложные

грамматические категории. Дети, имеющие ОНР, часто пропускают или искажают эти категории в обычной речи, поэтому игровые формы обучения становятся особенно актуальными.

Кроме того, для развития фонематического восприятия и навыков звукового анализа используются сенсорно-моторные и дидактические игры. В этих играх ребёнок учится различать звуки на слух, определять их место в слове и осознавать их значение. Это важные навыки, которые помогают детям лучше понимать и использовать речь. Особое внимание в процессе коррекции речи стоит уделить театрализованным и сюжетно-ролевым играм. Эти виды игр напрямую стимулируют развитие связной диалогической и монологической речи. В процессе обыгрывания сказочного сюжета или принятия на себя роли, ребёнок вынужден активно вступать в речевое общение, строить фразы, вести диалог с другими персонажами и составлять развернутые высказывания. Это не только развивает речь, но и способствует формированию социальных навыков, таких как умение слушать и быть услышанным, взаимодействовать с другими людьми. Игра создает естественную и непринужденную атмосферу, в которой ребёнок может свободно выражать свои мысли и эмоции. Такой подход позволяет не только улучшить речевые навыки, но и развить креативность, воображение и уверенность в себе.

Важно помнить, что процесс обучения должен быть интересным и увлекательным, чтобы ребёнок не терял интерес к занятиям и продолжал развиваться. Таким образом, игра является мощным инструментом в руках логопеда, который помогает преодолеть трудности, связанные с общим недоразвитием речи у детей. Используя разнообразные игровые технологии, педагог может создать условия, способствующие развитию речи, мотивации и интереса к обучению. В результате, дети не только учатся говорить правильно, но и получают удовольствие от процесса, что является залогом успешной коррекции их речевых нарушений.

Несмотря на очевидные преимущества и высокую степень эффективности игрового метода в коррекции общего недоразвития речи (ОНР) у детей старшего дошкольного возраста, его применение в качестве основного инструмента для работы с данной категорией детей сопряжено с множеством серьезных трудностей. Эти трудности требуют от педагогов не только высокой профессиональной компетентности, но и гибкости в подходах к обучению. Сложности, с которыми сталкиваются специалисты, имеют как психологические корни, так и организационно-методическую природу. Первая и, возможно, самая значительная трудность заключается в особенностях речевого и эмоционально-волевого развития детей с ОНР. У многих детей, имеющих данное расстройство, наблюдается повышенная утомляемость и быстрая истощаемость нервной системы. Это означает, что даже самые увлекательные и интересные игры не могут длиться долго – всего через 10–15 минут интерес ребенка начинает угасать, внимание рассеивается, и мотивация к игре теряется.

В результате, игра превращается в механическое выполнение заданий, что абсолютно не соответствует целям коррекционной работы. Кроме того, у детей с ОНР часто наблюдается значительное снижение уровня саморегуляции и контроля за собственным поведением. Они могут испытывать трудности с принятием правил игры, нарушать очередность ходов, а также испытывать фрустрацию при возникновении неудач. Эти факторы могут разрушать игровую структуру и полностью сводить на нет коррекционный эффект, который предполагается получить от занятий. Важно отметить, что эмоциональная составляющая игры играет ключевую роль в процессе обучения, и, если ребенок не может справиться с эмоциями, это может негативно сказаться на его речевом развитии.

Вторая группа трудностей связана с необходимостью поддержания тонкого баланса между игровой формой и дидактическим содержанием. Логопеды часто оказываются перед непростой дилеммой: чрезмерное увлечение игровой оберткой может привести к тому, что дети запомнят лишь яркие сюжеты и персонажей, но не усвоят запланированный речевой материал. В таких случаях игра начинает восприниматься как развлечение, а не как средство коррекции. С другой стороны, если педагог постоянно напоминает детям о «правильности речи» или прерывает игру для исправления ошибок, это разрушает волшебную атмосферу, и

игра превращается в скучное занятие, что, в свою очередь, приводит к потере интереса со стороны детей. Этот баланс между игрой и обучением особенно трудно поддерживать в условиях подгрупповых занятий, где уровень речевого развития детей может значительно различаться. То, что доступно и интересно одному ребенку, может оказаться невыполнимым или слишком простым для другого. Это приводит к дезорганизации игрового процесса и снижению общей эффективности коррекционных занятий.

Нельзя не упомянуть и организационные сложности, с которыми сталкиваются педагоги. Проведение полноценной коррекционной игры требует значительно больше времени на подготовку, чем выполнение стандартных заданий. Необходимо заранее продумать сценарий игры, выбрать соответствующие материалы и обеспечить их доступность. Также важно учитывать, что каждая игра должна быть адаптирована под конкретную группу детей, что требует дополнительных временных затрат. Кроме того, необходимо учитывать, что для успешной реализации игрового метода требуется создание комфортной и безопасной атмосферы, где дети смогут свободно выражать свои эмоции и не бояться ошибок. Это требует от педагога не только профессиональных знаний, но и умения устанавливать доверительные отношения с детьми, что также требует времени и усилий. Все эти аспекты подчеркивают необходимость комплексного подхода к организации коррекционной работы с детьми с ОНР. Педагогам необходимо не только освоить игровые методики, но и развивать свои навыки в области психологии, чтобы понимать и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

Таким образом, использование игрового метода в коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста является сложной и многогранной задачей, требующей от педагогов высокой квалификации, творческого подхода и умения работать с различными аспектами детского развития. Важно, чтобы специалисты не только владели методами работы, но и были готовы к постоянному саморазвитию и совершенствованию своих навыков, чтобы эффективно справляться с возникающими трудностями и достигать поставленных целей.

Список литературы

1. Герасимова Ю.В. Использование игр как средства развития предпосылок к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Ю.В. Герасимова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – №4 (41). – С. 48–52. EDN DYYSGJ
2. Постол Ю.Д. Игровая деятельность как средство формирования лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю.Д. Постол // Вестник науки. – 2025. – №4 (85).

Карягина Ольга Николаевна,

воспитатель

ГКУ СО «РЦД и ПОВ «Виктория»

г. Тольятти, Самарская область

DOI 10.31483/r-168947

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДРАМАТИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация: в практике коррекционно-воспитательной работы специалистов реабилитационных центров особое место занимает задача формирования речевой компетенции у детей дошкольного возраста, имеющих диагноз «общее недоразвитие речи». Значимость данной проблемы обусловлена тем, что именно дошкольный период является сенситивным для становления речевой активности, становления коммуникативных умений, определяющих успешность последующего обучения и интеграции ребёнка в социальную среду.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимается сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, грамматически неправильное построение фраз, дефекты произношения, имеются нарушения внимания и словесно-логического мышления.

Степень выраженности ОНР варьируется в широком диапазоне: от абсолютного отсутствия вербальных средств коммуникации до достаточно развёрнутой речи, содержащей элементы фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Дошкольники с общим недоразвитием речи часто сталкиваются с трудностями в выражении своих мыслей и чувств, в понимании окружающего мира, а также во взаимодействии с другими детьми и взрослыми. Поэтому развитие речи у таких детей требует особого внимания и применения эффективных методов. Одним из таких методов, является драматизация художественных произведений.

В статье рассматривается, каким образом драматизация может способствовать речевому развитию, какие художественные произведения лучше всего подходят для этой цели и какие методики могут быть использованы педагогами и родителями для достижения наилучших результатов.

Ключевые слова: *развитие речевых способностей, дошкольники, общее недоразвитие речи, театрализованная деятельность, драматизация художественных произведений, игры-драматизации, развивающий потенциал, коррекционный процесс.*

Драматизация – одно из средства театрализованной деятельности. Драматизация в детском саду – это инсценирование, разыгрывание литературных произведений или сценок из жизни средствами кукольного театра или самими детьми, исполняющими разные роли. Театрализованная деятельность побуждает ребёнка к вербальному и эмоциональному самовыражению, стимулирует его активное включение в игровую практику. Воспитанники воспринимают подобные занятия с большим энтузиазмом: им не требуется принуждение, поскольку сам процесс вызывает живой интерес.

В ходе инсценирования у дошкольников происходят следующие изменения:

- речевое развитие: пополняется активный и пассивный словарь, совершенствуется артикуляционная сторона и интонационная выразительность высказывания, тренируются внимание, память и воображение;
- коммуникативные умения: совместное разыгрывание ролей формирует способность выслушивать партнёра, учитывать чужую точку зрения, соблюдать принятые социальные правила;
- эмоциональная сфера: погружение в образ персонажа учит ребёнка распознавать и транслировать собственные переживания, развивает эмпатию;
- моторная сфера: театрализация неразрывно связана с телесной активностью, что критически значимо для детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку стимулирует как крупную, так и мелкую моторику. Двигательный компонент облегчает запоминание лексических единиц и речевых конструкций.

Разновидности игр-драматизаций для детей с ОНР:

- сюжетные игры – воспроизведение знакомых повествований из сказок или бытовых ситуаций (например, эпизоды из «Репки», «Теремка» и аналогичных текстов);
- игры с применением разнообразных театральных форм – настольный театр с объёмными и плоскостными куклами, пальчиковый театр, теневой театр, фланелеграф, театр Петрушки (куклы-бибабо);
- ролевые игры на бытовую тематику – исполнение ролей родителей, медицинских работников, продавцов и т. п., что параллельно развивает речь и усвоение поведенческих норм;
- игры-имитации – воспроизведение характерных признаков животных и иных объектов.

В данной статье основное внимание уделяется именно сюжетным играм-драматизациям, выстроенным на материале русских народных сказок. Воспитанники проявляют к ним

выраженный интерес и охотно включаются в деятельность; нередко они впервые сталкиваются с этими текстами именно в условиях реабилитационного центра.

Речь идёт не о разовых мероприятиях, а о целостной системе занятий, реализуемой в рамках дополнительной коррекционной программы «Развитие речи детей дошкольного возраста с ОНР посредством сказки с элементами театрализованной деятельности», автором которой я являюсь. Программа нацелена на становление и совершенствование речевых возможностей воспитанников, а также на их социальную адаптацию.

Используются разнообразные форматы: сюжетные, музыкальные и подвижные игры-драматизации, восприятие театрализованных произведений на слух и зрительно, продуктивная творческая деятельность. Занятия включают приёмы сказкотерапии, игротерапии, художественного чтения и рассказывания с опорой на наглядность: игрушки, кукольный и теневой театр, фланелеграф, а также демонстрацию мультипликационных фильмов.

Коррекционный процесс осуществляется в тесном взаимодействии со всеми специалистами центра и семьями воспитанников. Объём программы составляет 72 часа; периодичность занятий – 2 раза в неделю.

На начальном и завершающем этапах проводится диагностическое обследование для определения актуальных затруднений и планирования дальнейшей коррекционной стратегии с опорой на индивидуальные характеристики каждого ребёнка, его возраст и уровень развития (группа разновозрастная, степень речевых нарушений неоднородна).

Методика организации работы по проведению сюжетных игр-драматизаций при речевых нарушениях.

1. Отбор литературного текста. Предпочтение отдаётся лаконичным сказкам с выразительным сюжетом и чётко очерченными ролями, легко воспринимаемым и вызывающим эмоциональный отклик. Как правило, используются русские народные сказки: «Курочка Ряба», «Колобок», «Репка», «Маша и медведь», «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Три медведя» (Л. Н. Толстой), «Кот, петух и лиса», «Заюшкина избушка».

2. Предварительный этап. Театрализации предшествует цикл дидактических игр и творческих заданий, направленных на формирование восприятия и осмысления содержания:

- на стадии знакомства с персонажами применяются рисование, лепка, аппликация, конструирование, шнуровки;

- дидактические упражнения («Перенеси яйцо»), музыкально-ритмические композиции («Цып-Цып-Цып, мои цыплятки»), конструирование из счётных палочек или геометрических фигур («Дом для курочки»);

- игра «Кто в домике живёт?» с указанием элементов жилища – дверь, окно, крыша, труба («Три медведя»);

- этюды на выражение эмоциональных состояний (страх, испуг, радость);

- имитационные игры «Изменяю себя, друзья. Догадайся, кто же я?»;

- упражнения на звукоподражание.

3. Знакомство со сказкой. Применяется художественное чтение и рассказывание с опорой на наглядный материал: игрушки, настольный кукольный или плоскостной театр, теневой театр, фланелеграф, магнитный театр. Допускается показ мультипликационного фильма.

4. Поэтапная подготовка к драматизации с нарастанием сложности:

- усложнённые дидактические задания: «Кто лишний?» (добавление несуществующего персонажа), «Кого не хватает?» (определение отсутствующего героя);

- работа по содержанию: ответы на вопросы о действующих лицах, их переживаниях, хронологии событий с опорой на сюжетные картинки и театральные средства;

- игры с простыми репликами и воспроизведением движений персонажей. Неговорящие и малогворящие дети вправе использовать жесты и мимику, что тренирует невербальную коммуникацию; воспитанники с интеллектуальными нарушениями также включаются в процесс.

5. Работа в парах и малых подгруппах для повышения результативности.

6. Подготовка реквизита и костюмов (яичко простое и золотое, маски персонажей, репка, корзина с пирожками и пр.).

7. Обустройство мини-сцены (при групповом формате).

8. Распределение ролей.

9. Непосредственное разыгрывание. Допускается инсценирование не всего текста, а отдельного фрагмента или эпизода – в зависимости от возможностей детей и особенностей сюжета.

10. Рефлексия после занятия. Педагог задаёт вопросы о содержании и героях, выясняет, понравилось ли детям, какие чувства они испытали (например, было ли жалко Колобка). Это углубляет понимание, обогащает лексику и учит формулировать собственные мысли.

11. Перенос в бытовую практику – закрепление правил поведения на материале сказок («Маша и медведь», «Куручка Ряба», «Три медведя»).

Ключевые условия:

- индивидуализация. На каждом этапе необходимо учитывать возможности конкретного ребёнка: группа разновозрастная, степень нарушений и уровень интеллектуального развития различны, поэтому задания должны быть посильными и соответствовать возрасту;

- междисциплинарное взаимодействие. Воспитатель работает в контакте с логопедом, дефектологом, психологом, педагогом Монтессори, музыкальным руководителем, инструктором ЛФК;

- сотрудничество с семьёй. Родители привлекаются к подготовке костюмов, разучиванию ролей, домашнему чтению сказок и просмотру мультфильмов.

Критерием результативности коррекционной деятельности выступает положительная динамика речевого развития воспитанников. Итоги реализации программы фиксируются посредством педагогического наблюдения, диагностического обследования («Методика обследования нарушений речи у детей» Г. Волковой, охватывающая активный словарь, грамматический строй, связную речь), открытых показов для зрителей и отзывов родителей.

Систематическое применение игр-драматизаций обеспечивает ощутимый прогресс речевых навыков у детей с ОНР. У воспитанников отмечаются:

- заметное расширение лексического запаса;
- совершенствование звукопроизношения;
- формирование грамматических умений, возникновение фразовой речи и простых предложений;

- рост уровня взаимодействия и общения в детском коллективе.

Театрализованная деятельность не только продвигает речевое развитие, но и содействует социальной адаптации, укреплению самооценки и уверенности ребёнка в собственных силах.

Коррекционная работа строится на принципе малых шагов, и каждый, даже незначительный, результат воспринимается как победа. В итоге воспитанники начинают говорить, у них обогащается словарь, появляется фразовая речь, развиваются коммуникативные компетенции. Особую радость доставляет искренняя благодарность родителей и возможность наблюдать, как раскрываются ранее замкнутые, малоговорящие и даже неговорящие дети. Осознание того, что совместными усилиями всех специалистов удалось оказать реальную помощь, является главной мотивацией для дальнейшей работы.

Список литературы

1. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду: методические рекомендации / Е.А. Антипина. – М.: Сфера, 2009. – 128 с.
2. Вакуленко Ю.А. Театрализованные инсценировки сказок в детском саду / Ю.А. Вакуленко, О.П. Власенко. – Волгоград: Учитель, 2008. – 153 с.
3. Власенко О.П. Ребёнок в мире сказок: музыкально-театрализованные спектакли, инсценировки, игры для детей 4–7 лет / О.П. Власенко. – Волгоград: Учитель, 2009. – 411 с.
4. Григорьева Т.С. Программа «Маленький актёр»: для детей 5–7 лет: методическое пособие / Т.С. Григорьева. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
5. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. – 1988. – №4.

DOI 10.31483/r-168934

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ТМНР): СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОТОКОЛА PECS В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматриваются методические приемы формирования социально-бытовых навыков у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Описывается алгоритм интеграции фаз I-IV протокола PECS в повседневные режимные моменты (одевание, прием пищи, гигиена). Обосновывается, что использование средств альтернативной коммуникации позволяет перевести бытовое действие из формата принудительного ухода во взаимодействие, где ребенок выступает инициатором контакта со взрослым, что является ключевым фактором его социализации. Описаны эффекты пространственно-средовой адаптации и снижения нежелательного поведения в условиях коррекционной школы.

Ключевые слова: социальная адаптация, тяжелые множественные нарушения развития, ТМНР, навыки самообслуживания, жизненная компетенция, протокол PECS, Вариант 2 АООП.

1. Введение.

Для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), осваивающих Вариант 2 адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), овладение навыками самообслуживания выступает не просто утилитарной задачей, а фундаментальным базисом формирования их жизненной компетенции. Традиционные дефектологические подходы зачастую тяготеют к использованию директивных методов обучения, которые в условиях выраженных когнитивных и множественных дефицитов нередко сводятся к механическому пассивному тренингу в формате «рука в руке» [3; 5]. При таком подходе ребенок неизбежно остается пассивным объектом манипуляций со стороны взрослого (педагога, тьютора), что существенно тормозит развитие его автономии и личностной независимости [4; 11].

Научная новизна исследования заключается в преодолении данной стагнации. Истинная социализация и инклюзия обучающихся с ТМНР невозможны без актуализации их личностной субъектности – способности инициировать контакт, манифестировать собственные потребности или вербализовать запрос о помощи. Целью данного исследования является научно-методическое обоснование и описание технологии интеграции протокола альтернативной системы коммуникации с помощью обмена карточками (PECS) для трансформации рутинных бытовых процессов в осознанные коммуникативные акты в условиях специальной (коррекционной) школы.

2. Материалы и методы.

Экспериментальная технология организации образовательной и бытовой среды для детей с ТМНР базируется на модификации протокола PECS [9] и включает в себя два взаимосвязанных компонента: пространственно-средовую адаптацию и поэтапное сопровождение.

1. Средовая адаптация и организация визуального поля.

Учет выраженных сопутствующих двигательных (например, при спастических формах ДЦП) и сенсорных нарушений у данной категории учащихся требует модификации

классического коммуникативного альбома. В качестве альтернативы стационарным альбомам авторами разработаны и внедрены мобильные альбомы-планшеты:

- локализация: закрепление планшета на текстильной ленте (липучке Velcro) непосредственно в зоне выполнения целевого действия (например, на внутренней дверце индивидуального шкафа в раздевалке).

- сенсорная адаптация: использование увеличенного формата карточек (до размера А6), снабженных рельефными тактильными маркерами (например, фрагментами текстуры реальной одежды – шерсти, джинсовой ткани – наклеенными поверх графического символа). Данное решение компенсирует дефициты зрительного гнозиса;

- аффективно-поведенческая поддержка: введение в активное визуальное поле перманентной карточки-маркера «Помоги», расположенной в зоне быстрого доступа тьютора и ребенка для превенции деструктивного поведения, вызванного фрустрацией у неговорящих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

2. Интеграция фаз протокола PECS в структуру режимного момента (на примере одевания).

В рамках разработанной технологии процесс формирования навыков самообслуживания жестко синхронизируется с этапами альтернативной коммуникации, исключая изолированное от контекста разучивание символов:

- фазы I–II (инициация физического обмена и настойчивость): педагог сознательно удерживает предмет одежды (например, брюки), блокируя прямую манипуляцию, и выжидает самостоятельную реакцию со стороны ребенка. Бытовое действие (надевание) начинается исключительно как немедленное подкрепление после того, как обучающийся совершил целенаправленный физический обмен карточки на предмет;

- фаза III (дифференциация и выбор): на данном этапе создается ситуация выбора из двух альтернатив (например, «джерсер» или «куртка»). Предоставление контролируемого выбора выступает предиктором снижения уровня специфического детского негативизма и активизирует волевой компонент деятельности;

- фаза IV (проектирование синтаксической структуры): обучающийся переходит к конструированию полосы предложений по шаблону «Я хочу + [целевой предмет одежды]». Это позволяет не просто удовлетворить базовую потребность, но и алгоритмизировать схему последовательности действий в рамках самообслуживания.

3. Результаты и обсуждение.

Интеграция средств альтернативной коммуникации позволяет рассматривать навыки самообслуживания не как изолированные двигательные акты, а как базовый компонент социальной адаптации. Протокол PECS выступает эффективным инструментом перевода бытового действия во взаимодействие, где ребенок становится инициатором контакта со взрослым.

Ключевые наблюдаемые эффекты при работе с контингентом детей с ТМНР:

- снижение проявлений нежелательного поведения за счет наличия инструмента выражения дискомфорта – передача карточки вместо аффективного отказа от деятельности [6; 8];

- повышение уровня самостоятельности инициации бытовых действий благодаря научению через четкую визуальную последовательность шагов;

- структурирование хаотичной деятельности через опору на визуально-коммуникативный алгоритм;

- формирование устойчивой диады взаимодействия «ребенок – взрослый» в процессе совместного выполнения рутины.

Соблюдение временного интервала между передачей карточки и физическим действием (нулевая задержка) предотвращает разрыв причинно-следственной связи в сознании обучающегося. Переход от Фазы II к Фазе III критически важен для профилактики выученной беспомощности, так как возвращает ребенку локус контроля над средой. Важным методическим условием является строгое соблюдение принципа функциональной коммуникации: карточка

должна обмениваться до начала физического действия со стороны взрослого. Любая задержка или выполнение действия без обмена обесценивают коммуникативную попытку ребенка и могут привести к отказу от использования системы. Кроме того, синхронизация фаз I–IV позволяет плавно переходить от простого акта просьбы к элементам планирования собственной деятельности, что закладывает основы саморегуляции.

4. Заключение.

Применение описанной технологии обеспечивает формирование двойной компетентности: бытовой (навык самообслуживания) и коммуникативной (способность заявить о потребности). Опора на нормативную базу Федерального государственного стандарта образования обучающихся с ОВЗ (Вариант 2 АООП) обеспечивает легитимность данных подходов в структуре коррекционной работы современной школы-интерната [1; 2]. Предложенная технология смещает фокус педагогического воздействия с механического формирования двигательного стереотипа на развитие коммуникативной функции навыка. Ребенок не только осваивает социально-бытовой алгоритм, но и интегрируется в социальное взаимодействие на правах активного субъекта.

Список литературы

1. Хаустов А.В. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга / А.В. Хаустов, М.А. Шумских // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21, №3. – С. 5–17. – DOI: 10.17759/autdd.2023210301. – EDN: JCOSSG.
2. Царев А.М. Организация обучения и воспитания детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития в Псковском Центре лечебной педагогики / А.М. Царев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – №4. – С. 12–22. EDN NTWVEF
3. Типология особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях цифровой образовательной среды: эмпирическое исследование / А.В. Закрепина, Е.А. Стребелева, Е.А. Кинаш [и др.] // Дефектология. – 2022. – №2. – С. 42–52. – ISSN 0130–3074. EDN ZTDAMR

Филина Нина Александровна

студентка

Асмаловская Оксана Анатольевна

соискатель, старший преподаватель

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

г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ И ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: статья посвящена теоретическому обзору взаимосвязи между недоразвитием фонематического восприятия и возникновением дисграфии. Рассматриваются психофизиологические механизмы письма и роль слуховой дифференциации в онтогенезе графического навыка. На основе анализа научной литературы классифицированы типы специфических ошибок, обусловленных нарушением фонемного распознавания. Сделан вывод о первичности сенсорно-перцептивного дефицита в структуре артикуляторно-акустической дисграфии.

Ключевые слова: дисграфия, фонематическое восприятие, звуковой анализ, специфические ошибки, анализ литературы.

Проблема нарушений письма сохраняет ведущее место в логопедии ввиду высокой распространенности среди младших школьников. По определению Р.И. Лалаевой, дисграфия представляет собой специфическое расстройство со стойкими повторяющимися ошибками, не связанными с незнанием правил [4, с. 15]. Статистика фиксирует рост числа таких детей,

что связано с усложнением программ и увеличением количества детей с резидуально-органическими поражениями ЦНС. Цель работы – анализ научных взглядов на роль несформированности фонематического восприятия как ведущего фактора дисграфических ошибок.

Психофизиологическая структура акта письма была детально раскрыта в трудах А.Р. Лурии. Согласно его концепции, письмо нельзя рассматривать как простой моторный акт; это сложнейшая функциональная система, включающая акустический анализ звукового состава слова, перевод фонем в графемы и моторную реализацию [5, с. 102]. Лурия выделял несколько последовательных этапов порождения письменного высказывания: анализ звукового состава слова, перевод выделенных фонем в зрительную схему буквы и превращение оптических знаков в кинетическую систему движений. На начальном этапе овладения грамотой решающее значение имеет состояние слухо-речевого гнозиса. Исследователь подчеркивал, что для правильного написания ребенок должен четко дифференцировать акустически близкие фонемы, а любое нарушение этой способности неизбежно ведет к поломке всей функциональной системы на первом же ее звене.

Развивая нейропсихологический подход, Т.Г. Визель указывает, что письменная речь формируется на базе готовности височных отделов коры головного мозга. Неспособность коры перерабатывать быстрые акустические переходы от согласного к гласному ведет к тому, что звуки воспринимаются недифференцированно, создавая базу для стойких замен букв [1, с. 156]. Особое внимание автор уделяет феномену нарушенного фонематического слуха как сенсорной основы речи: не различая на слух такие признаки, как звонкость-глухость, твердость-мягкость, место и способ образования, ребенок не может сформировать четкие артикуляционные образы, что в дальнейшем затрудняет овладение графомоторным навыком. А.Н. Корнев, рассматривая мультифакторную модель дисграфии, также акцентирует внимание на первичности расстройств фонематического слуха в структуре парциального недоразвития языковой способности. Исследователь вводит понятие «фонематической недостаточности», которая проявляется в виде неполноценности слухового анализа и синтеза, трудностях запоминания акустической последовательности и снижении объема слухо-речевой памяти [3, с. 112]. Корнев отмечает, что дефицит слухового внимания и трудности различения оппозиционных фонем создают препятствие для формирования стабильных фонемных представлений, без которых невозможно усвоение алфавитного кода, и подчеркивает, что данная недостаточность часто сочетается с нарушениями звукопроизношения, усугубляющими картину дисграфических расстройств.

Обращаясь к типологии дисграфических проявлений, необходимо рассмотреть классификацию ошибок, разработанную И.Н. Садовниковой. Анализируя письменные работы младших школьников, автор выделяет в качестве наиболее значимых в данном контексте ошибки на уровне буквы, а именно замены и смешения оппозиционных фонем [6, с. 78]. Исследователь отмечает, что в основе замен звонких и глухих согласных (б-п, д-т), а также свистящих и шипящих (с-ш, з-ж) и аффрикат (ч-ть, ц-с) лежит неполноценность именно акустической дифференцировки. Садовникова подчеркивает системный характер этих замен: если ребенок не улавливает смысловозначительную разницу в звучании, он неизбежно приходит к неверному выбору графемы, причем ошибка повторяется во всех позициях и не зависит от контекста слова. Кроме того, автор отмечает, что недостаточность фонематического восприятия может проявляться и на уровне искажения звуко-слоговой структуры слова, выражаясь в пропусках букв и слогов, недописывании окончаний и перестановках, что свидетельствует о несформированности операций звукового анализа и синтеза как высшей ступени фонематического развития.

Аналогичной позиции придерживается Л.С. Цветкова, рассматривая дисграфию как следствие распада или недоразвития интегративной работы анализаторов. Она подчеркивает, что письменная речь требует сохранности взаимодействия речедвигательного и слухового анализаторов, а выпадение акустического контроля неизбежно переводит ошибки из разряда эпизодических в систематические [7, с. 210]. Цветкова детально описывает механизм

возникновения специфических замен: при нарушении акустического гнозиса страдает процесс выделения существенных фонематических признаков звука, что приводит к смешению фонем, имеющих сходные акустико-артикуляционные характеристики. Сравнительный анализ литературных данных позволяет заключить, что при нарушении фонематического восприятия страдает не только первичная слуховая дифференциация, но и вторично нарушается кинестетическая схема артикуляции, что вызывает появление устойчивых артикуляторно-акустических замен. Е.А. Логинова, рассматривая психофизиологическую структуру письма, также указывает на то, что звукоразличение является базовой операцией, без сформированности которой не могут полноценно развиваться ни лексико-грамматический строй, ни связанная письменная речь [2, с. 164].

В современной методической литературе, в частности в исследованиях О.Б. Иншаковой, представлена методология верификации описанной взаимосвязи. Диагностическое обследование включает повторение слоговых цепочек с оппозиционными фонемами, дифференциацию звуков на слух, различение фонем в условиях речевого шума, а также сложные формы фонематического анализа [2, с. 28]. Методологической базой выступает сопоставительный анализ устных и письменных работ. Иншакова подчеркивает необходимость качественной оценки ошибок с анализом механизма их возникновения, что позволяет выявить первичный дефект распознавания и отграничить его от нарушений зрительного гнозиса или моторных трудностей.

Проведенный анализ литературы демонстрирует, что несформированность фонематического восприятия является центральным патогенетическим механизмом в структуре артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. Неточность слуховых эталонов фонем приводит к неспособности установить однозначное соответствие «звук-буква», что проявляется в стойких заменах и смешениях, а также в искажениях звуко-слоговой структуры слова. Теоретический обзор подтверждает, что логопедическая работа должна придерживаться онтогенетического принципа: коррекция письма невозможна без предварительного или параллельного формирования полноценного фонематического восприятия и звуко-буквенного анализа. Только после того, как ребенок научится безошибочно дифференцировать акустически близкие звуки и овладеет операциями фонематического анализа и синтеза, можно рассчитывать на стойкое преодоление дисграфических ошибок. Данный вывод консолидирует позиции ведущих отечественных специалистов в области логопедии и нейропсихологии, подчеркивая единство взглядов на природу рассматриваемого нарушения и принципы его коррекции.

Список литературы

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
2. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Владос, 2014. – 279 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с. EDN QTENYT
4. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 352 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 256 с.
6. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: МПСИ, 2005. – 304 с. EDN QLNAEZ

Шарикова Елена Николаевна

учитель-логопед

МБДОУ «Д/С №162 «Акварелька»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ: ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИИ

Аннотация: в статье раскрывается целесообразность интеграции нейропсихологических приёмов в логопедическую практику в условиях дошкольного образовательного учреждения. Показано, как опора на закономерности формирования высших психических функций позволяет повысить результативность коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Приведены конкретные направления и примеры упражнений, адаптированных для логопедических занятий.

Ключевые слова: логопедия, нейропсихология, дошкольники, высшие психические функции, межполушарное взаимодействие, коррекция речи.

Речевые нарушения у дошкольников зачастую не являются изолированным дефектом: они тесно связаны с состоянием базовых психических функций – внимания, памяти, зрительно-пространственных представлений, произвольной регуляции и сенсомоторной организации [1, с. 45]. Традиционные логопедические методы, направленные непосредственно на постановку звуков или формирование грамматического строя, не всегда позволяют устранить глубинные причины трудностей, поскольку не затрагивают дефицитарные звенья мозговой организации психической деятельности.

Нейропсихологический подход, базирующийся на трудах А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и А.В. Семенович, даёт возможность рассматривать речевой дефект системно и выстраивать коррекцию «снизу-вверх»: от сенсомоторного уровня к собственно речевым операциям [2, с. 18]. Для учителя-логопеда в детском саду это означает переход от симптоматической работы к формированию функциональных предпосылок речи, что особенно важно в дошкольном возрасте, когда мозг обладает высокой пластичностью.

Согласно концепции А.Р. Лурии, психическая деятельность опирается на три функциональных блока мозга: энергетический (регуляция тонуса и бодрствования), блок приёма, переработки и хранения информации, а также блок программирования, регуляции и контроля [3, с. 27]. Речевая функция задействует все три блока, и её нарушения могут быть обусловлены дефицитом любого из них. Например, слабость энергетического блока проявляется в быстрой утомляемости, отвлекаемости, колебаниях работоспособности, что затрудняет усвоение даже простых речевых навыков [4, с. 32].

Для логопеда это означает необходимость предварительной «настройки» мозга ребёнка к речевой нагрузке: стабилизации тонуса, активизации энергетического потенциала, развития межполушарного взаимодействия и пространственных представлений [5, с. 68]. Такой подход позволяет создать устойчивую базу для дальнейшей работы над звукопроизношением, лексико-грамматическим строем и связной речью.

В практике учителя-логопеда ДОУ целесообразно выделять следующие направления интеграции нейропсихологических приёмов:

1. Стабилизация энергетического блока и регуляция тонуса.

Сюда входят дыхательные упражнения, растяжки, самомассаж и релаксационные техники. Их цель – оптимизировать общий и артикуляторный тонус, снять мышечные зажимы, улучшить ритмическую организацию деятельности. Например, упражнение «Задуй свечу» тренирует длительный плавный выдох, необходимый для речевой фразы, и одновременно способствует снятию напряжения [6, с. 112].

2. Развитие межполушарного взаимодействия.

Недостаточная сформированность связей между полушариями может приводить к трудностям автоматизации звуков, переключения артикуляционных поз, усвоения слоговой структуры. Эффективны упражнения с перекрёстными движениями: «Кулак-ладонь-ребро», «Ухо-нос», пальчиковые последовательности. Их выполняют в медленном темпе с постепенным ускорением и обязательно сопровождают речевым материалом (счёт, дни недели, автоматизируемые слоги) [7, с. 89].

3. Формирование пространственных и квазипространственных представлений.

Пространственные ориентировки лежат в основе усвоения предлогов, падежных конструкций, операций звуко-буквенного анализа. В занятия включают графические диктанты, копирование узоров, игры на ориентировку в пространстве («Положи карандаш над коробкой», «Найди, что справа от мишки»). Эти задания развивают не только пространственное мышление, но и грамматический строй речи [8, с. 54].

4. Глазодвигательные и зрительно-перцептивные упражнения.

Расширение поля зрительного восприятия и улучшение зрительно-моторной координации важны для профилактики будущих трудностей чтения и письма. Ребёнок следит глазами за движущимся предметом по разным траекториям (вверх-вниз, по кругу, «восьмёрка»), не поворачивая головы. Такие упражнения можно сочетать с речевыми заданиями (например, проговаривать слоги при каждом изменении направления взгляда) [9, с. 73].

5. Развитие произвольной саморегуляции и программирования действий.

Сюда относятся игры с правилами, задания на последовательность действий, «стоп-игры» (ребёнок двигается под музыку и замирает по сигналу). Эти приёмы формируют навыки контроля и планирования, необходимые для построения развёрнутых высказываний и соблюдения логики рассказа [10, с. 95].

Интеграция нейропсихологических приёмов не требует увеличения времени занятия: они органично встраиваются в его структуру как подготовительный этап и как элементы основной части.

Пример 5-минутной нейропсихологической разминки перед логопедическим занятием:

- 1–2 минуты – дыхательные упражнения («Задуй снежинку», «Подуй на пёрышко») для стабилизации тонуса и подготовки речевого выдоха [6, с. 113].

- 1 минута – перекрёстные движения («Кулак – ладонь») с проговариванием слогов для автоматизации звука [7, с. 90].

- 1 минута – глазодвигательное упражнение (слежение за игрушкой по «восьмёрке») с одновременным называнием картинок на отрабатываемый звук [9, с. 74].

- 1 минута – задание на пространственную ориентировку («Положи красный кубик слева от синего») для закрепления предлогов [8, с. 55].

Такая разминка подготавливает мозг ребёнка к речевой нагрузке, повышает концентрацию внимания и работоспособность, а также позволяет параллельно решать несколько коррекционных задач.

Систематическое использование нейропсихологических приёмов в логопедической практике даёт следующие эффекты:

- повышение устойчивости внимания и снижение утомляемости на занятиях;
- улучшение автоматизации звуков за счёт развития моторного переключения и межполушарного взаимодействия;
- более быстрое усвоение грамматических конструкций благодаря формированию пространственных представлений;
- развитие навыков саморегуляции, что положительно сказывается на поведении и учебной мотивации ребёнка [5, с. 70].

Кроме того, такой подход способствует профилактике вторичных трудностей обучения (дислексии, дисграфии), поскольку формирует базовые когнитивные предпосылки для успешного освоения чтения и письма [2, с. 20].

Интеграция нейропсихологических приёмов в логопедическую работу с дошкольниками – не модный тренд, а научно обоснованная необходимость. Она позволяет перейти от симптоматической коррекции к воздействию на глубинные механизмы речевых трудностей, формируя устойчивые предпосылки для полноценного речевого и когнитивного развития.

Список литературы

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
2. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1969. – 504 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.
5. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л.С. Цветкова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.
6. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой / М.Н. Щетинин. – М.: Метафора, 2010. – 368 с.
7. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.
8. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 379 с.
9. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста / Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

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

Андреева Юлия Сергеевна

магистр, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород, Новгородская область

МИОФАСЦИАЛЬНЫЙ РЕЛИЗ КАК СРЕДСТВО СНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматривается потенциал миофасциального релиза (МФР) как эффективного средства коррекции физического и психоэмоционального состояния студентов вузов. На основе анализа 14 научных публикаций (2022–2026 гг.) систематизированы данные о физиологических механизмах МФР, его влиянии на опорно-двигательный аппарат, сердечно-сосудистую систему и психоэмоциональную сферу. Обоснована целесообразность внедрения техник миофасциального релиза в структуру учебно-тренировочных и оздоровительных занятий со студентами с различным уровнем двигательной активности. Сделан вывод о том, что МФР является доступным, безопасным и высокоэффективным методом комплексного восстановления, способствующим повышению адаптационных резервов организма и успешности образовательной деятельности.

Ключевые слова: миофасциальный релиз, студенты, физическое напряжение, психоэмоциональное напряжение, восстановление, гибкость, стресс.

Введение.

Современная система высшего образования предъявляет высокие требования к психофизиологическим ресурсам студентов. Интенсивные интеллектуальные нагрузки, длительное пребывание в вынужденных статических позах, дефицит двигательной активности и хронический стресс формируют устойчивый синдром физического и психоэмоционального перенапряжения. В этой связи поиск эффективных, доступных и научно обоснованных методов восстановления становится приоритетной задачей физического воспитания в вузе.

Одним из таких методов выступает миофасциальный релиз (МФР) – техника мануального воздействия на миофасциальные структуры, направленная на устранение болезненных уплотнений (триггерных точек) и восстановление эластичности фасций. Как показывает теоретический анализ [7, с. 8], интерес к МФР в научной литературе неуклонно растёт, а накопленный за последнее десятилетие эмпирический материал требует систематизации применительно к студенческой аудитории. Цель настоящей работы – на основе анализа современных исследований обосновать эффективность МФР как средства комплексного снятия физического и психоэмоционального напряжения у студентов.

Физиологические основы МФР и его влияние на опорно-двигательный аппарат.

Миофасциальная система представляет собой непрерывную сеть соединительнотканых оболочек, пронизывающих все тело. В условиях гиподинамии и статических нагрузок фасции теряют эластичность, что приводит к формированию миофасциальных дисфункций. В теоретическом обосновании [12, с. 883] подчёркивается, что применение МФР в учебно-тренировочном процессе студентов с различным уровнем двигательной активности позволяет адресно воздействовать на эти дисфункции, восстанавливая нормальную биомеханику движений.

Эмпирические исследования подтверждают эффективность МФР в развитии гибкости. В работе [13, с. 319] выявлено достоверное улучшение показателей гибкости у обучающихся

после курса занятий с использованием средств миофасциального релиза. Аналогичные данные получены в исследовании [2, с. 94], где МФР рассматривается как одна из ключевых методик развития гибкости и мобильности в условиях гиподинамии. Кроме того, в источнике [1, с. 432] техники МФР отнесены к нетрадиционным, но высокоэффективным способам коррекции осанки и телосложения, что особенно актуально для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Важной особенностью МФР является его роль в восстановлении после интенсивных нагрузок. Авторы [5, с. 369] показали, что включение МФР в программы восстановления способствует оптимизации процессов репарации мышечной ткани и снижению болевых ощущений. В работе [8, с. 65] МФР рассматривается в контексте комплексного подхода к восстановлению, включающего наряду со сном и массажем.

Влияние МФР на психоэмоциональное состояние и стресс-регулирующие системы.

Психоэмоциональное напряжение, характерное для студенческой среды, имеет не только психическую, но и телесную составляющую. Хронический стресс вызывает устойчивое мышечное напряжение, которое, в свою очередь, поддерживает тревожность по механизму обратной связи. В исследовании [3, с. 166] убедительно доказывается, что применение техник миофасциального релиза оказывает выраженный регуляторный эффект на психоэмоциональное состояние студентов, снижая уровень тревоги и улучшая эмоциональный фон.

В работе [11, с. 56] отмечается комплексное влияние МФР на организм человека, включая не только локальное расслабление мышц, но и системные эффекты, опосредованные через вегетативную нервную систему. Теоретический обзор [7, с. 9] акцентирует внимание на нейрофизиологических механизмах этого влияния, связывая расслабляющий эффект МФР с модуляцией активности симпатно-адреналовой системы.

Особого внимания заслуживают сердечно-сосудистые эффекты МФР. В экспериментальном исследовании [4, с. 238] зафиксированы положительные изменения показателей вариабельности сердечного ритма после сеансов миофасциального релиза, что свидетельствует о повышении парасимпатической регуляции и снижении уровня стресса. Это косвенно подтверждает способность МФР влиять на глубинную стресс-регулирующую систему организма.

Методические аспекты применения МФР в работе со студентами.

Внедрение МФР в систему физического воспитания студентов требует методически грамотного подхода. В публикации [6, с. 661] предлагается включать элементы стретчинга и миофасциального релиза в структуру каждого учебно-тренировочного занятия, отводя им роль как подготовительной, так и заключительной части. Это позволяет решать одновременно задачи повышения гибкости, профилактики травматизма и активного восстановления.

В исследовании [9, с. 185] подтверждена высокая эффективность МФР для здоровья студентов, отмечено улучшение субъективных показателей самочувствия и физической работоспособности. В другой работе [10, с. 92] детализируется методика использования МФР в системе физической подготовки студентов, подчёркивается необходимость индивидуального подхода с учётом уровня подготовленности и характера имеющихся дисфункций.

Авторы [14, с. 114] рассматривают возможности применения МФР в оздоровительных занятиях со студентами, акцентируя внимание на доступности метода и возможности его использования в домашних условиях с использованием простейшего инвентаря (роллеров, мячей). Это делает МФР особенно привлекательным в условиях ограниченного времени и ресурсов, характерных для студенческой жизни.

Обсуждение.

Обобщая проанализированные источники, можно выделить несколько ключевых эффектов МФР, значимых для студенческой аудитории:

1. Структурно-биомеханический эффект: устранение миофасциальных спаек, повышение эластичности соединительной ткани, улучшение подвижности суставов и нормализация осанки [1, с. 435; 12, с. 885; 13, с. 320].

2. Восстановительный эффект: ускорение процессов репарации после физических нагрузок, снижение крепатуры и профилактика перетренированности [5, с. 370; 8, с. 67].

3. Психоэмоциональный эффект: снижение уровня тревоги, стабилизация эмоционального фона, повышение стрессоустойчивости за счёт модуляции вегетативной регуляции [3, с. 167; 4, с. 240; 11, с. 57].

Важно отметить, что МФР не является узкоспециализированным спортивным методом. Как показывают исследования [6, с. 662; 9, с. 186; 10, с. 93], он эффективен для студентов с любым уровнем двигательной активности и может быть успешно интегрирован как в учебно-тренировочный процесс, так и в самостоятельные оздоровительные практики.

Вместе с тем, большинство проанализированных работ носят констатирующий или теоретический характер. Недостаточно представлены долгосрочные лонгитюдные исследования, а также сравнительные исследования эффективности МФР в зависимости от способа воздействия (ручной, с использованием роллеров, вибрационных устройств). Это определяет направления для будущих научных изысканий.

Заключение.

Совокупность проанализированных научных данных убедительно свидетельствует о том, что миофасциальный релиз является эффективным, безопасным и доступным средством комплексного снятия физического и психоэмоционального напряжения у студентов. Его систематическое применение способствует не только улучшению физического состояния опорно-двигательного аппарата и повышению гибкости, но и оптимизации психоэмоционального фона, что в конечном итоге повышает адаптационные резервы организма и успешность образовательной деятельности.

Рекомендуется включение техник миофасциального релиза в программы физического воспитания вузов, а также обучение студентов основам самостоятельного применения МФР в режиме учебного дня и в восстановительных целях. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку дифференцированных протоколов МФР с учётом индивидуальных особенностей студентов и характера их учебно-профессиональных нагрузок.

Список литературы

1. Алемасов А.Е. Исследование нетрадиционных способов коррекции осанки и телосложения на занятиях физической культурой / А.Е. Алемасов // Вестник науки. – 2025. – Т. 3, №9 (90). – С. 432–439. EDN HBWONQ
2. Власенко С.Ю. Методики развития гибкости и мобильности в условиях гиподинамии / С.Ю. Власенко, Е.Д. Урожай // Всероссийский педагогический форум – 2025: сборник статей III Всероссийской методико-практической конференции. – Петрозаводск, 2025. – С. 94–98. EDN KSYJPG
3. Ежова Г.С. Применение техник миофасциального релиза в регулировании психоэмоционального состояния студентов / Г.С. Ежова // Актуальные вопросы физического воспитания и адаптивной физической культуры в системе образования: сборник материалов VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Волгоград, 2024. – С. 166–169. EDN QXDNYU
4. Казанцева Т.В. Сердечно-сосудистые эффекты миофасциального релиза / Т.В. Казанцева // Современные тенденции, проблемы и пути развития физической культуры, спорта, туризма и гостеприимства: Сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. – М., 2024. – С. 238–244. EDN BSIQAC
5. Купцова М.А. Оптимизация процессов восстановления после интенсивных физических нагрузок у студентов / М.А. Купцова, А.А. Ошев // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – Краснодар, 2025. – С. 369–372.
6. Кускильдина А.Р. Стретчинг и миофасциальный релиз в структуре учебно-тренировочного занятия со студентами аграрного вуза / А.Р. Кускильдина, Р.Г. Тимербулатова // Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований. – Комсомольск-на-Амуре, 2026. – С. 661–663. EDN CWRFDG
7. Лукьянов А.А. Миофасциальный релиз в подготовке спортсменов: теоретический обзор научных публикаций с 2015 г. по 2025 г. / А.А. Лукьянов // Психология и педагогика спортивной деятельности. – 2025. – №3 (74). – С. 8–11. EDN AMHCNS
8. Маглатюк Т.В. Восстановление как неотъемлемая часть физической активности студента: от сна до массажа / Т.В. Маглатюк, А.А. Жукова // Праксиология. – 2026. – №2. – С. 65–70. EDN IFFCTA

9. Использование методики миофасциального релиза в системе физической подготовки студентов / О.А. Маркова, Р.М. Ярхамов, В.В. Суржко, Т.В. Реутин // Актуальные аспекты развития педагогической науки и общества в эпоху цифровой трансформации: Сборник статей. – Ростов н/Д., 2025. – С. 92–95. EDN TJTRDP
10. Окунева Ю.С. Миофасциальный релиз и его влияние на организм человека / Ю.С. Окунева, Д.А. Чибрикова // Вопросы педагогики. – Н. Новгород, 2022. – №10. – С. 56–58.
11. Пугачев Р.В. Теоретическое обоснование применения метода миофасциального релиза в учебно-тренировочном процессе студентов с различным уровнем двигательной активности / Р.В. Пугачев, А.А. Кужугет // Современные проблемы физического воспитания, спорта и туризма, безопасности жизнедеятельности в системе образования. – Ульяновск, 2025. – С. 883–888. EDN PFAUMU
12. Рамазанов Р.Э. Влияние средств миофасциального релиза на развитие гибкости у обучающихся образовательных организаций высшего образования / Р.Э. Рамазанов, Е.Н. Тимошенко, Л.Э. Пакина // Управленческий учет. – Саратов, 2025. – С. 319–324.
13. Широкова Е.А. Возможности применения миофасциального релиза в оздоровительных занятиях со студентами высших учебных заведений / Е.А. Широкова, М.А. Щеголева // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2025. – Т. 10, №2. – С. 114–119. DOI 10.47475/2500-0365-2025-10-2-114-119. EDN SXFMCP

Дебердеев Мурат Петрович

канд. пед. наук, доцент

Пасикова Мария Вячеславовна

канд. пед. наук, доцент

Институт военного обучения ФГАОУ ВО «Южный
федеральный университет»
г. Таганрог, Ростовская область

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ НА ЗАНЯТИЯХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: в статье обсуждается практическая сторона индивидуализации нагрузки на занятиях адаптивной физической культурой. В центре внимания – не столько заранее заданные объем и интенсивность упражнений, сколько реакция конкретного занимающегося на работу. Рассматриваются признаки, по которым педагог может вовремя изменить темп, число повторений, продолжительность отдыха или способ выполнения задания. Такой подход позволяет сделать занятие одновременно посильным и развивающим, а педагогический контроль – частью самой методики, а не отдельной процедурой в начале или конце учебного периода.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, индивидуализация, физическая нагрузка, педагогический контроль, ограниченные возможности здоровья, двигательная активность, функциональное состояние.

Подбор физической нагрузки является одной из тех задач, которые в адаптивной физической культуре редко решаются по готовой схеме. На бумаге все выглядит достаточно просто: выбираются упражнения, задаются число повторений, темп и продолжительность работы. На практике этого недостаточно. Одинаковое задание два человека могут переносить совершенно по-разному. Для одного серия упражнений оказывается обычной разминкой, для другого – сложной работой, требующей постоянного контроля положения тела, внимания и дополнительных усилий. Поэтому возраст, диагноз или принадлежность к определенной группе дают педагогу лишь общий ориентир, но не готовый ответ на вопрос о допустимой нагрузке.

Индивидуализация в адаптивной физической культуре предполагает опору на фактические возможности человека, его двигательный опыт и реакцию на конкретное задание. В физическом воспитании личностный подход связывают не просто с уменьшением нагрузки, а с

индивидуальным планированием достижимого результата и учетом особенностей занимающегося [1]. Для АФК эта логика особенно важна: эффективность занятий со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, во многом зависит от индивидуального подбора упражнений, поддержки и систематичности работы [2]. Поэтому готовая программа обычно служит только каркасом, который педагог уточняет уже в процессе занятий.

Цель статьи – показать, как педагогический контроль может использоваться для текущей индивидуализации нагрузки на занятиях адаптивной физической культурой. Для этого были проанализированы современные научные и учебно-методические публикации, в которых рассматриваются организация занятий, контроль подготовленности и способы коррекции двигательной деятельности лиц с ОВЗ.

О нагрузке обычно судят по внешним показателям: сколько времени выполнялось упражнение, сколько было повторений, с какой скоростью двигался человек, какую дистанцию прошел. Эти данные удобны, но они не отражают всей картины. Для занятия АФК не менее важно, как именно выполнено движение. Если к концу серии снижается точность, появляется заметная асимметрия, нарушается равновесие или человеку приходится постоянно искать дополнительную опору, формально небольшой объем работы может оказаться для него чрезмерным. И наоборот, спокойное сохранение техники и быстрое восстановление нередко позволяют постепенно повысить требования.

Еще до начала систематической работы полезно определить своего рода исходную точку. Медицинский диагноз и отнесение к определенной группе дают важную организационную информацию; в практике физического воспитания специальных медицинских групп используются и более детальные подходы к распределению занимающихся с учетом характера заболеваний [3]. Но этого недостаточно для выбора конкретной нагрузки. Педагогу нужно увидеть, какие действия человек выполняет уверенно, где ему достаточно словесной подсказки, а где требуется показ или физическая помощь. Не менее важно понять, сколько времени он способен работать без заметного ухудшения качества движений.

Текущий педагогический контроль как раз и нужен для того, чтобы удерживать этот баланс. Он начинается не с контрольного теста и не заканчивается записью результата в журнал. Основная информация появляется прямо во время занятия: человек начинает двигаться медленнее, делает больше лишних движений, хуже удерживает исходное положение, чаще переспрашивает знакомую инструкцию, дольше готовится к следующему повторению. Важно замечать такие изменения до того, как наступит выраженное утомление. В этом случае коррекция нагрузки воспринимается не как вынужденная остановка, а как обычная часть работы.

Контрольные упражнения остаются полезным инструментом, особенно когда необходимо увидеть изменения за несколько недель или месяцев. Однако для текущей работы не менее важен динамический контроль непосредственно во время занятия. Л.Н. Коданева и Е.С. Кетлерова показали возможность использовать такой подход при занятиях со студентами специальной медицинской группы, корректируя нагрузку с учетом ее переносимости [4]. Для адаптивной физической культуры здесь важен общий принцип: измерение имеет смысл тогда, когда после него уточняется программа, а не тогда, когда показатель просто фиксируется в журнале.

Способов скорректировать нагрузку значительно больше, чем просто сократить число повторений. Можно уменьшить темп, дать более длительную паузу, изменить исходное положение, предложить опору, сократить амплитуду или убрать дополнительную координационную задачу. Когда упражнение становится устойчивым, те же параметры используются в обратную сторону: уменьшается опора, добавляется перемещение, меняется положение тела или усложняется работа с предметом. Получается, что педагог управляет не только количеством движения, но и его трудностью. Подобная логика используется и в отечественных программах педагогического контроля, где оценка подготовленности связывается с последующей коррекцией занятий с учетом состояния человека [7].

Отдельный вопрос – когда именно нагрузку можно повышать. Жесткий график здесь работает хуже, чем наблюдение за качеством выполнения. Если человек несколько занятий подряд выполняет упражнение спокойно, без выраженной помощи и без заметного ухудшения техники к концу серии, есть основания перейти к следующему уровню сложности. Если результат остается нестабильным, разумнее задержаться на текущем варианте. В адаптивной физической культуре такое решение не означает отсутствие прогресса: иногда несколько дополнительных занятий нужны именно для того, чтобы движение стало надежным и самостоятельным.

С этим связан и учет функционального состояния. При обсуждении адаптации человека к физической нагрузке И.Ю. Пугачев подчеркивает необходимость сочетать дозирование интенсивности с педагогическим и медико-биологическим контролем, а также учитывать восстановление после работы [5]. Для АФК это особенно существенно. План занятия можно составить заранее, но окончательное решение о темпе и объеме нередко приходится принимать уже по ходу выполнения: один и тот же человек в разные дни способен по-разному переносить привычное упражнение.

Поэтому оценивать результат лучше не только через сравнение с возрастным нормативом или средним показателем группы. Для многих занимающихся с ОВЗ значительно информативнее личная динамика. Например, человек стал выполнять упражнение без подсказки, дольше сохранять равновесие, увереннее менять направление движения или проходить привычную дистанцию с меньшим числом пауз. Такие изменения могут выглядеть скромно в абсолютных цифрах, но именно они показывают, что выбранная нагрузка работает и ее можно постепенно усложнять.

Особенно очевидна необходимость такого подхода, когда двигательные трудности сочетаются с особенностями коммуникации и поведения. В подобных условиях трудность упражнения определяется не одной физической работой. Непривычная последовательность действий, сложная инструкция, большое количество новых стимулов или резкая смена задания могут сделать даже простое движение трудновыполнимым. Поэтому педагог оценивает общую реакцию занимающегося на ситуацию и при необходимости меняет не только число повторений, но и способ объяснения, темп предъявления заданий и организацию самого упражнения.

Для такой работы не нужен громоздкий протокол после каждого занятия. На практике достаточно нескольких коротких заметок: что получилось самостоятельно, где пришлось упростить задание, после какого упражнения снизился темп, сколько времени заняло восстановление. При наличии технических возможностей наблюдение можно дополнить цифровыми средствами. Современные подходы к нормированию оздоровительной нагрузки используют данные частоты сердечных сокращений и носимых устройств для определения персонализированных границ физической активности [6]. В АФК такие данные полезны как дополнительный ориентир, но не заменяют педагогического наблюдения за качеством движения и поведением занимающегося.

Цифровой контроль особенно полезен тогда, когда он встроен в обычную методику занятия, а не существует отдельно от нее. И.А. Пономарева и соавторы предлагают сочетать оперативный, текущий и этапный контроль функционального состояния с использованием цифровых ресурсов [7]. Для педагога это означает возможность сопоставлять внешние признаки утомления с более объективными данными и принимать решение о сохранении, уменьшении или постепенном повышении нагрузки. При этом сама логика остается педагогической: техника помогает увидеть реакцию организма, а способ изменения упражнения выбирает специалист.

В результате индивидуализация перестает быть абстрактным принципом и превращается в последовательность вполне понятных педагогических действий. Сначала определяется доступный уровень, затем дается посильная нагрузка, после чего оценивается качество ее выполнения. Далее педагог решает, сохранить прежний вариант, облегчить его или сделать

немного сложнее. Наиболее полезными ориентирами здесь становятся устойчивость техники, степень самостоятельности, темп, признаки утомления и скорость восстановления. В совокупности они дают более точную картину, чем любой единичный показатель.

Педагогический контроль на занятиях АФК ценен именно своей практической направленностью. Он помогает избежать двух крайностей: слишком осторожной работы, при которой человек долго выполняет один и тот же простой комплекс, и неоправданного форсирования, когда нагрузка повышается быстрее, чем формируется навык. Данные, полученные при реализации оздоровительной технологии у студентов с ОВЗ, показывают, что динамика функциональных показателей может использоваться как содержательный ориентир при оценке результатов занятий [8]. Поэтому индивидуализация лучше всего работает как постоянный цикл: нагрузка – наблюдение – оценка реакции – следующая небольшая корректировка.

Список литературы

1. Прошляков В.Д. О личностном подходе в физическом воспитании студентов / В.Д. Прошляков, Г.В. Пономарева, С.В. Кудряшов // Физическое воспитание и студенческий спорт. – 2022. – Т. 1, вып. 2. – С. 175–182. – DOI: 10.18500/2782-4594-2022-1-2-175-182. EDN EKOHH
2. Тарасов П.В. Основные положения, обеспечивающие эффективность занятий адаптивной физической культурой со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья / П.В. Тарасов, Е.Ю. Козенко, Д.Ю. Мирошник // Физическое воспитание и студенческий спорт. – 2024. – Т. 3, вып. 4. – С. 425–430. – DOI: 10.18500/2782-4594-2024-3-4-425-430. EDN YLEAZM
3. Методика градации студентов специальной медицинской группы по диагнозам для организации занятий физической культурой в вузах / Е.Е. Лукашина, Е.Е. Пастушенко, М.М. Умаров [и др.] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – №11 (225). – С. 231–236. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2023.11.p231-236. EDN MBHZCL
4. Коданева Л.Н. Динамический контроль нагрузки в процессе занятий физической культурой со студентами специальной медицинской группы / Л.Н. Коданева, Е.С. Кетлерова // Человек. Спорт. Медицина. – 2020. – Т. 20, №2. – С. 125–131. – DOI: 10.14529/hsm200215. EDN YODOBS
5. Пугачев И.Ю. Критерии адаптации человека к физическим нагрузкам / И.Ю. Пугачев // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – №2 (63). – С. 441–446. – DOI: 10.25683/VOLBI.2023.63.636. EDN SCJLKL
6. Ковалёв А.А. Технология нормирования физической нагрузки в оздоровительной физической культуре / А.А. Ковалёв // Наука и спорт: современные тенденции. – 2024. – Т. 12, №1. – С. 144–152. – DOI: 10.36028/2308-8826-2024-12-1-144-152. EDN EXACIO
7. Использование цифровых ресурсов в педагогическом сопровождении физкультурно-оздоровительного процесса студентов / И.А. Пономарева, Х.Н.М.А. Ал-Баджалан, Т.А. Степанова, Г.В. Карантыш // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, №6. DOI 10.15862/44PDMN624. EDN WFJSNE
8. Ли Пань. Динамика функциональных показателей организма студентов с ОВЗ в ходе реализации технологии развития потенциала здоровья / Ли Пань // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30, №2. – С. 450–461. – DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-2-450-461. EDN SSVYPP

Дебердеев Мурат Петрович

канд. пед. наук, доцент

Пасикова Мария Вячеславовна

канд. пед. наук, доцент

Институт военного обучения ФГАОУ ВО «Южный
федеральный университет»
г. Таганрог, Ростовская область

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ЗАНЯТИЙ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ С ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассматриваются практические подходы к построению занятий адаптивной физической культурой с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Основное внимание уделено индивидуализации нагрузки, выбору упражнений, последовательности их усложнения и педагогическому контролю в ходе занятия. Показано, что результативность работы зависит не столько от использования специального набора упражнений, сколько от того, насколько содержание занятия соответствует реальным двигательным возможностям занимающегося и может гибко изменяться с учетом его текущего состояния.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, ограниченные возможности здоровья, физическое воспитание, двигательная активность, индивидуализация, физическая нагрузка, методика занятий.

Адаптивная физическая культура сегодня рассматривается не только как средство поддержания двигательной активности человека с ограниченными возможностями здоровья, но и как часть его образования, социализации и повседневной самостоятельности. Именно поэтому к занятию по адаптивной физической культуре трудно применить полностью стандартную схему обычного урока физического воспитания. Два человека одного возраста и даже с одинаковой нозологией могут заметно различаться по выносливости, координации, способности понимать инструкцию, темпу освоения движения и реакции на нагрузку. Отсюда возникает главный методический вопрос: каким образом организовать занятие так, чтобы оно оставалось доступным, безопасным и вместе с тем действительно развивающим.

В отечественной теории адаптивной физической культуры давно закреплён принцип ориентации на сохранённые функции и реальные возможности занимающегося, а не только на медицинский диагноз [1]. Этот подход сохраняет значение и в современных исследованиях. Так, при организации физического воспитания студентов с ОВЗ подчеркивается необходимость вариативности содержания занятий, педагогического сопровождения и учёта индивидуальных функциональных ограничений [2, 3]. Поэтому готовый универсальный комплекс упражнений в большинстве случаев может служить лишь исходной основой. Реальная методика начинается с наблюдения за конкретным человеком и последующей адаптации нагрузки.

Цель данной работы – обобщить основные методические принципы построения занятия адаптивной физической культурой и показать их применение в практической работе педагога. При подготовке статьи использовались анализ научно-методической литературы и обобщение современных подходов к организации физической активности лиц с ОВЗ.

На первом этапе необходимо определить не только общие ограничения, но и те действия, которые занимающийся способен выполнять уверенно. Для педагога особенно информативны простые наблюдаемые характеристики: устойчивость положения тела, качество ходьбы, возможность самостоятельно менять исходное положение, точность движений руками и ногами, способность сохранять равновесие, продолжительность непрерывной работы и скорость восстановления после нагрузки. Полезно также понимать, насколько человек

воспринимает словесную инструкцию, требуется ли дополнительный показ, зрительный ориентир или физическая помощь. Такая первичная оценка не заменяет медицинского заключения, однако именно она помогает перевести общие рекомендации в содержание конкретного занятия.

После этого формулируется основная задача. На практике она должна быть достаточно узкой. Например, вместо общей формулировки «развитие двигательных качеств» целесообразнее поставить задачу улучшить устойчивость при ходьбе, увеличить продолжительность непрерывной двигательной активности, освоить бросок и ловлю мяча, развить точность движений или научить безопасно выполнять переход из одного положения в другое. Конкретная задача облегчает подбор упражнений и позволяет педагогу видеть реальный результат. При этом одна и та же задача может решаться разными средствами в зависимости от возраста, состояния и интересов занимающегося.

Выбор упражнений следует строить по принципу «посильно, но не слишком легко». Если действие постоянно выполняется без затруднений, оно быстро перестает давать необходимый развивающий эффект. Если же задание заметно превышает возможности человека, увеличивается число неудачных попыток, быстрее наступает утомление и снижается интерес к занятиям. Поэтому на практике удобнее не менять упражнения полностью, а постепенно усложнять уже знакомое движение. Можно увеличить амплитуду, изменить темп, уменьшить площадь опоры, добавить перемещение, изменить массу или размер предмета, включить дополнительную координационную задачу. Такой способ позволяет сохранять понятную структуру упражнения и одновременно повышать требования к его выполнению.

Особенно наглядно этот принцип проявляется при работе над координацией. В исследовании М. А. Правдова и Д. М. Правдова показано, что специально подобранный комплекс упражнений может улучшать координационные способности и качество двигательных действий у подростков с легкой степенью умственной отсталости [4]. Для практики здесь важен сам подход: педагог не просто увеличивает общую двигательную активность, а выделяет конкретный дефицит и подбирает упражнения, которые позволяют многократно, но в разных условиях отрабатывать требуемое действие.

Структура занятия в адаптивной физической культуре в целом остается привычной: подготовительная, основная и заключительная части. Однако их продолжительность и содержание не должны быть жестко фиксированными. Подготовительная часть одновременно выполняет функцию текущей диагностики. Уже при первых упражнениях можно заметить необычную скованность, снижение темпа, ухудшение равновесия, недостаточную концентрацию внимания или, наоборот, хорошую готовность к более активной работе. Эти наблюдения должны влиять на дальнейший ход занятия, а не оставаться только отметкой в журнале.

В основной части предпочтительно сначала выполнять новые или наиболее сложные координационные действия, а упражнения, связанные преимущественно с выносливостью, переносить на более поздний этап. Если движение не получается целиком, его можно упростить: сократить амплитуду, использовать опору, выполнить действие из более устойчивого исходного положения или разделить его на несколько элементов. Важно, однако, не превращать помощь педагога в постоянное условие выполнения. По мере освоения движения опора, подсказка или физическое сопровождение должны постепенно уменьшаться. С методической точки зрения конечной целью является не идеально выполненное движение само по себе, а максимально возможная самостоятельность человека при его выполнении.

Дозирование нагрузки также требует гибкости. Ориентация только на число повторений недостаточна: одинаковые десять приседаний, шагов через препятствие или бросков мяча могут иметь совершенно разную стоимость для разных занимающихся. Поэтому педагог должен наблюдать за качеством движений, дыханием, темпом работы, появлением дополнительных компенсаторных движений, снижением внимания и эмоциональной реакцией. Если техника заметно ухудшается или человек перестает справляться с заданием, полезнее уменьшить нагрузку, увеличить паузу либо временно перейти к более простому варианту

упражнения. Такой подход соответствует современному требованию к специалисту по адаптивной физической культуре осуществлять контроль функционального и психического состояния занимающихся и корректировать план работы с учетом результатов наблюдения [5].

Не менее важна мотивационная сторона занятия. Многократное повторение необходимо для формирования навыка, но однообразная работа быстро снижает интерес. Поэтому целесообразно сохранять двигательную задачу, меняя форму ее предъявления. Упражнения на равновесие можно включать в ходьбу по условной линии, перемещение между ориентирами, действия с мячом или несложную эстафету. Движения рук могут отрабатываться через броски предметов разного размера и веса, работу с гимнастической палкой или задания на точность. Для детей и подростков особенно полезна игровая форма, если она не усложняет понимание задания и не создает избыточной соревновательной напряженности.

Современные данные также показывают, что при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра результат программы во многом связан с предварительной оценкой моторных и коммуникативных особенностей и с индивидуальным подбором содержания занятий [6]. В этом случае педагогу приходится учитывать не только физическую сложность упражнения, но и понятность инструкции, допустимость тактильного контакта, реакцию на смену задания и привычную последовательность действий. Это хорошо показывает, почему индивидуализацию в адаптивной физической культуре нельзя свести только к уменьшению нагрузки. Она затрагивает весь способ организации занятия.

Практически полезно после каждого занятия фиксировать несколько коротких наблюдений: какие упражнения выполнялись уверенно, где потребовалась помощь, на каком этапе появились признаки утомления и какие задания вызвали наибольший интерес. Такая запись занимает немного времени, но позволяет не начинать следующее занятие «с нуля». Через несколько недель становится заметна динамика, а решение об усложнении или, наоборот, временном упрощении программы оказывается основанным на последовательных наблюдениях, а не на субъективном впечатлении.

Таким образом, занятие адаптивной физической культурой целесообразно рассматривать как гибкую педагогическую конструкцию. Его качество определяется не количеством специальных упражнений, а логикой их выбора и изменения. Наиболее рациональная последовательность включает оценку возможностей занимающегося, постановку конкретной двигательной задачи, подбор доступных упражнений, постепенное усложнение, текущий контроль и коррекцию нагрузки. При таком подходе физическая активность становится не формальным выполнением программы, а средством последовательного расширения двигательных возможностей и самостоятельности человека с ОВЗ.

В заключение следует отметить, что универсальной методики занятия адаптивной физической культурой не существует и, вероятно, не должно существовать. Общими остаются только базовые принципы: безопасность, доступность, индивидуализация, постепенность и регулярная обратная связь. Конкретное же содержание определяется тем, что человек может делать сегодня и какой следующий посильный шаг педагог может предложить ему на следующем занятии. Именно такая логика делает адаптивную физическую культуру педагогически осмысленной и практически результативной.

Список литературы

1. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник / С.П. Евсеев. – 2-е изд., стер. – М.: Спорт, 2020. – 616 с. – ISBN 978-5-907225-56-5.
2. Ивлева А.Н. Педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой в вузе / А.Н. Ивлева, О.И. Селиванов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, №4. – С. 1049–1057. – DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-4-1049-1057. EDN DMEKXV
3. Организация процесса физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья на основе модульного подхода / Л.В. Захарова, О.Н. Московченко, У. Солимене [и др.] // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, №7. – С. 148–175. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-7-148-175. EDN BBXAAB

4. Правдов М.А. Коррекция двигательной сферы подростков с легкой степенью умственной отсталости на основе развития координационных способностей / М.А. Правдов, Д.М. Правдов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, №6. – С. 1707–1716. – DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-6-1707-1716. EDN DHKNAS

5. Об утверждении профессионального стандарта «Инструктор-методист по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 07.08.2025 №482н. – Зарегистрирован Минюстом России 10.09.2025 №83503.

6. Сравнительная оценка эффективности программ адаптивной физкультуры у младших школьников с РАС / Е.Ю. Давыдова, А.А. Мовчан, М.В. Соловьева, Д.В. Давыдов // Новые психологические исследования. – 2025. – №1. – С. 226–244. – DOI: 10.51217/npsyresearch_2025_05_01_10. EDN BRJGIN

Невмержицкая Екатерина Васильевна

старший преподаватель

Дрогомерецкая Марина Владимировна

старший преподаватель

Макаров Виктор Анатольевич

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»

г. Казань, Республика Татарстан

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ НЕЙРОФИТНЕСА ВОЛЕЙБОЛИСТОВ 8–9 ЛЕТ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о том, что одним из актуальных направлений внедрения инновационных методов на этапе начального обучения в волейболе является применение элементов нейрофитнеса. Представлены разработанные экспериментальные комплексы упражнений, направленные на развитие координационных способностей с применением нейрофитнеса волейболистов 8–9 лет.

Ключевые слова: нейрофитнес, волейболисты, упражнения, координация.

Введение. На этапе начальной подготовки юных волейболистов, тренировочный процесс не связан с большими нагрузками, он содержит в себе много нового и интересного, и волейболист прогрессирует от занятия к занятию. Задача тренера является в выстраивании тренировочного процесса таким образом, чтобы спортсмен регулярно сталкивался с необходимостью совершенствования себя. Осознание потребности в универсализации игроков для более продуктивной игровой деятельности, заставляет тренерский состав, изыскивать все новые средства физической подготовки на этапе начального обучения [2].

В настоящее время одним из популярных современных направлений является нейрофитнес.

Одним из основных средств нейрофитнеса являются упражнения на баланс и стабилизацию. Они направлены на укрепление глубинных мышц, развитие чувства равновесия и контроль положения тела в пространстве. Подобные задания выполняются на балансировочных платформах, мягких подставках или с использованием гимнастических мячей. Комбинирование движений с когнитивными задачами, например, удержанием предметов, счётом или запоминанием последовательностей, активизирует работу центральной нервной системы и улучшает межполушарное взаимодействие [1]. В последствии, это способствует более точному выполнению технических действий, таких как приём подачи, блок или нападающий удар.

Цель исследования. Разработать экспериментальные комплексы упражнения для развития координационных способностей с применением нейрофитнеса волейболистов 8–9 лет.

Методы и организация исследования. В исследовании примут участие 28 мальчиков возраста 8–9 лет, испытуемые будут поделены на экспериментальную и контрольные группы по 14 детей в каждой.

Результаты исследования и их обсуждение. В течение 6 месяцев в тренировочный процесс волейболистов 8–9 лет экспериментальной группы будут внедряться разработанные нами 3 комплекса упражнений, направленные на развитие координационных способностей с применением нейрофитнеса. Комплексы упражнений следует применять в основной части занятия в течении 15–18 минут. Используется повторный и игровой метод.

Тренировочный микроцикл составляет (три тренировочных дня, 4 выходных) (табл. 1).

Таблица 1

Распределение комплексов упражнений для развития координационных способностей с применением нейрофитнеса волейболистов 8–9 лет в недельном микроцикле

Тренировочный день	Название комплекса	Кол-во упражнений	Дозировка	Метод
1 день микроцикла (понедельник)	Комплекс №1. Статическое равновесие	упражнений	15 мин	
2 день микроцикла (вторник)	отдых			
3 день микроцикла (среда)	Комплекс №2. Способность к ориентации в пространстве	упражнений	15 мин	
4 день микроцикла (четверг)	отдых			
5 день микроцикла (пятница)	Комплекс №3. Способность к переключению движений	упражнений	15 мин	
6 день микроцикла (суббота)	Отдых			
7 день микроцикла (воскресенье)	Отдых			

В первый день микроцикла будет применяться комплекс №1 «Статическое равновесие». Содержание данного комплекса упражнений выполняются на балансировочной доске Бильгоу: упражнения включают перекрёстные движения, балансировку с когнитивной нагрузкой, работу с различными мячами по весу, гимнастическими палками.

Во второй день микроцикла будет применяться комплекс №2 «Комплекс №2. Способность к ориентации в пространстве». Содержание данного комплекса упражнений выполняются преимущественно в парах, упражнения ориентированы на понимание пространственных отношений через активные движения (например, выполнение действий правой/левой рукой, задания по команде: «Вверх»/«Низ» и т.д.).

В пятый день микроцикла будет применяться комплекс №3 «Способность к переключению движений». Содержание данного комплекса упражнений выполняются на «моторной дорожке» (специализированные маршруты с последовательностью двигательных заданий): использование дополнительных заданий во время основного действия (например, прыжки с двух ног в обручи по зрительному указателю), изменение способа выполнения движений (темпа, ритма, силы исходное и конечное положение).

Выводы. Анализ и разработка экспериментальных комплексов упражнений для развития координационных способностей с использованием нейрофитнеса волейболистов 8–9 лет послужили ориентацией в нашей исследовательской и опытно-экспериментальной работе.

Список литературы

1. Использование элементов нейрофитнеса на занятиях с детьми старшего дошкольного возраста / А.А. Вахрина, А.В. Расторгуев, А.В. Крылатова, Л.В. Ядыкина // Молодой ученый. – 2023. – №40 (487). – С. 39–41. EDN IGQBQY
2. Пельменев В.К. Технология использования фитнес-программ в спортивной подготовке волейболистов массовых разрядов / В.К. Пельменев, Т.Г. Гавраш // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2013. – №9 (103). – С. 131–136. EDN RCIYAD

ИНФОРМАЦИОННОЕ ТАБЛО ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ СОРЕВНОВАНИЙ ПО СПОРТИВНЫМ ЕДИНОБОРСТВАМ «FIGHTMASTER»

Аннотация: статья посвящена описанию разработанной компьютерной программы «FIGHTMASTER», которая заключается в информировании участников соревнования по спортивным единоборствам. Указанная программа обеспечивает оперативное информирование участников соревнований, контроль времени и оценочных действий, дублирование данных на внешний экран, что повышает открытость судейства и снижает возможность в совершении ошибки в определении победителя.

Ключевые слова: информационное табло, FIGHTMASTER, цифровизация спорта, судейство, дублирование информации, программное обеспечение.

С развитием цифровых технологий возрастают требования со стороны Министерства спорта Российской Федерации, судей, спортсменов, тренеров, родителей и иных специалистов к применению на спортивных соревнованиях различных систем информирования о ходе проведения мероприятия.

Несвоевременное информирование участников соревнований влечёт за собой организационные нарушения регламента: затягивание хода мероприятия, опоздания на поединки, ошибочный выход участников либо их неявку. Помимо указанных проблем, фиксируемых судейским составом, у представителей команд, тренеров и спортсменов возникают затруднения при контроле времени схватки, оценочных баллов, технических пауз, количества предупреждений и интервалов отдыха [1].

Информирование всех участников соревнований с применением новых информационных технологий позволяет создать положительную картинку не только в проведении различных мероприятий и соревнований, а целом о работе спортивной федерации. Современное общество требует от спортивных федераций доступности, своевременности и точности при использовании различных информационных технологий [2].

В связи с указанной проблемой кандидатом педагогических наук Носовым С.А., кандидатом технических наук Бороненковым А.И. и Сергиенко М.С. было разработано компьютерное приложение «Информационное табло для проведения соревнований по спортивным единоборствам FIGHTMASTER». Программное обеспечение разработано на языке Java и функционирует в среде операционных систем Windows 10 и выше. В настоящее время данная программное обеспечение проходит процедуру регистрации на патент как ЭВМ.

Для функционирования указанного программного обеспечения организаторам соревнований потребуется персональный компьютер (ноутбук) и телевизионный экран диагональю не менее 42 дюймов для обеспечения надлежащей читаемости текстовой информации. На рисунке 1 представлено стартовое окно информационного табло, предназначенного для проведения соревнований по спортивным единоборствам.

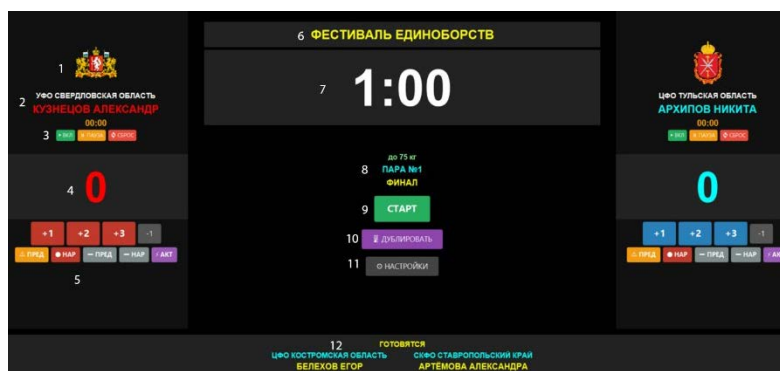


Рис. 1. Стартовое окно информационного табло «FIGHTMASTER»

Стартовое окно программы «FIGHTMASTER» включает следующие функциональные элементы:

- автоматический вывод герба субъекта РФ (команды) после указания названия;
- отображение названия команды и фамилии с именем спортсмена (ввод осуществляется вручную или автоматически);
- ручное включение технического времени спортсмена на поправку экипировки, нахождения у врача и иные действия;
- отображение оценки;
- механизмы начисления и сброса нарушений, предупреждений, баллов, активности;
- указание названия мероприятия, весовой категории, номера пары и стадии соревнования;
- таймер времени поединка и отдыха;
- кнопку запуска поединка;
- дублирование окна на внешний экран;
- настройки табло;
- информацию об участниках следующего поединка.

На рисунке 2 приведено описание дублирующего окна программного приложения «FIGHTMASTER», отображаемого на внешнем экране (телевизоре) посредством HDMI-подключения для визуализации информации участникам соревнований (судьям, спортсменам, тренерам, зрителям).

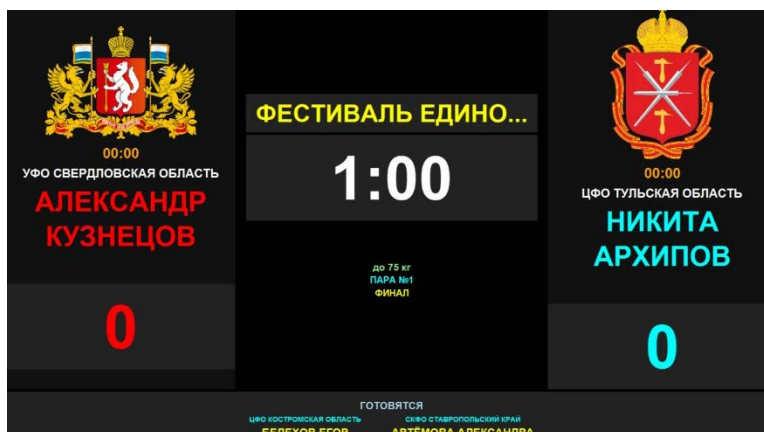


Рис. 2. Дублирующее окно компьютерного приложения «FIGHTMASTER»

Вывод информации на дублирующее окно обеспечивает прозрачность судейства: все участники соревнования (судьи, тренеры, спортсмены) видят реальное время поединка, текущий счёт и количество нарушений. Это исключает риск фальсификации результата,

помогает контролировать регламент и своевременно информирует о порядке выхода на следующие поединки.

Для эффективного функционирования основного и технического окон программного приложения требуется технический секретарь, осуществляющий ведение протокола поединка и дублирование информации на табло, что минимизирует риск ошибок при фиксации победителя. Для адаптации приложения к конкретному спортивному мероприятию пользователю требуется осуществить вход в раздел настроек и установить соответствующие параметры. На рисунке 3 представлено окно настройки программного приложения «FIGHTMASTER»; установленные параметры отображаются как в главном окне, так и в дублирующем, транслируемом для всех участников соревнования.

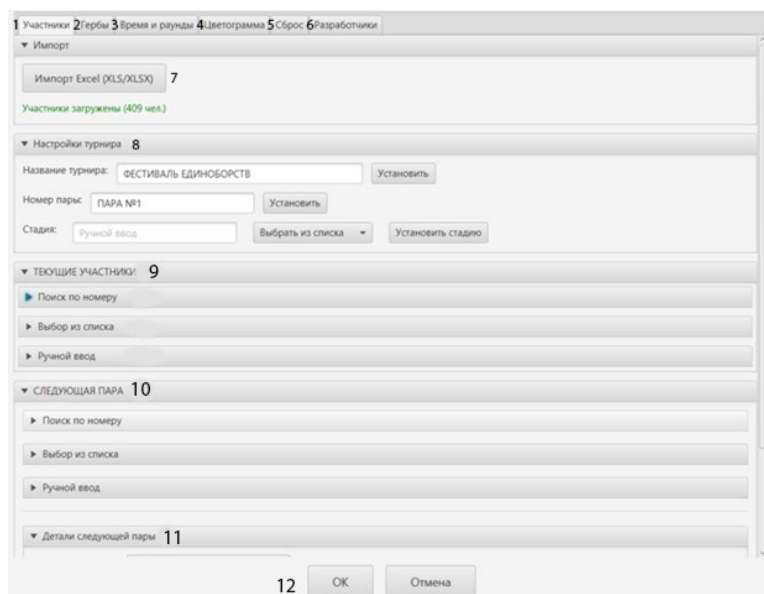


Рис. 3. Окно настройки приложения «FIGHTMASTER»

Основные функции, применяемые в настройках компьютерного приложения «FIGHTMASTER»:

1. Окно для ввода информации участников предстоящего и готовящегося поединка (отражение всех сведений участников поединка).
2. Окно для смены герба команд (возможность использовать различные изображение символики команд, при его наличии).
3. Окно для установки время поединка, отдыха и количества раундов (возможность написать любое время поединка и отдыха, а также количество раундов).
4. Окно для установки цветовой гаммы участников соревнований (имеется возможность подобрать любой цвет угла спортсмена при помощи палитры).
5. Окно сброса всех данных табло.
6. Окно о информации разработчиках компьютерного приложения.
7. Строка импорт участников соревнований с помощью файла Excel.
8. Строка «Настройка турнира» позволяет с помощью ручной ввод название спортивного мероприятия, номер пары и стадия поединка (как ручной, так и автоматический ввод).
9. Строка «Текущие участники» предназначена для ввода данных спортсменов участвующие в бою, где имеется возможность при помощи номера спортсмена отразить все его данные, в случаи отсутствия номера допускается поиск по загруженным данным, а также возможность ручного ввода данных всех участников.

10. Строка «Следующая пара» предназначена отразить готовящихся спортсменов на поединки, ввод данных аналогичен вышеуказанной строке.

11. Строка «Детали следующей пары» предназначен для указания стадии соревнований и номер пары.

12. Окно для подтверждения или отмены установленных функций.

Интерфейс настроек информационного табло «FIGHTMASTER» адаптирован для пользователей с любым уровнем компьютерной грамотности. Основным достоинством программного обеспечения является его универсальность и простота освоения.

Таким образом, разработанное Носовым С.А., Бороненковым А.И. и Сергиенко М.С. информационное табло «FIGHTMASTER» представляет собой новое программное средство для проведения соревнований по спортивным единоборствам, а также иных спортивных мероприятий. Универсальность данного решения выражается как в возможности дублирования оценочной информации в единоборствах, так и в адаптации для соревнований по игровым дисциплинам. Ключевым преимуществом разработанного приложения является его интуитивно понятный интерфейс.

Список литературы

1. Носов С.А. Особенность проведения комиссии по допуску участников к спортивным соревнованиям межрегионального и всероссийского уровней / С.А. Носов, Е.В. Шиманович // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных организациях высшего образования. Здоровый образ жизни как фактор профилактики наркомании: материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти мастера спорта СССР по самбо и дзюдо, заслуженного тренера РСФСР полковника милиции Э.В. Агафонова (Красноярск, 29 мая 2025 года). – Красноярск: Сибирский юридический институт МВД РФ, 2025. – С. 173–176.

2. Кудрявцев П.А. Использование информационных технологий при проведении спортивных мероприятий по дзюдо / П.А. Кудрявцев, М.Е. Кудрявцева // Донецкие чтения 2018: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы III Международной научной конференции (Донецк, 25 октября 2018 года) / под общ. ред. С.В. Беспаловой. – Т. 6. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2018. – С. 338–341.

Рось Анна Юрьевна

доцент, магистрант

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

DOI 10.31483/r-168758

ИГРОВОЙ МЕТОД В ТРЕНИРОВКЕ ГРЕБЦОВ-АКАДЕМИСТОВ 12 ЛЕТ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ СРЕДСТВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема снижения мотивации и раннего отсева юных спортсменов на этапе начальной специализации. Ключевая роль игрового метода заключается в одновременном развитии специфических координационных способностей и поддержании интереса к занятиям академической греблей. Предложена авторская классификация игровых упражнений, привязанная к фазам гребка, что позволяет тренерам эффективно планировать тренировочный процесс.

Ключевые слова: академическая гребля, игровой метод, координационные способности, гребцы 12 лет, начальная специализация, техника гребка, классификация упражнений, мотивация.

Введение. Академическая гребля относится к циклическим видам спорта с выраженным координационным компонентом. Гребок включает последовательное включение мышц ног, туловища и рук при строгом соблюдении темпоритма. Спортсмен работает на крайне нестабильной опоре: ширина лодки-одиночки составляет 28–30 см, что требует постоянной

микрокоррекции положения тела. В экипажных классах добавляется задача миллисекундной синхронности 2–8 гребцов.

Актуальность проблемы применения игрового метода в тренировке юных гребцов чрезвычайно высока и обусловлена комплексом физиологических и психолого-педагогических факторов. Возраст 12 лет соответствует этапу начальной специализации. Пубертатный скачок роста нарушает сформированные координационные связи, а монотонность циклической нагрузки приводит к потере интереса. По данным спортивных школ, отсев спортсменов в 12–14 лет достигает 35–45%, среди причин – «однообразие тренировок». Ключевыми аргументами, подтверждающими актуальность внедрения игрового метода, являются:

– *психолого-педагогические основания*. Для детей 12 лет характерны преобладание непроизвольного внимания и высокая потребность в соревновательном взаимодействии. С позиций теории самодетерминации (самоопределения), игра удовлетворяет базовые психологические потребности в автономии, компетентности и связанности, обеспечивая внутреннюю мотивацию;

– *физиологические основания*. Возраст 10–13 лет является сенситивным для развития ритмичности, точности и равновесия. Нервная система подростка эффективнее реагирует на вариативные, непредсказуемые стимулы (игровая ситуация), чем на стереотипное повторение;

– *спортивно-методические основания*. На этапе начальной специализации широта двигательного опыта важнее узкой специализации. Концепция долгосрочного развития спортсмена предполагает акцент на координации и разнообразии. Форсирование объемов в 12 лет нецелесообразно и травмоопасно. Несмотря на широкое применение игрового метода в физическом воспитании, его целенаправленное использование в тренировке юных гребцов-академистов с привязкой к координационной структуре гребка остаётся недостаточно изученным. В имеющихся работах игровые средства рассматриваются преимущественно как средство ОФП, без учёта специфики академической гребли.

Цель исследования: теоретически обосновать и систематизировать содержание игрового метода для гребцов-академистов 12 лет на основе анализа координационной структуры гребка.

Материалы и методы исследования. Анализ научно-методической литературы по биомеханике гребли, возрастной физиологии и психологии спорта. Обобщение и систематизация тренерской практики. Методы классификации и моделирования игровых средств.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ биомеханической литературы и тренерской практики позволил выделить шесть координационных компонентов, определяющих эффективность техники (табл. 1).

Таблица 1

Координационные компоненты техники академической гребли

Компонент	Фаза гребка	Содержание координационной задачи
Точность захвата	Захват	Одновременное сгибание ног, наклон туловища, вытягивание рук; вертикальный вход лопасти без «шлепка»
Последовательность проводки	Проводка	Строгая последовательность: разгибание ног → отклонение туловища → тяга руками; сохранение баланса
Темпоритм конца гребка	Конец гребка	Одновременное извлечение лопасти, отведение рук, начало перевода туловища
Плавность наката	Подъезд	Плавное сгибание ног при прямых руках и наклонённом туловище; подготовка к захвату без рывков
Баланс лодки	Все фазы	Постоянная микрокоррекция положения тела на нестабильной опоре
Синхронность экипажа	Все фазы	Совпадение фаз гребка у 2–8 гребцов по времени, амплитуде и приложению усилия

Каждый из этих компонентов может быть смоделирован в игровом упражнении упрощённой формы, что создаёт основу для целенаправленного подбора игровых средств. На основе выделенных координационных компонентов разработана классификация игровых упражнений по пяти направлениям (табл. 2).

Таблица 2

Классификация игровых упражнений для гребцов-академистов 12 лет

Направление	Связь с техникой	Примеры упражнений	Доля в блоке
Ритм и темп	Проводка, подъезд	«Метроном», «Дирижёр», прыжки через скакалку в заданном темпе	20%
Баланс и проприоцепция	Удержание лодки	«Бой петухов» на BOSU, «Аист», балансировочная доска с имитацией гребка	25%
Многосуставная координация	Кинематика гребка	«Волна», «Робот», эстафеты «присед → наклон → тяга»	20%
Синхронность экипажа	Экипажная гребля	«Гребля на суше» в шеренге, «Слепой экипаж», перенос длинной палки группой	20%
Спортивные / подвижные игры	Общая координация	Мини-футбол, пионербол, баскетбол 3×3, «Салки» с ограничениями	15%

Отдельную подгруппу составляют игровые упражнения на воде (в учебной лодке): слалом между буями, игра «Тишина» (гребок с минимальным всплеском), «Догони лидера», «Зеркало на воде».

Подробное описание ключевых упражнений.

«Волна» (многосуставная координация): 8–12 детей стоят в колонну. Первый выполняет: приседание → наклон → «тягу». Каждый следующий повторяет с задержкой 1 с. Методический акцент: плавность перехода.

«Баланс-экипаж» (проприоцепция): 4 ребёнка на BOSU. Тренер подаёт команды: «подъезд!», «захват!», «левый борт!». Связь с техникой: моделирование крена лодки.

«Слепой экипаж» (синхронность): группа с завязанными глазами выполняет действия по голосовым командам «рулевого».

«Метроном» (ритм): Тренер задаёт ритм хлопками. Дети выполняют имитацию гребка строго в ритм. Акцент: точность, а не скорость.

Суммарная доля игровых средств должна составлять 25–40% объёма занятия. Принципы распределения: игры на точность и ритм – в начале основной части (свежая ЦНС); игры высокой интенсивности – после специальной работы; игры на воде – только после разминки и инструктажа по безопасности.

Таблица 3

Годовое планирование игровых средств

Период	Месяцы	Акцент	Доля
Подготовительный (общий)	Сент. – Нояб.	Подвижные и спортивные игры, эстафеты в зале	35–40%
Подготовительный (специальный)	Дек. – Февр.	BOSU, эргометры, имитация, ритмические игры	25–35%
Предсоревновательный	Март – Апр.	Игры на воде, синхронность экипажа	20–30%
Соревновательный	Май – Июль	Игровые разминки, гонки с заданиями	15–25%
Переходный	Август	Свободные игры, гребные походы	40–50%

Анализ тренерской практики выявил ряд ошибок при внедрении игрового метода (табл. 4).

Типичные ошибки и их коррекция

Ошибка	Последствие	Коррекция
Игра > 50% занятия	Недостаток специальной работы	Жёсткое планирование: ≤ 40%
Нет связи с техникой	Перенос минимален	Обязательный разбор после игры
Постоянные команды «сильных»	Демотивация слабых	Ротация, жеребьёвка
Чрезмерная соревновательность	Страх ошибки	Акцент на командном результате
Нет контроля ЧСС	Риск перегрузки	Пульсометры, пальпация каждые 5 мин

Выводы.

1. Выделены шесть координационных компонентов техники академической гребли, каждый из которых может быть смоделирован в игровом упражнении.

2. Теоретически обосновано применение игрового метода с позиций возрастной психологии, физиологии и теории спортивной тренировки.

3. Предложена классификация игровых упражнений по пяти направлениям, привязанным к фазам гребка, с конкретными примерами и методическими указаниями.

4. Определены структура занятия, принципы дозирования (25–40%) и годовое планирование игровых средств.

Предложенная классификация и методические рекомендации могут быть использованы тренерами ДЮСШ и СШОР для планирования тренировочного процесса гребцов-академистов 12 лет, выступая инструментом снижения раннего отсева и повышения мотивации.

Список литературы

1. Приказ Минспорта России от 24.08.2020 № 593 «Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «гребля академическая». – М., 2020. – 45 с.
2. Киселев С.В. Теория и методика преподавания гребного спорта: учеб. пособие / С.В. Киселев. – М.: Физкультура и спорт, 2004. – 208 с.
3. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие школьников / В.И. Лях. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 292 с. EDN QXOQWD
4. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки: учеб. пособие / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 480 с.
5. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с. EDN UYMQPR
6. Иссурин В.Б. Блоковая периодизация спортивной тренировки / В.Б. Иссурин. – М.: Спорт, 2016. – 280 с.
7. Безруких М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учеб. пособие / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – М.: Академия, 2009. – 416 с. EDN QLSPGN
8. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 2008. – 544 с. EDN QVXTIH
9. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта: учеб. пособие / Г.Д. Горбунов. – М.: Советский спорт, 2006. – 312 с. EDN QVILHB
10. Balyi I. Long-Term Athlete Development / I. Balyi, R. Way, C. Higgs. – Champaign, IL: Human Kinetics, 2013. – 304 p.
11. Deci E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / E.L. Deci, R.M. Ryan // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, No. 1. – P. 68–78. EDN GSHHWJ

Рось Анна Юрьевна

доцент, магистрант

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ГРЕБЦОВ-АКАДЕМИСТОВ ВТОРОГО РАЗРЯДА НА ДИСТАНЦИИ 1000 М: ВЛИЯНИЕ ИДЕОМОТОРНОЙ ТРЕНИРОВКИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ НА РАЗВИТИЕ СКОРОСТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация: в статье рассматриваются психофизиологические механизмы развития скоростной выносливости у гребцов – академистов квалификации 2-го спортивного разряда на дистанции 1000 метров на тренажере Concept2. Представлены результаты 6-недельного педагогического эксперимента с участием 30 спортсменов. Обоснована эффективность интеграции идеомоторной тренировки (ИМТ) и методов повышения стрессоустойчивости в традиционный тренировочный процесс. Разработан и апробирован план подготовки (4 тренировки в неделю), направленный на оптимизацию моторных программ и преодоление «центрального утомления». Доказано, что целенаправленная психологическая подготовка способствует более эффективной реализации скоростного потенциала в условиях жесткого лактатного стресса.

Ключевые слова: академическая гребля, Concept2, 1000 метров, идеомоторная тренировка, стрессоустойчивость, скоростная выносливость, психофизиология спорта, 2-й спортивный разряд.

Актуальность проблемы подготовки гребцов-академистов обусловлена сложностью психофизиологических механизмов, требуемых для прохождения дистанции 1000 метров (в том числе на гребных тренажерах Concept2). Время прохождения дистанции спортсменами 2-го разряда составляет в среднем от 3:40 до 4:05 минут. Этот отрезок требует колоссального напряжения анаэробных гликолитических механизмов, высокой лактатной толерантности и максимальной скорости потребления кислорода (МПК). Для спортсменов 2-го разряда характерен парадокс: их физический потенциал зачастую опережает способность нервной системы эффективно мобилизовать моторные единицы в условиях закисления. На фоне накопления лактата и развития ацидоза возникает «центральное утомление» – снижение нисходящих импульсов от моторной коры головного мозга к мышцам. Именно здесь на первый план выходит стрессоустойчивость и способность к идеомоторному воспроизведению техники.

Цель нашего исследования заключается в разработке и оценке эффективности 6-недельной программы подготовки, интегрирующей идеомоторную тренировку (ИМТ) и методы управления стрессом для развития скоростных способностей на тренажере Concept2.

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие 30 спортсменов (юноши), в возрасте 14–16 лет, специализирующиеся в занятиях академической греблей, имеющие – 2-й спортивный разряд, со стажем занятий: 4 года. Для проведения исследования было использовано специальное оборудование: Гребной тренажер Concept2 Model D с подключением к монитору RM5. Исследование продолжалось 6 недель (подготовительный микроцикл с переходом в предсоревновательный), с частотой занятий – 4 тренировки в неделю. Спортсмены были разделены на две группы, способом чет нечет:

- 1) контрольная группа (КГ, n=15): тренировалась по традиционной методике;
- 2) экспериментальная группа (ЭГ, n=15): в тренировочный процесс была внедрена систематическая ИМТ и блоки психорегуляции. Методы исследования включали педагогическое тестирование (максимальный тест 1000 м), физиологический мониторинг (ЧСС), психодиагностику (шкала Спилбергера-Ханина, методика САН) и статистический анализ (коэффициент корреляции Пирсона).

План подготовки на 6 недель Тренировочный процесс в ЭГ строился по принципу волнообразной периодизации с обязательным включением ИМТ-сессий. Структура ИМТ-сессий

включала техническую отработку фаз гребка (10 мин до тренировки) и стресс-инокуляцию (мысленное прохождение кризисного отрезка 600–800 м).

Таблица 1

Микроцикл (Типовая неделя для 3–4 недель подготовки)

День	Направление	Содержание тренировки (Concept2)	Психологический блок / ИМТ
Понедельник	Выходной		
Вторник	Аэробная нагрузка + Техника	8000 м (отрезок 2:05–2:10), темп 18–20 SPM.	ИМТ-1 (10 мин). Фокус на биомеханике. Дыхание по квадрату
Среда	Анаэробный порог (АнП)	4 x 1500 м (отдых 3 мин). Темп 24–26 SPM	Блок стрессоустойчивости. Когнитивная переоценка боли
Четверг	Активное восстановление	5000 м легкая гребля + мобильность.	ИМТ-2 (15 мин). Визуализация идеального старта.
Пятница	Скоростная выносливость	8 x 500 м (отдых 3 мин). Темп 28–32 гр/мин.	Предстартовая ИМТ. Удержание техники на фоне утомления
Суббота	Выходной		
Воскресенье	Контрольный / Модельный	2 x 1000 м (отдых 20 мин)	Тестирование САН и СТД. Анализ тактики

Результаты исследования. По истечении 6 недель было проведено итоговое тестирование.

Таблица 2

Динамика физических показателей (Concept2, 1000 м)

Показатель	Группа	До эксперимента (M±σ)	После эксперимента (M±σ)	Прирост / Δ
Время 1000 м, мин,сек	КГ	3:54.2 ± 4.1 с	3:49.5 ± 3.8 с	- 4.7 с
	ЭГ	3:53.8 ± 3.9 с	3:44.1 ± 3.5 с	- 9.7 с
Средняя на 500 м, мин,сек	КГ	1:57.1 ± 2.0 с	1:54.7 ± 1.9 с	- 2.4 с
	ЭГ	1:56.9 ± 1.8 с	1:52.0 ± 1.7 с	- 4.9 с
Средний темп, гр/мин	КГ	31.2 ± 1.5	32.0 ± 1.4	+ 0.8
	ЭГ	31.4 ± 1.4	33.5 ± 1.2	+ 2.1

Спортсмены ЭГ не только улучшили абсолютное время, но и показали более равномерное распределение сил по отрезкам. В КГ наблюдалось типичное «падение» на вторых 500 м, тогда как в ЭГ разница между первым и вторым отрезком составила не более 1,5 секунд.

Психофизиологические сдвиги:

1) ситуативная тревожность (по Спилбергеру-Ханину): в ЭГ произошло достоверное снижение предстартовой тревожности (с 47 до 36 баллов). ИМТ сформировала эффект узнаваемости дистанции;

2) методика САН: показатели «Активности» в ЭГ перед тестом были на 22% выше, чем в КГ;

3) вегетативная регуляция (ВСР): у спортсменов ЭГ через 3 минуты после финиша ЧСС восстанавливалась на 15% быстрее, что свидетельствует о высокой стрессоустойчивости ЦНС.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции (r) между психофизиологическими и физическими показателями после 6 недель подготовки

Взаимосвязь показателей	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
Предстартовая тревожность ↔ Время 1000 м	r = 0.68 (p < 0.01)	r = 0.42 (p < 0.05)
САМ «Активность» ↔ Разница по отрезкам	r = -0.48 (p < 0.05)	r = -0.79 (p < 0.01)
Скорость восстановления ЧСС ↔ Время 1000 м	r = 0.54 (p < 0.05)	r = 0.76 (p < 0.01)
Средний темп (SPM) ↔ Время 1000 м	r = -0.61 (p < 0.01)	r = -0.82 (p < 0.01)

Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что для гребцов 2-го разряда лимитирующим фактором является психофизиологическая цена усилия. Интеграция ИМТ позволила оптимизировать моторную программу. Мозг, «обученный» через ИМТ, посылал более точные импульсы к моторным единицам, что выразилось в росте среднего темпа (SPM) без потери длины гребка. Используя приёмы отстранённого взгляда на ситуацию и её переосмысления, спортсмены ЭГ перевели лактатный стресс из разряда «угрозы» в разряд «индикатора правильной работы». В КГ предстартовая тревожность сильно коррелировала с итоговым временем ($r=0.68$), тогда как в ЭГ эта связь ослабла ($r=0.42$), что говорит о нивелировании разрушительного эффекта тревожности.

Выводы.

1. Изолированная физическая подготовка упирается в психофизиологический барьер, связанный с непереносимостью лактатного стресса.
2. Систематическая ИМТ способствует оптимизации нейронных связей и экономизации работы ЦНС, делая высокий темп гребли биомеханически устойчивым.
3. Тренировка стрессоустойчивости нивелирует негативное влияние предстартовой тревожности и позволяет отсрочить наступление «центрального утомления», обеспечивая равномерное прохождение дистанции.
4. Корреляционный анализ подтвердил, что психологическая подготовка (ИМТ) усиливает взаимосвязь между когнитивной активностью, скоростью восстановления ЦНС и физическим результатом.

Практическая значимость работы заключается в необходимости внедрения 10–15 минутных ИМТ-сессий и моделирования стрессовых условий на тренировках специальной выносливости.

Список литературы

1. Бондаренко Р.В. Развитие скоростной выносливости и лактатная толерантность в циклических видах спорта / Р.В. Бондаренко, В.Н. Селуянов. – М.: Спорт, 2020. – 142 с.
2. Горбунов В.В. Психопедагогика спорта: современные аспекты подготовки: учеб. пособие / В.В. Горбунов. – М.: Советский спорт, 2022. – 345 с.
3. Иорданская Ф.А. Медико-биологические и психофизиологические основы подготовки гребцов академического стиля / Ф.А. Иорданская, Г.С. Туманян, Н.В. Чернова. – М.: Физкультура и спорт, 2021. – 210 с.
4. Noakes T.D. The Central Governor Model of Exercise Regulation: Recent Advances and Implications for Endurance Performance / T.D. Noakes // Sports Medicine. – 2007. – Vol. 37, No. 4–5. – P. 374–377. DOI 10.2165/00007256-200737040-00026. EDN JCIOCV
5. Ширковец Е.А. Физиология спорта и физическая подготовка: современные подходы / Е.А. Ширковец, В.Н. Селуянов. – М.: Спорт, 2024. – 280 с.
6. Smith D. The effects of ideomotor imagery on rowing ergometer performance and physiological responses / D. Smith, C. Wright, C. Cantwell, S. O'Shea // Journal of Sports Sciences. – 2021. – Vol. 39, No. 8. – P. 890–898.
7. Concept2. The Complete Guide to Indoor Rowing and Ergometer Training. 4th Edition. – Morrisville, VT: Concept2, Inc., 2023. – 150 p.
8. Ханин Ю.Л. Психология стресса и стрессоустойчивость в спорте высших достижений / Ю.Л. Ханин, В.А. Столяров. – М.: Спорт, 2023. – 256 с.
9. Яковлев Б.П. Идеомоторная тренировка в циклических видах спорта: нейрофизиологические механизмы и практика применения / Б.П. Яковлев, В.С. Кузнецов. – М.: Спорт, 2022. – 195 с.
10. Effects of mental imagery on muscular strength and endurance performance: A systematic review and meta-analysis / M. Slimani, D. Tod, H. Chaabene [et al.] // Psychology of Sport and Exercise. – 2021. – Vol. 51. – P. 104–118.

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД 2021–2026 гг. КАК ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ СОХРАНЕНИЯ КОНТАКТНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

***Аннотация:** в статье представлены результаты исследования показателей общей физической подготовленности студентов вуза. Установлено устойчивое снижение выносливости, силы, быстроты, гибкости. Обоснована недопустимость дальнейшего сокращения контактных занятий по физической культуре и перевод в формат самостоятельной работы.*

***Ключевые слова:** физическая культура, физическая подготовленность, контактные занятия, самостоятельная работа.*

Физическая культура является обязательным элементом образовательного процесса в высшей школе и выполняет важнейшие оздоровительные, воспитательные и социальные функции. Одной из задач освоения дисциплин по физической культуре и спорту является обеспечение физической подготовленности студентов, в соответствии с нормами комплекса «Готов к труду и обороне».

Однако, в последние годы в системе высшего образования отмечается устойчивая тенденция к снижению показателей физической подготовленности студенческой молодежи. Данный процесс обусловлен совокупностью факторов, среди которых, по нашему мнению, ведущую роль играют снижение двигательной активности, в связи с цифровизацией обучения, увеличение доли самостоятельной работы и сокращение объема контактных занятий по физической культуре.

Особенно выраженное негативное влияние оказал период пандемии COVID-19, в ходе которого значительная часть образовательного процесса была переведена в дистанционный формат. Ограничение доступа к спортивной инфраструктуре, снижение уровня педагогического контроля и разрушение привычной структуры двигательной активности привели к ухудшению физического состояния студентов, последствия которого сохраняются и в постпандемийный период.

Следует отметить, что систематическое сокращение организованных форм физического воспитания в вузе неизбежно приводит к формированию дефицита двигательной активности, который не компенсируется самостоятельными занятиями. В этой связи проблема оптимизации физического воспитания студентов и сохранения достаточного объема контактных занятий приобретает особую актуальность.

Цель исследования – проанализировать динамику физической подготовленности студентов в условиях сокращения аудиторных занятий по физической культуре в период 2021–2026 гг. и обосновать необходимость увеличения учебных часов на контактную форму обучения.

Для достижения цели мы решали следующие задачи:

- проанализировать изменения показателей физической подготовленности студентов Амурского государственного университета в период 2021–2026;
- выявить влияние сокращения учебных часов по физической культуре на уровень двигательной активности;
- обосновать недопустимость перевода дисциплин физической культуры в формат самостоятельной работы;
- соотнести результаты исследования с методическими рекомендациями Минобрнауки РФ.

Исследование проводилось на базе Амурского государственного университета в период с 2021 по 2026 гг. В педагогическом тестировании приняли участие студенты 1–3 курсов основных учебных отделений. Следует отметить, что спортсмены АмГУ-члены сборных команд по видам спорта не принимали участие в данном исследовании.

Для оценки уровня общей физической подготовленности применялись тесты комплекса ГТО: бег на 100 м; бег на 3000 м (юноши) и 2000 м (девушки); подтягивание на высокой перекладине (юноши) и подтягивания из виса лежа на низкой перекладине (девушки); поднятие туловища из положения лежа за 1 минуту; наклон вперед из положения стоя; прыжок в длину с места.

Результаты педагогического тестирования свидетельствуют о достоверном снижении показателей физической подготовленности студентов. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в показателях быстроты, выносливости, силы (табл. 1, 2).

Таблица 1

Динамика физической подготовленности студентов АмГУ (юноши)

Контрольные тесты		Результаты						Разница, % 2021 и 2026 гг.
		2021	2022	2023	2024	2025	2026	
Бег 100 м, с	$M \pm m$ P	14,0 0,06	14,3 0,05	15,0 0,07	14,8 0,06	14,2 0,08	15,8 0,1	-12,8 < 0,05
Бег 3000 м, с	$M \pm m$ P	760 12,12	740 14,05	790 14,58	800 11,20	820 18,23	870 20,45	-14,4 < 0,05
Подтягивания, раз	$M \pm m$ P	10 1,15	9 1,00	9 1,28	9 1,36	8 1,33	7 1,42	-30,0 < 0,05
Поднимания туловища, за 1 мин/раз	$M \pm m$ P	40 1,15	35 1,00	34 1,28	32 1,36	32 1,33	35 1,32	-12,5 < 0,05
Прыжок в длину, см	$M \pm m$ P	228 1,22	232 2,79	227 3,22	220 2,88	207 3,00	204 2,24	-10,5 < 0,05
Наклон вперед, см	$M \pm m$ P	8,0 1,3	7,1 1,3	6,4 1,7	5,0 1,4	5,0 1,4	7,0 1,8	-12,5 < 0,05

Таблица 2

Динамика физической подготовленности студентов АмГУ (девушки)

Контрольные тесты		Результаты						Разница, % 2021 и 2026 гг.
		2021	2022	2023	2024	2025	2026	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Бег 100 м, с	$M \pm m$ P	17,1 0,06	16,9 0,05	17,0 0,07	17,3 0,06	17,8 0,08	18,4 0,20	-7,6 < 0,05
Бег 2000 м, с	$M \pm m$ P	660 12,12	640 14,05	690 14,58	700 11,20	730 18,23	810 15,52	-22,0 < 0,05
Подтягивания из виса лежа, раз	$M \pm m$ P	11 1,25	12 1,12	9 1,23	8 1,33	8 1,67	9 1,35	-18,2 < 0,05

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Поднимания туловища, за 1 мин/раз	M ± m p	33 1,15	36 1,00	34 1,28	30 1,36	29 1,33	31 2,00	-6,0 < 0,05
Прыжок в длину, см	M ± m p	173 1,22	176 2,79	174 3,22	170 2,88	164 3,00	160 2,93	-7,5 < 0,05
Наклон вперед, см	M ± m p	6,0 1,3	7,1 1,3	6,4 1,7	5,9 1,4	5,0 1,4	7,0 1,8	16,6 < 0,05

По результатам проведенных исследований мы видим, что показатели в беге на короткие дистанции снизились на 12,8% (юноши) и на 7,6% (девушки); в беге на длинные дистанции также произошло существенное снижение показателей – у юношей на 14,4%, у девушек на 22%. Результат в подтягивании на высокой перекладине (юноши) уменьшился на 30%, у девушек в подтягивании из виса лежа на низкой перекладине – на 18,2%. Также произошло снижение показателей в прыжках в длину и подниманиях туловища из положения лежа в сед за 1 минуту. Гибкость ухудшилась у юношей на 12,5%.

На наш взгляд, выявленная отрицательная динамика физической подготовленности студентов может быть связана со следующими факторами. Например, последствий длительного периода дистанционного обучения во время пандемии, а также сокращения контактных учебных часов по дисциплинам по физической культуре и спорту и увеличения часов на самостоятельную работу в учебных планах высших учебных заведений.

Учебные занятия по физической культуре в вузе в период пандемии проводились через систему Moodle, что давало возможность бесконтактно обучать студентов и тем самым предупредить распространение новой коронавирусной инфекции. Студентам выдавались теоретические задания, а также комплексы упражнений. Однако, как показала практика, большинство студентов выполняли задания не в полном объеме, порой формально, а некоторые не занимались физическими упражнениями вообще. Все это оказывало негативное влияние на здоровье и физическую подготовленность студентов [1; 2].

Особую обеспокоенность вызывает практика перевода дисциплины «Физическая культура и спорт», а также элективных дисциплин по физической культуре и спорту в формат самостоятельной работы. В «Методических рекомендациях для образовательных организаций высшего образования по организации деятельности кафедр физического воспитания, в том числе по вопросам научно-методического обеспечения студенческого спорта» содержится однозначное предписание: «Дисциплины (модули) по физической культуре и спорту не рекомендуется проводить в форме самостоятельной работы ввиду того, что самостоятельная работа обучающихся не позволяет достичь поставленных целей и задач освоения дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту» [3]. Данная рекомендация базируется на требованиях федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО) к формированию универсальной компетенции УК-7: Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости пересмотра существующего соотношения контактной и самостоятельной работы по дисциплинам по физической культуре и спорту в учебных планах вуза. Приоритет следует отдавать практическим занятиям, организованным в контактной форме, в объеме не менее 180 минут в неделю, а самостоятельную работу рассматривать как дополнительный механизм повышения двигательной активности и закрепления результатов, достигнутых под руководством преподавателя.

Список литературы

1. Патрушева Л.В. Влияние дистанционного обучения и самоизоляции на физическое развитие и подготовленность студентов // Л.В. Патрушева, А.П. Поздеева // Физическая культура и спорт в современном обществе: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. – Хабаровск: Изд-во ДВГАФК, 2021 – С. 180–184. EDN JUTXLM
2. Токарь Е.В. Динамика физической подготовленности студентов за период дистанционного обучения // Е.В. Токарь // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20–21 января 2022 г.). – ФГБОУ ВО Чувашский ГАУ. – С. 196–200.
3. Методические рекомендации для образовательных организаций высшего образования по организации деятельности кафедр физического воспитания, в том числе по вопросам научно-методического обеспечения студенческого спорта: утв. Минобрнауки России 01.12.2023, Минспортом России 05.12.2023, Минпросвещения России 06.12.2023. – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант-Плюс». – URL: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-dlja-obrazovatelnykh-organizatsii-vysshego-obrazovaniya-po-organizatsii/> (дата обращения: 10.08.2026).

Шашкова Анна Александровна

преподаватель

ГАПОУ ЧР «Чувашский педагогический колледж
им. Н.В. Никольского» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Бахмисов Александр Николаевич

учитель

МБОУ «Староайбесинская СОШ»
с. Старые Айбеси, Чувашская Республика

Прокотьева Инна Георгиевна

учитель

МБОУ «Кадетская школа им. генерал-майора милиции В.А. Архипова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Кожанов Виктор Иванович

канд. пед. наук, доцент

Чебоксарский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОЦЕНКА РЕАКТИВНОСТИ МИКРОСОСУДОВ СИСТЕМЫ МИКРОЦИРКУЛЯЦИИ В ТКАНЯХ В ПОПУЛЯЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ МЕТОДОМ РАДИОМЕТРИИ

Аннотация: в статье авторами раскрыты закономерности вазомоторной реакции и состояние протекания обменных процессов в микроциркуляторном русле, детализация вазодилатации и вазоконстрикции (сужение/расширения), микрососудов, в классификации рекомендаций Европейского экспертного сообщества кардиологов (ESC), методом зондирования тканевого кровотока лазерной флоуметрией (ЛДФ).

Ключевые слова: тканевая перфузия, капилляроскопия, вазомоторная дисфункция, вазодилатация, вазоконстрикция, сердечный индекс.

Актуальность. Пилотный обсуждаемый проект исследования феномена эффекта Остроумова – Бейлиса, по оценке локусного значения устойчивости механизмов модуляции тканевого кровотока, проводили в рекомендации Федерального нормативного действующего закона МЗ РФ в рамках программы «Приоритетное направление по профилактики и охраны здоровья детей и подростков» и вступившим в силу от 01.01. 2026.

Цель. Анализ состояния микроциркуляторного русла, регулятивных гуморальных процессов перфузии, диффузии и абсорбации (кровоснабжения) в тканевом русле, обеспечивающие колебания, тонуса и напряжения стенок сосудов при модуляции, методом лазерной доплеровской флоуметрией (ЛДФ) с дальнейшей детализацией диагностических механизмов дисфункции.

На основе стратификации доказательной медицины, для верификации полученных результатов, применяли стандартизированный диагностический тест ультразвуковой доплерографии, с определением функционального класса поддержания регионального кровообращения капиллярного тканевого кровотока, обеспечивающие спонтанную «пульсацию» потока на клеточном уровне.

Материал исследования.

В рамках верификационного контролируемого исследования (Controlled study) спектрального кровотока, методом зондирования тканевой микроциркуляции и стратификация нарушений тканевой перфузии капиллярного кровотока, были диагностированы студенты «Чувашского государственного института культуры и искусств», в 2025/2026 учебном году, МО ЧР г. Чебоксар.

Средний возраст составил $18,4 \pm 0,1$ года, в количестве:

– 37 девочек и 34 мальчика.

Методы. Функциональную устойчивость протекания транкапиллярного энергетического обмена в капиллярном русле, процессов перфузии, оценивали методом резонансной радиометрией, чувствительной к изменению колебаний сосудистой проницаемости стенок сосудов.

Валидация функционального состояния показателя центральной гемодинамики учащейся молодежи, проводилось методом перфузионной компьютерной томографии (ПКТ) тканевой перфузии/оксиметрии (SpO_2), на клинической площадке БУ ЧР «Республиканский кардиологический диспансер» в рамках медицинской диспансеризации детей и подростков в популяции учащейся молодежи, занимающихся оздоровительной физической нагрузкой (ОФН).

Регулятивный механизм транкапиллярного кровотока (флакмоции), как маркер «качества» тканевой перфузии гемодинамики в капиллярном русле, оценивали по формуле:

$$Cardic\ index\ л/мин/кг^2 = \frac{CO}{BCA} = \frac{SV \times HR}{BCA} ;$$

Оценку поверхности тела (ППТ, от англ. BSA) проводилось по формуле Дюбуа и Дюбуа с применением стандартного коэффициента:

$$ППТ\ м^2 = (вес/кг \times 0,425) \times (рост/см \times 0,725) \times 0,007184;$$

По детализации критерия средних значений флаксмоций (flux) (ИФМ), характера колебаний показателя индекса Хильдебрандта и верификации динамики системы микроциркуляции микрососудистой ткани, были сформированы мониторинговые группы:

$$Cardic\ index - \leq 2,5 \pm 0,01 - л/мин/кг - (33,3\%);$$

$$Cardic\ index - \geq 2,6 \pm 0,01 - л/мин/кг (37,5\%)$$

$$Cardic\ index - \geq 4,3 \pm 0,01 - л/мин/кг (39,3\%)$$

Индекс микроциркуляции (ИФМ) тканевого кровотока в капиллярном русле проводилось по следующему алгоритму:

$$Индекс\ флаксмоций\ (ИФМ) = \frac{ALF}{ALF + ACF} \text{ усл/ед}$$

Дисфункцию базального кровотока значений перфузии, диффузии и реабсорбацию в тканях капиллярного русла, проводилось по международной оценочной Шкале «SCORE» (Coronary Risk Evaluation).

Сравнительная точность оценки критериев и достоверность полученных статистических результатов проводилась методом анализа факторной сопряженности (хи- квадрат Пирсона).

Таблица 1

Интегральная оценка модуляции тканевого кровотока (ИФМ) в популяции детей с различным уровнем резистентности к физической нагрузке в 2025/2026 учебном году (в модификации шкалы Risk Score 2- OP)

Показатель активности гемодинамики		Результат функциональной нагрузочной пробы (Ramp/тест)		
		SD ≤ 2,5 N-23 (33, 2%)	SD ≥ – 2,6 – 4,2 N-24 (37, 5%)	SD ≥ – 4,3 n-24 (39,3%)
Индекс флаксмоций (ИФМ) усл/ед		2,41±0,02	2,44±0,01	2,31±0,02
Респираторный индекс (PaO ₂ /FiO ₂) мм/рт/ст		394,5±0,3	386,2±0,1	398,1±0,6
По шкале PRE Борга (балл)		6,71±0,01	7,09±0,11	6,01±0,53
Дыхательный коэффициент (pik/mah V)		69,6±0,5	70,8±0,5	73,6±0,5
Кислородный пульс (O ₂ sis)	юноши	16,21±0,01	17,81±0,01	16,31±0,01
	девушки	16,71±0,01	17,91±0,01	16,01±0,01
Вентиляционный эквивалент по CO ₂	юноши	94,5±0,3	96,2±0,1	97,1±0,6
	девушки	84,5±0,6	87,1±0,3	88,1±0,1
ПАНО (%), от МПК, по методу V- slope		0,88± 0,1	0,84± 0,1	0,86± 0,1
МПК VO ₂ (л/мин/кг)		3,9± 0,1	4,1± 0,2	3,8± 0,4
La max (ммоль/л)		≥ 1,8±04	≥ 19±06	≥ 1.7±0,2
Sat O ₂ (%)		95,9 ± 0,3	97,1 ± 0,4	96,2 ± 0,1

*Примечание.** Индекс флаксмоций (усл/ед) – показатель механизмов регуляции микроциркуляции в капиллярном русле.*

Резюме.

Отсутствие оценочных критериев в детализации перераспределения вариабельности пульсовой волны и значения объема пульсации кровотока в магистральных сосудах капиллярного русла, что верифицирует характер снижения проницаемости и замедления активности в капиллярном русле тканевого кровотока, по индексу флаксмоций (ИФМ) (табл. 1).

Локусное значение колебаний индекса флаксмоций (flux) отражают многоуровневую регулятивную функцию, и составило в группах:

- «ниже» физиологической нормы – 2,41±0,02 усл/ед, п – 23(33,2%);
- «физиологическая» норма – 2,44 ± 0,01 усл/ед, п-2,44 (37,%%)
- «высокий» уровень – 2,31 ± 0,02 усл/ед, п-24 (39,3%).

Результат вейвлет-анализа позволяют стратифицировать дисфункцию «перфузии/диффузии», клеточную «дизоксию» в тканях, по интерпретации тонуса тканевой модуляции кровотока.

Результаты анаэробного гликолиза показателя сатурации/оксигенации (SatO₂%), коррелирует с респираторным индексом, что свидетельствует о «перенапряжении» и снижение резервных, компенсаторных механизмов, и составило в контрольных группах: -95,9±0,3; 97,1±0,4 и 96,2±0,1.

Стандартизация значений активности трансапикалярной перфузии, формирующая энергетический баланс, является еще одной актуальной проблемой, для гистологического понимания клеточной перфузии в тканях.

Прогностическая модель детализации дисбаланса тонуса магистральных сосудов, является оценочным маркером функциональной динамики сердечно-сосудистой системы и

системы клеточного дыхания, что позволяет выявить регулятивную дисфункцию нарушений в состоянии сосудистого тонуса капиллярного русла микродинамики.

Список литературы

1. Диагностические и прогностические аспекты оментина при сердечно-сосудистой патологии / А.М. Алиева, Н.В. Теплова, Е.В. Резник [и др.] // Кардиологический вестник. – 2024. – Т. 19, №1. – С. 16–22. – DOI 10.17116/Cardiobulletin20241901116. – EDN ATDKYG

Яковенко Дмитрий Владимирович

канд. пед. наук, доцент

Ефимова Елена Васильевна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

Аннотация: в статье рассматриваются условия труда учителей русского языка и литературы – нервно-эмоциональное напряжение, статические позы у экрана или доски, проверка тетрадей и большой объем работы голосом. Определение условий труда позволяет лучше понять и определить подходящие средства профессионально-прикладной физической подготовки учителя словесника. Методы исследования: анализ научно-методической литературы, наблюдение, опрос, педагогический эксперимент, методы математической статистики. На основе изученных условий труда предложенный комплекс ППФП позволяет значительно снизить утомляемость и отрицательные последствия условий труда учителя словесника повышая общую работоспособность учителя.

Ключевые слова: условия труда, учитель русского языка и литературы, профессионально-прикладная физическая подготовка, учитель словесник, профессиональные заболевания, физкультпауза, физкультминутка.

Введение. В современных условиях любой учитель перестаёт быть просто «источником знаний» – он становится организатором, наставником и проводником в культуре. Особенно это важно для учителя русского языка и литературы, который формирует не только грамотность, но и духовно-нравственные ориентиры учеников.

Однако данная профессия связана с серьёзными нагрузками: длительная работа сидя и стоя, огромный объём проверки тетрадей, нагрузка на голос, постоянное зрительное напряжение, высокая эмоциональная включённость. Без должной физической и психологической подготовленности это ведёт к профессиональным болезням, выгоранию и снижению эффективности труда [1, 135–137].

Именно поэтому профессионально-прикладная физическая подготовка (далее ППФП) становится инструментом сохранения здоровья и профессионального долголетия учителя русского языка и литературы. Её важность закреплена в образовательных стандартах. Так, в компетенции УК-7 говорится том, что для учителя данного направления важна способность поддерживать физическую подготовленность для полноценной профессиональной деятельности.

ППФП не заменяет общую физическую подготовку (ОФП), а лишь дополняет её. Уже здесь складывается определенно важная «формула» любого учителя: ОФП, как фундамент здоровья, и ППФП, как адаптация под требования профессии, становятся важным фундаментом на пути к «профессиональному долголетию» формируя высокую работоспособность, устойчивость к вредным факторам, быстрое восстановление.

Деятельность учителя русского языка и литературы достаточно разнообразна и наполнена разными видами работы. Такими как: учебно-воспитательная, социально-педагогическая, научно-методическая – самоанализ и частые повышения квалификации, культурно-просветительная нередко нагрузка усиливается в виде выездных, организационно-управленческая – заполнение документации, классное руководство. Многообразие видов деятельности требует быстрого переключения внимания, что дополнительно нагружает нервную систему и физиологическое здоровье учителя-словесника, что зачастую приводит к проблемам с здоровьем.

Кроме этого нервно-эмоциональное напряжение является одной из важных проблем для учителей русского языка и литературы. Уровень стресса, который испытывает учитель-словесник, очень высокий и складывается из: высокой постоянной ответственности за жизнь и здоровье детей, постоянное общение с учениками, родителями, коллегами, которые не всегда настроены доброжелательно по отношению к учителю [3, с. 1477].

Совершенно очевидно для каждого учителя – это условия труда, статические позы у доски или экрана, режим труда и отдыха – пиковые нагрузки в середине или конце четверти, или учебного года, публичные выступления от 4 до 16 часов в день (в зависимости от расписания). Динамика работоспособности – все чаще наблюдается отсутствие качественного отдыха в течение дня, недели, года.

Сенсорные нагрузки: зрение: постоянные чтение и проверка огромного объема текстов, работа за компьютером, которые влекут за собой утомление, спазм аккомодации, близорукость. Голос и слух: постоянная громкая речь, шум в классе приводят к хроническому ларингиту, охриплости, потере голоса, которые могут подлежать долгому лечению, что критически влияет на образовательный процесс.

Зная про возникновение проблем со здоровьем и риски, которые сопряжены с постоянным стрессом, учителю стоит учитывать ритмы работы, которые позволяют эффективно использовать физкультпаузы, а также свободное время для качественного восстановления. Если учитель-словесник будет уделять хотя бы 15 минут в день качественной разминке для всего тела, то тогда он сможет снизить риски 70% заболеваний [4, с. 156; 5, с. 495].

Цель данной работы – всесторонний анализ условий работы учителя русского языка и литературы с целью выявления профессиональных рисков для здоровья, разработать и обосновать средства и методы профессионально-прикладной физической культуры для учителя словесника.

Методы и организация исследования. На первом этапе была проанализирована научно-методическая литература. Для разработки практической части было проведено исследование (анкетирование и наблюдение) среди 30 учителей русского языка и литературы школ г. Великого Новгорода. Стаж работы учителей от 5 до 35 лет. Использовался опросник «Профессиональные жалобы» и хронометраж рабочего дня. После обработки полученных данных был разработан комплекс ППФП для учителей русского языка и литературы. Наш комплекс для учителя-словесника был направлен на: развитие общей и статической выносливости, повышение стрессоустойчивости и обучение релаксации, развитие правильного дыхания (для голоса), профилактику зрительного утомления. Выполняли упражнения из комплекса учителя самостоятельно.

Основными средствами ППФП выступили: такие физические упражнения как бег, плавание, лыжи, ходьба, они помогают повысить общую выносливость, улучшить работу сердца и лёгких. Выработка эндорфинов это то, что работает на профилактику выгорания. Пилатес и йога, помогают укрепить мышцы спины, пресса, шеи, а также работают над профилактикой или снижения последствий остеохондроза. Режим, необходимый для соблюдения: пульс 110–150, 50 – 60 минут, 3 раза в неделю. Общая продолжительность применения комплекса второе полугодия 2025 – 2026 учебного года.

Дыхательные упражнения, такие как диафрагмальное дыхание, гимнастика Стрельниковой, Бутейко, помогают развитию дыхательной мускулатуры, профилактике ларингита, снятию напряжения через удлиненный выдох.

Для профилактики зрительного утомления использовали пальминг, перевод взгляда с ближней точки на дальнюю, круговые движения глазами, моргание. Данные упражнения использовали в течении рабочего дня.

Производственная гимнастика в режиме рабочего дня: Физкультурная пауза (5–7 мин в «окне» или большой перемене) – активный отдых, снятие напряжения. Физкультминутка 1–2 мин на уроке, совместно с учениками: повороты головы, круговые движения плечами, прогиб с руками в замке за спиной, наклоны в сторону, дыхательные упражнения, гимнастика для глаз.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты анкетирования хронометража показали: учитель проводит в статическом напряжении (стоя или фиксированно сидя) в среднем 78% рабочего времени. За день педагог делает до 500–700 записей на доске и в тетрадях – нагрузка на лучезапястный сустав. Голосовая нагрузка превышает бытовую в 3–4 раза (особенно на уроках литературы при чтении вслух). Перемещения по классу составляют до 2–3 км за смену, но они носят «рваный» характер.

Выявленные профессиональные риски: 83% опрошенных жалуются на боли в шейном и поясничном отделах позвоночника. 67% отмечают хроническую усталость кистей и пальцев. 72% имеют симптомы дисфонии (быстрая утомляемость голоса). 54% страдают от «синдрома сухого глаза» и снижения аккомодации. 41% указывают на нарушение координации движений к концу рабочей недели.

По окончании нашего педагогического эксперимента были получены результаты, позволяющие сказать, что в целом показатели выявленных профессиональных рисков несколько снизились: боли в шейном и поясничном отделах позвоночника и симптомы дисфонии были обнаружены у 50% учителей, участвующих в эксперименте, что на 33% и 22% соответственно меньше начального уровня. Хроническая усталость кистей и пальцев снизилась на 23% на этот недуг жаловались в конце эксперимента 44% опрошенных. Количество учителей с «синдромом сухого глаза» и снижения аккомодации снизилось до 54% до 40%. Лица, указавшие на нарушение в координации в конце рабочей недели, снизилось до 23%.

Заключение. Объективная необходимость ППФП для учителя-словесника доказывается анализом профессиональных рисков. Без ППФП эти факторы ведут к заболеваниям и снижению эффективности работы. Аэробные нагрузки, статические и силовые упражнения, пилатес и йога, дыхательные практики, гимнастика для глаз, релаксация, производственная гимнастика, способствует снижению симптомов профессиональных заболеваний. ППФП должна стать не изолированным курсом, а частью профессионального становления учителя. Применяемые средства и методы позволяют значительно снизить уровень профессиональных заболеваний у учителей русского языка и литературы.

Список литературы

1. Горбунова О.Е. Здоровье педагога как залог успешной организации и реализации образовательного процесса / О.Е. Горбунова, И. В. Лебедева, Н. А. Тырнова // Медицина труда и экологии человека. – 2024. – Т. 1. – С. 134–148. – DOI 10.24412/2411-3794-2024-10108. – EDN CLQROV
2. Жданова О.А. Профилактика нарушений голоса у педагогов детского сада / О.А. Жданова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2014. – №2. – С. 51–56. – EDN SKWWMZ
3. Рустамов Л. Х. Назначение и задачи профессионально-прикладной физической подготовки будущих учителей / Л. Х. Рустамов, Т. А. Утанов, Б. Б. Нигманов // Молодой ученый. – 2015. – №11 (91). – С. 1476–1478. – URL: <https://moluch.ru/archive/91/19682> (дата обращения 05.08.2026). – EDN TWRKUB
4. Скорова Е.И. Роль спортивных занятий в профилактике профессиональных заболеваний среди врачей и преподавателей / Е.И. Скорова // Научный лидер. – 2025. – №6 (207). – С. 155–161. – EDN NUBFQB
5. Яковенко Д.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка будущих специалистов программирования в компьютерных системах / Д.В. Яковенко, Е.В. Ефимова, С.Н. Михайлова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – №11 (225). – С. 492–495. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2023.11.p492-495. – EDN EZLLED

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Бакирова Лена Рифхатовна

канд. филол. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России»

г. Уфа, Республика Башкортостан

ВЫРАЖЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в статье на примере работы с картиной Ореста Адамовича Кипренского «Портрет Александра Сергеевича Пушкина» рассматриваются основные этапы проведения занятия по изучению способов выражения временных отношений в русском языке: лексическая зарядка (облако ассоциаций), изучение грамматического материала по теме, беседа по картине, аудирование, работа над лексическим и текстовым материалом темы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, выражение времени, грамматические конструкции, лексическая зарядка, аудирование.

Изучение выражения временных отношений в русском языке – тема нелегкая, но очень интересная. «Основными способами выражения времени в простом предложении являются грамматические конструкции, обозначающие определенные и неопределенные отрезки времени, время действия, имеющего границы, время повторяющегося действия, последующее время, временное предшествование. Грамматические конструкции со значением времени основываются на сочетании предлога с существительным или числительным в определенном падеже, числительного и существительного в определенном падеже и наоборот» [2, с. 46].

Методисты не раз обращались к проблеме обучения иностранцев способам выражения времени в русском языке [1; 2; 4]. Особенностью данной статьи является связь изучения грамматического материала по теме «Выражение временных отношений» с живописью, а именно с картиной Ореста Адамовича Кипренского «Портрет Александра Сергеевича Пушкина» (1827 г.).

Цели занятия: 1. Изучить грамматический материал по теме «Выражение временных отношений». 2. Развивать фонетические, лексические, грамматические навыки по изучаемой теме; развивать навыки говорения, аудирования, письма; навыки монологической и диалогической речи. 3. Познакомиться с картиной Ореста Адамовича Кипренского «Портрет Александра Сергеевича Пушкина» (1827 г.). 4. Постоянная цель – воспитывать любовь и уважение к русскому языку и культуре.

План занятия: 1. Лексическая зарядка. 2. Проверка выполнения задания на самоподготовку. 3. Изучение грамматического материала по теме «Выражение временных отношений в простом предложении». 4. Беседа по картине. 5. Аудирование и работа над лексическим и текстовым материалом темы. 6. Подведение итогов занятия. Что мы сегодня узнали нового? С чем мы сегодня познакомились? 7. Задание на самоподготовку. 8. Выставление оценок.

Первый этап – лексическая зарядка (облако ассоциаций Пушкин). Иностранные слушатели записывают на листочке все слова, которые ассоциируются с именем Александра Сергеевича Пушкина. После этого преподаватель подытоживает работу, демонстрируя самые интересные на доске (например, «Я Вас любил...», дуэль, Гончарова, реформа русского языка, Санкт-Петербург, Онегин и Татьяна и другие).

Второй этап – изучение грамматического материала по теме (выражение времени). Преподаватель объясняет новый грамматический материал с опорой на подготовленную таблицу.

1. Какое (1) число (оно)? Третье (1) июня (2). Порядковое числительное в 1 падеже, название месяца во 2 падеже
2. В каком (6) году (6)? В 1799 г. – В тысяча семьсот девяносто девятом (6) году
3. В каком (6) месяце? В июне (6)
4. В каком (6) месяце какого (2) года (2)? В сентябре (6) 1799 (2) года. – В сентябре (6) тысяча семьсот девяносто девятого (2) года (2)
5. Какого (2) числа (2)? Точная дата (2). 10.12.1985 г. Десятого (2) декабря (2) тысяча девятьсот восемьдесят пятого (2) года (2)
6. С какого (2) года (2) по какой (1) год (1)? С 1941 по 1945 г. С тысяча девятьсот сорок первого (2) по тысяча девятьсот сорок пятый (1) год (1)
7. Годы жизни (какой (1) год – какой (1) год). (1799–1837) (Тысяча семьсот девяносто девятый – тысяча восемьсот тридцать седьмой)

Третий этап – словарная работа. Работа над новыми словами и словосочетаниями: картина, портрет, живописец = художник, писать картину = рисовать, лира (музыкальный инструмент). Портрет – это изображение реального человека.

Следующий этап – беседа по картине. Иностранные слушатели отвечают на вопросы для беседы:

1. Кого вы видите на портрете? Вы знаете, кто этот человек?
2. Кто автор этого портрета? Где находится этот портрет сейчас?
3. Сколько лет было А.С. Пушкину, когда художник О.А. Кипренский написал его портрет?
4. Многие художники писали портреты Пушкина. Посмотрите на другие портреты. Какой из них вам понравился больше и почему?
5. Как вы думаете, почему многие художники писали портреты Пушкина?
6. Какой Александр Сергеевич Пушкин на этом портрете?
7. Как вы думаете, какое настроение у поэта? Какие чувства он испытывает? Он весёлый, грустный, радостный, серьёзный, добрый, злой?
8. Как художник показал нам его настроение? Какие краски он использовал?
9. Вам понравился этот портрет? Почему? [3, с. 58–60].

Далее рекомендуется провести аудирование. Иностранцы отвечают на следующие вопросы:

1. Пушкин родился в Москве а) 16 июня 1799 года б) 6 июня 1899 года в) 9 июня 1799 года г) 6 июня 1799 года
2. Поступил учиться в Царскосельский лицей а) в 1811 году б) в 1817 году в) в 1814 году г) в 1828 году
3. Закончил учёбу в Царскосельском лицее а) в 1818 году б) в 1817 году в) в 1917 году г) в 1718 году
4. Стихотворение Пушкина впервые напечатали в московском журнале а) в июне 1704 года

б) в июне 1804 года в) в июле 1814 года г) в июне 1814 года
5. Познакомился с самой красивой девушкой Москвы а) в феврале 1828 года б) в декабре 1818 года в) в январе 1828 года г) в декабре 1828 года
6. Женился а) в 1839 году б) в 1830 году в) в 1803 году г) в 1730 году

Одним из этапов занятия может стать проверка работ по аудированию и оглашение результатов, рассмотрение неправильных вариантов.

В заключительной части необходимо подвести итоги занятия (Что мы сегодня узнали нового? С чем мы сегодня познакомились?). Также следует объявить оценки и дать задание на следующее занятие: повторить лексико-грамматический материал темы, выполнить грамматическое упражнение.

Список литературы

1. Абдиханова Н.А. Способы выражения временных значений в русском языке / Н.А. Абдиханова, Р. Мамматханова, Р.М. Каримова, Ш. Суннатуллаева // Наука и реальность. – 2024. – №2 (18). – С. 15–24. EDN PFXKKU
2. Бакирова Л.Р. Грамматические конструкции со значением времени на занятиях по русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки / Л.Р. Бакирова // Современный ученый. – 2023. – №4. – С. 46–51. EDN JMVOWU
3. Полякова Ю.Д. Грамматика в картинах русских художников: пособие по чтению и развитию речи / Ю.Д. Полякова. – М.: Мир.ру, 2023. – 76 с.
4. Харлова Н.М. Особенности изучения грамматической категории времени в средней школе / Н.М. Харлова // Педагогическое образование в России. – 2022. – №4. – С. 46–56. EDN ZEMONK

Батталова Айгуль Наилевна

канд. филол. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России»

г. Уфа, Республика Башкортостан

ВОСПРИЯТИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ: ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается специфика восприятия русского языка иностранными студентами в контексте межкультурной коммуникации. Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к изучению русского языка как иностранного и необходимостью выявления факторов, способствующих успешному освоению данного языка. Автор анализирует основные трудности, возникающие у студентов при изучении русской фонетики, грамматики и лексики, одновременно подчеркивая важность позитивного отношения и внутренней мотивации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматика русского языка, языковой барьер, межкультурная коммуникация.

Русский язык, который для носителя языка является естественной средой обитания, для иностранного студента предстает сложным объектом изучения. Он предстает не просто как система знаков, а как сложный, многогранный и часто противоречивый феномен. Восприятие русского языка инофонами – это уникальный процесс, в котором переплетаются лингвистические трудности, культурные стереотипы и личные переживания. Понимание русской речи

выходит за рамки простого усвоения лексики и грамматики – это процесс, в котором сталкиваются родная языковая картина мира и новые звуковые, структурные и смысловые реалии. На основе современных научных исследований можно выделить несколько ключевых аспектов, формирующих образ русского языка в сознании иностранца – это фонетический барьер, грамматические трудности и культурные стереотипы.

Восприятие русской речи для инофона сопряжено с целым рядом препятствий, которые имеют как традиционный, предсказуемый характер, так и связанные с особенностями родного языка обучающихся. Когда иностранные студенты впервые видят кириллицу, она поначалу кажется им «странной», потому что буквы, которые выглядят как знакомые *Р, Н, В, Х*, однако они читаются совершенно иначе. Далее носители английского или французского языков вдруг обнаруживают, что глаголы не только меняются по временам, но еще и приобретают совершенный или несовершенный вид – понятие, которое трудно объяснить без живых примеров. «Я читал книгу» и «Я прочитал книгу» – для иностранного обучающегося в этих фразах нет никакой разницы, но отличие в одну приставку совершенно меняет смысл высказывания. Кроме того, русская падежная система – настоящий камень преткновения для многих иностранцев, особенно остро это ощущают студенты, чьи родные языки не имеют категории падежа. Человек, привыкший к английскому языку, не может представить, зачем в слове *дом* менять окончание на *дома, дому, домам, о доме*.

Следующим сложным аспектом изучения языка является произношение, например, различение мягких и твердых согласных, которые меняют смысл слова, например, *брат – братья, угол – уголь*. Англоязычные обучающиеся не слышат разницы между *[m]* и *[m']*, потому что система английского языка не выделяет палатализацию как смысловоразличительный признак. Далее в английском языке нет загадочной буквы *ы*, поэтому иностранные обучающиеся долго произносят слова *быть* как *бить*, *мыл* как *мил* и т. д. Для многих иностранных слушателей первый семестр обучения в России проходит под девизом: «Я этого никогда не смогу выучить».

Чтобы успешно овладеть русским языком, иностранные обучающиеся в Уфимском юридическом институте МВД России под руководством преподавателя изучают русские песни, такие как «Катюша», «Мы желаем счастья вам», «Трава у дома» и т. д. Песни помогают научиться правильно произносить сложные русские звуки речи, правильно ставить ударения в словах. Кроме того, песня формирует положительные эмоции при изучении русского языка, а многие исследователи подтверждают: «Высокий уровень эмоционального интеллекта способствует успешному взаимодействию людей в любой социальной среде, а также делает процесс обучения более комфортным и благоприятным, вследствие чего эмоциональный интеллект является важной составляющей формирования коммуникативной компетенции» [2; 3].

Одним из самых популярных видов учебной деятельности у иностранных студентов является чтение русской литературы, включая стихи А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, адаптированные версии романов Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», И.С. Тургенева «Отцы и дети», Л.Н. Толстого «Война и мир» и других авторов.

Освоению языковой системы русского языка во многом способствует участие в конкурсах и конференциях – это помогает слушателям обрести уверенность в своих силах. Особое значение, на наш взгляд, имеет сравнение значений русских и английских слов. Запоминание лексики облегчается за счет ежедневной работы со словарями.

Как известно, коммуникативный подход наиболее эффективен на начальном и среднем этапах обучения. Именно этим объясняется быстрое освоение русского языка иностранными обучающимися, которые живут в России и ежедневно решают учебные и бытовые задачи. Однако полноценное общение невозможно без понимания грамматического строя языка. В связи с этим важно подчеркнуть роль базового учебника «Дорога в Россию», который отличается понятным объяснением материала, наличием аудиоприложения и наглядных пособий [1].

Одна из ключевых особенностей изучения русского языка инофонами – его амбивалентность. С одной стороны, он оценивается как «красивый» и «богатый», а с другой – как «трудный» и «сложный». Согласно международным оценкам, русский язык входит в число самых трудных для изучения языков наряду с китайским и арабским. «В одном из экспериментов русский язык как «трудный» оценили 420 иностранных обучающихся, тогда как «легким» его сочли лишь 52 опрошенных. Эта двойственность отражает реальный опыт изучения: привлекательность языка соседствует с объективными сложностями его освоения» [3; 51]. При этом русский язык вызывает живой интерес у иностранных слушателей благодаря выразительности, допускающей многовариантное выражение одной семантической единицы с различной экспрессивной окраской, обилию синонимов, ласкательных слов *домик, дружок, солнышко* и т. д.

Итак, по мнению иностранцев, русский язык воспринимается как непрерывный процесс преодоления трудностей разного уровня: начиная с постановки произношения и заканчивая грамматически правильным построением фраз. Из-за сложной системы падежей и регулярно возникающих ошибок на начальном этапе возникает ощущение «глухой стены». Однако практика показывает, что при комплексном подходе к организации изучения языка эти препятствия можно преодолеть. Положительную мотивацию создают использование песенного материала и чтение художественной литературы, систематическое пополнение словарного запаса становится главным в учебном процессе, а выступления на конкурсах и конференциях вселяют в обучающихся уверенность в своих возможностях. В итоге стена непонимания преращается в мост, соединяющий разные культуры.

Список литературы

1. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. – 1-е изд. – СПб.: Златоуст; Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2019. – 341 с.
2. Арзамасцева Н.Ю. Эмоциональный интеллект как средство формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов на занятии по РКИ / Н.Ю. Арзамасцева, Э.С. Рагулина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – №1 (53). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-u-inostrannyh-studentov-na-zanyatii-po-rki> (дата обращения: 04.08.2026).
3. Марьянчик В.А. Русский язык как объект рефлексии иностранного студента / В.А. Марьянчик, Л.В. Попова // Русистика. – 2025. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-obekt-refleksii-inostrannogo-studenta> (дата обращения: 04.08.2026).

Большакова Олеся Борисовна,

канд. психол. наук, канд. психол. наук, доцент

Емельянова Виктория Алексеевна

студентка

Читинский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Байкальский
государственный университет»
г. Чита, Забайкальский край

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: статья посвящена исследованию эмоциональной концептосферы английского языка как фрагмента языковой картины мира. Рассматриваются теоретические основы изучения эмоциональных концептов в рамках когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, анализируются структурные компоненты концептов эмоций и основные языковые средства их репрезентации – лексические, фразеологические и метафорические. Особое внимание уделяется специфике вербализации базовых эмоций (радость, гнев, страх, печаль) в английском языке в сопоставлении с другими лингвокультурами. Делается вывод о

системном характере эмоциональной концептосферы и её обусловленности культурно-историческими особенностями англоязычного социума.

Ключевые слова: эмоциональный концепт, концептосфера, языковая картина мира, эмотивная лекция, когнитивная лингвистика, метафора эмоций.

Введение.

Эмоции как универсальная составляющая человеческого опыта издавна привлекают внимание исследователей различных областей знания – психологии, философии, культурологии и лингвистики. В последние десятилетия интерес к проблеме языковой репрезентации эмоций существенно возрос в связи с развитием когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, в рамках которых эмоции рассматриваются не только как психофизиологическое явление, но и как особый культурно-обусловленный концепт, зафиксированный в языковом сознании носителей той или иной лингвокультуры [1; 2; 4; 6].

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью системного описания эмоциональной концептосферы английского языка, поскольку именно концептосфера эмоций отражает специфику национального менталитета, ценностных установок и коммуникативного поведения англоязычного социума. Изучение способов вербализации эмоциональных концептов позволяет глубже понять механизмы категоризации и концептуализации действительности, а также выявить закономерности функционирования эмотивной лексики в различных типах дискурса.

Объектом исследования выступает эмоциональная концептосфера английского языка, предметом – языковые средства репрезентации эмоциональных концептов на лексическом, фразеологическом и метафорическом уровнях.

Цель статьи заключается в комплексном анализе структуры и содержания концептосферы английского языка, а также в описании основных способов её языковой объективации.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: 1) рассмотреть теоретические подходы к определению понятия «концептосфера» и «эмоциональный концепт»; 2) описать структуру эмоционального концепта; 3) проанализировать лексические, фразеологические и метафорические средства репрезентации базовых эмоций в английском языке.

Материалы и методы исследования.

Для решения поставленных задач в работе использовался комплексный подход, сочетающий общенаучные и собственно лингвистические методы анализа. В качестве основного применялся метод концептуального анализа, позволивший выявить структуру и содержательное наполнение исследуемых эмоциональных концептов. Метод анализа дефиниций использовался для установления базового понятийного слоя концептов на материале лексико-графических источников. Компонентный анализ значений лексических единиц позволил выделить дифференциальные семантические признаки, репрезентирующие эмоциональные концепты в языке. Контекстуальный анализ использовался при исследовании функционирования эмотивной лексики и фразеологических единиц в ситуациях реального общения. Материалом исследования послужили данные толковых и фразеологических словарей английского языка, а также примеры контекстного употребления эмотивной лексики.

Результаты и их обсуждение.

Понятие «концептосфера» было введено в отечественную лингвистику Д.С. Лихачёвым [8] и получило дальнейшую разработку в трудах З.Д. Поповой [7], И.А. Стернина [9] и других исследователей. Концептосфера понимается как упорядоченная совокупность концептов народа, образующих ментальную базу национальной культуры и языка. В рамках данной совокупности выделяется эмоциональная концептосфера – часть общей концептосферы, объединяющая концепты, отражающие эмоциональный опыт человека.

В современной лингвистике сложилось несколько подходов к изучению эмоциональных концептов. Когнитивный подход (Дж. Лакофф [5], А.Вежицкая [3]) акцентирует внимание на процессах концептуализации эмоций в их метафорическом осмыслении.

Лингвокультурологический подход [4; 7; 8] рассматривает эмоциональные концепты как культурно значимые единицы, отражающие ценностную картину мира этноса. Психолонгвистический подход акцентирует связь между языковыми средствами выражения эмоций и психофизиологическими механизмами эмоционального реагирования.

Особое значение для изучения эмоциональной концептосферы имеют работы В.И. Шаховского [10], разработавшего теорию эмотивности как языковой категории. Согласно данной теории, эмотивность рассматривается как имманентно присущее языку свойство выражать психологические состояния и переживания говорящего посредством специальных языковых средств, что позволяет разграничивать понятия «эмоциональность» (психологическая категория) и «эмотивность» (языковая категория).

Таким образом, эмоциональный концепт определяется как ментальное образование, отражающее знания и представления носителей языка об определённой эмоции и объективируемое совокупностью языковых средств разных уровней – лексического, фразеологического, синтаксического, а также средствами паралингвистики.

Эмоциональный концепт, как и концепт в целом, представляет собой многослойное образование, в его структуре выделяют три основных компонента: понятийный (образующий информационно-фактическое содержание концепта), образный (отражающий когнитивные метафоры и образные ассоциации, связанные с эмоцией) и ценностный компонент, определяющий важность данного концепта для конкретной лингвокультуры.

Понятийный компонент эмоционального концепта включает совокупность признаков, зафиксированных в словарных дефинициях соответствующей лексики, н-р.: joy, anger, fear, sadness. Образный компонент реализуется преимущественно через метафорические и метонимические модели, посредством которых абстрактная сущность эмоции получает конкретно-чувственное воплощение, н-р.: anger boiled inside him. Ценностный компонент определяет отношение социума к проявлению той или иной эмоции – например, в англосаксонской культуре традиционно ценится эмоциональная сдержанность, что находит отражение в частотности эвфемистических и косвенных способов выражения негативных эмоций.

В структуре концепта выделяется ядро (базовая лексема и её ближайшие синонимы) и периферия (широкий круг лексических, фразеологических и синтаксических средств, связанных с ядерной лексемой ассоциативными, метафорическими и словообразовательными отношениями).

Базовый уровень эмоциональной концептосферы английского языка формируют лексемы, номинирующие так называемые базовые эмоции, к которым в психологии традиционно относят радость (joy), гнев (anger), страх (fear), печаль (sadness), удивление (surprise) и отвращение (disgust). Каждая из данных лексем выступает именем соответствующего эмоционального концепта и образует обширное синонимическое и деривационное поле.

Так, концепт FEAR в английском языке представлен лексемами fear, fright, terror, horror, dread, apprehension, anxiety, panic, различающимися по интенсивности и оттенкам значения: если fear обозначают эмоцию в целом, то terror и horror указывают на предельную степень её интенсивности, а apprehension и anxiety связаны с ощущением тревоги перед потенциальной, ещё не наступившей угрозой.

Концепт ANGER объективируется лексемами anger, rage, fury, wrath, indignation, irritation, annoyance, exasperation, образующими градуальную шкалу интенсивности от лёгкого раздражения (annoyance) до крайней степени ярости (fury, rage). Показательно, что английский язык располагает развитой системой фразовых глаголов, вербализующих динамику эмоционального состояния гнева: to flare up, to blow up, to fly off the handle, to lose one's temper.

Концепт JOY реализуется лексемами joy, happiness, delight, pleasure, elation, bliss, exhilaration, при этом happiness традиционно ассоциируется с более устойчивым, положительным состоянием удовлетворённости, тогда как joy и delight обозначают кратковременный эмоциональный подъём.

Существенную роль в вербализации эмоций играет также словообразовательный уровень: суффиксальные и префиксальные модели (joyful, joyless, fearless, unhappy, angrily, delightful) позволяют передавать интенсивность, полярность (наличие/отсутствие эмоции) эмоционального состояния.

Фразеологический фонд английского языка представляет собой один из наиболее продуктивных источников репрезентации эмоциональных концептов, поскольку фразеологизмы, обладая образностью и экспрессивностью, наиболее ярко отражают национально-культурную специфику восприятия эмоций.

Показательно, что значительная часть фразеологизмов, описывающих эмоции, соотносится с соматическим кодом культуры, т.е. апеллирует к частям тела человека как локусам протекания эмоционального переживания: to have butterflies in one's stomach (волнение), to have one's heart in one's mouth (испуг), to be all ears (внимание, интерес), one's blood boils (гнев), to have cold feet (страх, нерешительность).

Многочисленны также фразеологизмы, построенные на цветовой символике: to see red (прийти в ярость), to feel blue (грустить), green with envy (позеленеть от зависти), white with fear (побледнеть от страха). Устойчивая ассоциация определённого цвета с конкретной эмоцией свидетельствует о наличии в языковом сознании носителей английского языка устойчивых синестетических связей между цветовосприятием и эмоциональным состоянием.

Отдельную группу составляют фразеологизмы с зооническим компонентом (to be like a cat on hot bricks – состояние крайнего беспокойства) и фразеологизмы, восходящие к природным и стихийным явлениям (a storm of anger, a wave of joy), что отражает архетипическую метафору эмоции как неконтролируемой стихийной силы.

Значительный вклад в изучение метафорической репрезентации эмоций внесла когнитивная теория метафоры, разработанная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, а также её развитие в трудах З. Кёвечеша применительно к концептосфере эмоций. Согласно данной теории, эмоции как абстрактные сущности концептуализируются посредством переноса признаков из более конкретных, физически осязаемых понятийных сфер.

Наиболее продуктивной моделью метафорического осмысления эмоций в английском языке выступает модель «эмоция – это жидкость в сосуде» (*emotion is a fluid in a container*), реализуемая, в частности, применительно к гневу: he was filled with anger, his was filled with anger, his anger boiled over, to contain one's anger, anger welled up inside her. Данная модель предполагает представление человеческого тела как емкости эмоции, способного к «заполнению», «кипению» и «переполнению».

Широко представлена также модель «эмоция – это огонь» (*emotion is fire*): burning with anger, a fiery temper, to fan the flames of hatred, а также модель «эмоция – это природная стихия» (*emotion is a natural force*): a storm of emotions, a wave of relief, to be swept away by joy.

Метафора «эмоция – это противник» (*emotion is an opponent*) реализуется в выражениях to struggle with fear, to be overwhelmed by grief, to fight back tears, представляя эмоциональное переживание как процесс борьбы субъекта с внешней по отношению к нему силой, что косвенно свидетельствует о культурной установке на рациональный контроль над эмоциональными проявлениями, характерной для англосаксонской лингвокультуры.

Выводы.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что эмоциональная концептосфера английского языка представляет собой сложно организованную по структуре систему, включающую лексический, фразеологический и метафорический уровни. Каждый эмоциональный концепт обладает трёхкомпонентной структурой (понятийный, образный, ценностный компоненты) и объективируется посредством развитых синонимических и деривационных рядов, устойчивых соматических, цветовых и стихийных метафорических моделей.

Анализ базовых эмоциональных концептов (FEAR, ANGER, JOY, SADNESS) показал, что английский язык располагает высокодифференцированной системой языковых средств, позволяющих передавать градации интенсивности эмоционального переживания.

Перспективы дальнейшего исследования эмоциональной концептосферы английского языка связаны с анализом её структуры и содержания в сопоставлении с другими лингвокультурами, а также с изучением особенностей функционирования эмотивной лексики в различных типах институционального и персонального дискурса.

Список литературы

1. Бахрамова М.М. О понятии «концептосфера» в современной лингвистике / М.М. Бахрамова, З.С. Таштемирова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-kontseptosfera-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 10.06.2026).
2. Бекиева М.Ж. Лингвокультурологические научные направления и интерпретация языка и культуры в современной лингвистике / М.Ж. Бекиева // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. – 2020. – №3 (40).
3. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 776 с. EDN SUMHYX
4. Карасик В.И. Лингвокультурные концепты: подходы к изучению / В.И. Карасик. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnye-kontsepty-podhody-k-izucheniyu> (дата обращения: 08.05.2026).
5. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 250 с.
6. Опарина Е.О. «Динамика силы», теория концептуальной метафоры, концепты эмоций / Е.О. Опарина, З. Кёвечеш. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kyovechesh-z-dinamika-sily-teoriya-kontseptualnoy-metafory-kontsepty-emotsiy> (дата обращения: 15.06.2026).
7. Попова З.Д. Проблема моделирования концептов в лингвокогнитивных исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Кемерово: Графика, 2003. EDN YUGFXA
8. Прохоров Е.Ю. К проблеме «концепта» и «концептосферы» / Е.Ю. Прохоров // Язык, сознание, коммуникация. – 2005. – №30.
9. Стернин И.А. Язык и мышление / И.А. Стернин. – Воронеж: Рико, 2004. EDN OYSFZH
10. Шаховский В.И. Эмоция и когниция: Концептуализация и лексикализация эмоций (вопросы теории) / В.И. Шаховский // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста: материалы междунар. симпозиума (Волгоград, 22–24 мая 2003 г.). – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 305–312.

Денисенко Ирина Евгеньевна

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Оренбургская область

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КВЕБЕКСКИЙ ВАРИАНТ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ И СИНХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация: статья посвящена исследованию лексических особенностей регионального квебекского варианта французского языка, функционирующего на территории Квебека, в сопоставлении с метропольным французским языком в рамках синхронического и диахронического анализа. В результате проведенного анализа была представлена типология регионализмов квебекского национального варианта французского языка. В ходе исследования применялся сопоставительный и семантический анализ, а также наблюдение лингвистических фактов.

Для отбора языкового материала были использованы данные франко-квебекских диалектных словарей. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в спецкурсах по лексикологии, вариантологии и диалектологии.

Ключевые слова: региональная вариативность, квебекский вариант французского языка, регионализмы, заимствования, диалектизмы, архаизмы.

Квебекский французский язык представляет собой географическое разнообразие по сравнению с метропольным языком Франции. Этот язык имеет много черт, отличных от стандартного французского языка, но также имеет некоторые общие особенности с французским

языком современной Франции. Несмотря на разногласия между сторонниками языковой нормы Франции и исследователями, которые требуют определенной автономии в определении предпочтительных видов использования, языковая норма квебекского французского языка еще не определена [1, с. 323].

Понятие «français québécois» касается фонетики, бытовой лексики и синтаксиса. Различия в области грамматики и орфографии между квебекским вариантом французского языка и метрополитным французским не признаются и квебекское правописание считается ошибочным.

Лингвисты, изучающие особенности квебекского варианта французского языка, отмечают неоднородность его лексического состава, а именно функционирование лексики, зафиксированной во французских словарях и особых лексемах – квебецизмах, распространенных только на территории Квебека.

Цель данного исследования – выявить типологию регионализмов квебекского варианта французского языка.

Квебекский французский язык содержит большое количество терминов или выражений, которые не употребляются во Франции и других франкоговорящих странах. Такое положение объясняется историческим развитием французского языка в Канаде.

Большинство предков современных жителей Квебека прибыли из таких провинций Северной и Западной Франции, как Нормандия, Пикардия, Сентонж. Они принесли свой региональный диалект. Во Франции, как и в европейских странах, региональные диалекты и местные наречия всегда существовали наряду с официальным государственным языком. Таким образом, часть поселенцев семнадцатого и восемнадцатого веков, поселившихся в Новой Франции, говорила только на диалекте патуа, другие – только по-французски или на французском и патуа, используя его только в кругу семьи и друзей.

С конца семнадцатого века местные жители уже говорили на французском языке, и наречий почти не существовало, что не оставило никаких следов во французском языке того времени. Таким образом, французский становится «национальным» языком будущего Квебека за два столетия до того, как он станет общим и национальным языком всех французов.

В Союзном акте 1840 года говорится, что в документах Законодательного собрания Объединенной Канады должен использоваться только английский язык.

В 1848 году французский был признан законным языком в парламенте Объединенной Канады.

В течение всего периода правления английского режима школ было мало, а уровень образования был низким, поскольку большинство жителей не заканчивали начальную школу. Большинство населения оставалось неграмотным. Образованию придавалось мало значения. Английский язык становится официальным языком на территории Квебека.

После Первой мировой войны франко-канадцы покинули сельскую местность и поселились в крупных городах, таких как Монреаль и Квебек. Они работали на английских работодателях и пришли к выводу, что знание английского принесет им богатство и процветание, как и франко-канадской буржуазии.

С начала XIX века французский язык был обесценен. Этот негативный взгляд из-за влияния английского языка на французский приводит к возникновению у франко-канадцев чувства неполноценности по сравнению с французами и лингвистической неуверенности по сравнению с носителями английского языка.

Регионализмы представляют собой большой интерес для изучения. Региональная основа французского языка западно-канадского происхождения состоит из заимствований из других языков, таких, как языки коренных американцев или языки других иммигрантов в регионе [1, с. 325]. Типология регионализмов состоит из: 1) диалектизм (терминов, происходящих из региональных диалектов или наречий Франции или других франкоязычных регионализмов, 2) архаизмов (лексических форм, принадлежащих к исчезающей или находящейся под угрозой исчезновения из словаря, 3) заимствований.

Рассмотрим особенности лексического состава канадского варианта французского языка:

1. Заимствования.

Западная Канада была почти полностью заселена иммигрантами со всего мира, но в основном из Европы, которые привезли с собой свои языки. Поэтому французский язык заимствовал бытовую терминологию, которая относилась к повседневной культуре иммигрантов из других европейских и славянских языков: русского, украинского, польского, немецкого, шведского, норвежского. Приведем примеры заимствований: «*bagel*» [2, с. 335] «бублик» (идиш) – «*petit pain d'origine juive en forme d'anneau*» – «булочка в форме кольца»; «*pirogy*» ou «*piérogis*» [3, с. 501] «пироги» или «вареники» (славянские языки) «своего рода маленькие пинетки», «*sorte de petits chaussons*»; «*holopchi*» [2, 340] «*chou farci*», «фаршированная капуста»; «*burrito*» (мексиканский испанский) «*crêpe de maïs farcie de viande, fromage*», «кукурузный блин с начинкой из мяса, сыра», «*gravlax*» (шведский язык) «*saumon en saumure*», «лосось в рассоле».

2.. Диалектизмы

Диалектизм – это слово или выражение диалектного происхождения на данном языке. В нашем исследовании термин «диалектизм» относится к словам французского диалектного или разговорного происхождения, которые употребляются в повседневном языке Французской Канады, но в большинстве случаев отсутствуют в стандартном языке. Приведем примеры диалектизмов в квебекском французском: «*appartement*» ‘*pièce, sale*’ ‘квартира’ ‘комната»; «*broche*» [2, с. 359] ‘*fil de fer, aiguille à tricoter*’ ‘веретено, железная нить, спица»; «*scenelle*» ‘*fruit de l'aubépine*’ ‘плоды боярышника»; «*chaudron*» [2, с. 367] ‘*marmite, cocotte*’ ‘котел, кастрюля, запеканка»; «*culotte*» ‘*pantalon*’ ‘трусы’ ‘брюки»; «*horloge*» ‘*pendule*’ ‘часы’, ‘маятник»; «*lard*» (comme dans *rôti de lard*) ‘*porc*’ ‘бекон’ (жаркое из бекона); «*linge*» ‘*vêtement*’ ‘белье, одежда»; «*peler*» ‘*éplucher*’ ‘очищать от кожуры»; «*poêlonne*» ‘*grosse poêle à frire*’ ‘большая сковорода»; «*roche*» ‘*caillou*’ ‘камень’ ‘галька»; «*itou*» [3, с. 481] ‘*aussi*’ ‘также»; «*maganer*» ‘*endommager, maltraiter*’ ‘наносить ущерб, оскорблять»; «*brunante*» ‘*crêpuscule*’ ‘сумерки»; «*patate*» ‘*pomme de terre*’ ‘картофель».

3. Архаизмы.

Архаизмы – это устаревшая лексика, вышедшая из активного употребления, но сохранившаяся в языке и помечена как «устаревшая лексема» в большинстве обычных словарей.

Приведем примеры архаизмов: «*bassin*» [2, с. 333] ‘*bassine*’ ‘пруд’, ‘бассейн»; «*bâtisse*» ‘*bâtiment, immeuble*’ ‘здание»; «*blé d'Inde*» ‘*maïs*’ ‘индийская пшеница’ ‘кукуруза»; «*chevreuil*» ‘*cerf de Virginie*’ ‘олень»; «*broche à cheveux*» ‘*barrette*’ ‘заколка для волос»; «*cordon*» ‘*lacet*’ ‘шнур’, ‘шнурок»; «*crémone*» [3, с. 389] ‘*cache-nez, écharpe*’ ‘кашне, шарф».

Таким образом, квебекский вариант французского языка имеет лексические особенности по сравнению с метропольным французским языком. На развитие регионализмов повлияли как интралингвистические, так и экстралингвистические факторы.

Список литературы

1. Денисенко И.Е. Фонетико-просодические характеристики региональных вариантов французского языка / И.Е. Денисенко // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 322–326. EDN GFJGVA
2. Thibault A. Québécoismes et helvétismes: éclairages réciproques / Thomas LAVOIE et coll., Français du Canada – Français de France. Actes du quatrième Colloque international de Chicoutimi, Québec, du 21 au 24 septembre 1994, Tübingen, Max Niemeyer (coll. Canadiana Románica, n° 12), 1996. – P. 333–376.
3. Poirier C. Dictionnaire historique du français québécois. – Québec: Les Presses de L'Université Laval, 1988. – 640 p.

Краснокутская Карина Ивановна
преподаватель

Тарасенко Наталия Алексеевна
соискатель, старший преподаватель
преподаватель

Акимова Вероника Викторовна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Академия Государственной
противопожарной службы МЧС России»
г. Москва

СПЕЦИФИКА РАЗНОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ГЕТЕРОГЕННОЙ АУДИТОРИИ РКИ

Аннотация: статья посвящена проблеме организации учебного процесса в поликультурных и разноуровневых группах на подготовительном факультете. Авторы анализируют специфику работы в гетерогенной аудитории, где одновременно обучаются студенты с различным уровнем языковой компетенции. В работе рассматриваются ключевые принципы дифференцированного и личностно-ориентированного подходов. Предложены конкретные практические приемы, направленные на оптимизацию образовательного процесса. Особое внимание уделено технологии взаимного обучения и внедрению системы разноуровневых заданий к единому текстовому контенту. Сделан вывод о том, что дифференцированный подход позволяет превратить гетерогенность группы в эффективный лингводидактический ресурс.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, РКИ, подготовительный факультет, разноуровневое обучение, гетерогенная аудитория, дифференцированный подход, языковая компетенция, поликультурная среда, взаимное обучение, интерференция.

В практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в высших учебных заведениях нередко формируются полиэтнические (гетерогенные) разноуровневые учебные группы. Это значит, что в одной аудитории обучаются представители различных систем письма: иероглифического, буквенно-консонантного (арабская вязь) и алфавитного (фонематического), к тому же имеющие разную степень языковой подготовки. Традиционная линейная методика обучения, ориентированная на усредненного слушателя, в таких условиях не приносит результатов, поскольку возникает противоречие между учебным планом, требованиями к итоговой аттестации и разным уровнем стартовых возможностей обучающихся [3, с. 54].

Работа в разноуровневой аудитории создает серьезные вызовы для преподавателя РКИ. Различительные особенности в типах письма, восприятии графики и моторных навыках (направлении письма слева направо или справа налево), а также разница в довузовской подготовке иностранных граждан предполагают поиск методических решений и специальные лингводидактические подходы при работе с такой группой. Современные исследователи (Крючкова Л. С., Мошинская Н. В.) проанализировали и выделили национально-культурные особенности и методики преодоления трудностей при изучении русского языка иностранцами [4, с. 274].

Цель нашей работы – обобщить практический опыт применения дифференцированных методических приемов в поликультурной и разноуровневой студенческой аудитории.

Объектом нашего исследования стала группа подготовительного отделения Академии ГПС МЧС России, обладавшая тремя уровнями неоднородности.

Первый аспект – этноориентированный. В аудитории одновременно обучались представители Сирии, Туниса, Китая, Вьетнама и Шри-Ланки. Такое сочетание обнаружило разницу

в национальных образовательных традициях. Слушатели из Китая и Вьетнама (носители то-нальных языков) привыкли к репродуктивной работе, но имели психологический барьер в устной речи, боязнь сделать ошибку публично. Слушатели из арабских стран стремились вступить в устную коммуникацию даже без знания элементарной грамматики, но испытывали огромные трудности при чтении и письме: им было тяжело читать слева направо и распознавать русские гласные, проговаривать слоги, «пропевая» их, поскольку в арабском письме гласные буквы опускаются. Опора некоторых слушателей на европейский язык-посредник (английский или французский) создавала путаницу в чтении окончаний и в освоении грамматических структур.

Второй аспект гетерогенности выражался в полярности стартовых знаний. Часть слушателей начинала обучение с «абсолютного нуля» (не зная алфавита). Другая часть обучающихся уже имела базу школьного изучения русского языка или экспресс-курсы на родине.

Третий аспект – мотивационный – разделял слушателей на тех, кто был мотивирован на получение высшего образования по инженерно-техническим специальностям в РФ, и тех, чья учебная мотивация оставалась ситуативной.

Теоретическим фундаментом организации обучения в смешанной группе выступает концепция дифференцированного обучения и положения Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» [2]. Для преодоления указанных барьеров мы организовали учебный процесс с помощью комплекса лингводидактических стратегий.

1. Технология взаимного обучения. Чтобы слушатели с продвинутым уровнем не теряли мотивацию и интерес к изучению русского языка [5, с. 297], а слушатели начального этапа не испытывали стресс, слушая беглую речь сокурсников, мы разделяли группу на ячейки, в которых сильные слушатели помогали тем, кто осваивал текущую грамматическую или лексическую тему впервые: например, при изучении падежей слушатели, уже знающие логику изменения окончаний, могли помочь понять систему русских падежей своим сокурсникам, в то же время повторяя и закрепляя эту тему. Таким образом сильные ученики систематизировали собственные знания через экспликацию, а слабые избавлялись от страха сделать ошибку.

2. Технология разноуровневого текста. Для чтения и работы всем обучающимся дается один текст, но задания к нему отличаются. Слушатели с начальным уровнем знания языка ищут в тексте знакомые слова, переводят значения ключевых слов. Слушатели с базовыми знаниями отвечают на вопросы к тексту, а обучающиеся продвинутого уровня составляют краткий пересказ, высказывают свое мнение или придумывают дальнейший ход сюжета.

Следует отметить, что опыт разноуровневой подготовки на подготовительном факультете показывает, что использование дифференцированного подхода при обучении РКИ в гетерогенных группах позволяет разрешить противоречие разноуровневой аудитории. Использование разноуровневых текстов и технологии взаимного обучения обеспечивает сохранение учебной мотивации у сильных студентов и минимизирует стрессовое состояние у учащихся начального уровня.

Таким образом, многоаспектная гетерогенность группы не должна восприниматься как препятствие в обучении языку, наоборот, её можно рассматривать как способ развития коммуникативной компетенции [1, с. 74], который позволяет индивидуализировать образование каждого иностранного обучающегося в рамках единой программы.

Список литературы

1. Бичер Омер. Особенности изучения РКИ для обучающихся разных языковых групп / О. Бичер // Современное педагогическое образование. – 2022. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-rki-dlya-obuchayuschihsya-raznyh-yazykovyh-grupp> (дата обращения: 01.08.2026).
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

3. Доценко М.Ю. Организация учебных занятий по русскому языку как иностранному в больших разноуровневых группах / М.Ю. Доценко, Н.О. Ильина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – №26. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-uchebnyh-zanyatiy-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-bolshih-raznourovnevnyh-gruppah> (дата обращения: 01.08.2026).

4. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 6-е изд., стер. – М.: Флинта, 2021. – 480 с.

5. Мамедова М.Я. Обучение иностранному языку в разноуровневой группе: изучение в разнообразии / М.Я. Мамедова, Г.О. Нурагдыева // Вестник науки. – 2024. – №2 (71). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-v-raznourovnevnoy-gruppe-izuchenie-v-raznoobrazii> (дата обращения: 01.08.2026).

Ольховская Юлия Ивановна

канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ИЗУЧЕНИЕ ПЬЕСЫ А.Н. ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА» В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье поднимается вопрос о трудностях, возникающих у обучающихся при изучении пьесы А.Н. Островского «Гроза». В частности, предлагаются задания, позволяющие рассмотреть особенности поэтики драмы, описать социально-исторический контекст, повлиявший на замысел произведения. Все задания предполагают работу обучающихся с текстом произведения.

Ключевые слова: методика обучения литературе, русская литература, Островский А.Н., «Гроза».

Драма А. Н. Островского «Гроза» в соответствии с ФРП по литературе изучается в 10 классе [1, 2] и внимание акцентируется на рассмотрении биографии драматурга и особенностей его творчества, поэтики произведения и оценки пьесы русской критикой XIX века. Изучение драмы «Гроза» вызывает у современных школьников определённые сложности с точки зрения формы. Во-первых, произведение относится к драматическим текстам, которые изначально предназначены для постановки на сцене, а не для чтения. Во-вторых, обучающиеся должны самостоятельно реконструировать образы из-за минимальных средств авторских характеристик (речь героев, ремарки). В-третьих, присутствие сюжетной «условности» в изображении окружающей действительности. Таким образом, от обучающихся требуется понимания родовой специфики драматургического текста.

Особую трудность у современных школьников вызывает понимание идейно-художественного своеобраза драмы «Гроза», «революционности» в изображении А. Н. Островским главной героини пьесы, диаметрально противоположность в трактовке сюжетной линии Катерины Н. А. Добролюбовым и Д.И. Писаревым. Выводы, к которым придут обучающиеся, будут зависеть от их личного социального, культурно-исторического опыта. Также следует предположить, что содержание пьесы может показаться несовременным и непонятным. Соответственно, перед учителем стоит сложная задача – организовать учебный процесс таким образом, чтобы в различных форматах затронуть все сложные вопросы пьесы А.Н. Островского «Гроза» и показать актуальность проблематики произведения.

В нашей статье мы обозначаем некоторые направления в выборе заданий. В самом начале работы над драмой А.Н. Островского «Гроза» традиционно изучается история создания произведения и особенности реалистического метода. Это позволяет погрузить обучающихся в исторический контекст (предреформенный период) и обратить внимание на типичность ситуации, обрисованной автором в произведении. Для этого можно предложить ученикам подготовить небольшой доклад о путешествии драматурга по Волге, наблюдавшего быт и нравы населения поволжских городков. Также на данном этапе важным будет сравнить черты драмы и трагедии, так как в литературоведении существуют несколько определений

жанровой модели пьесы «Гроза» (социально-бытовая драма, трагедия). Задание можно выполнить в форме таблицы. Сравнение выделенных черт должно показать обучающимся сложную жанровую природу произведения, в котором неоднозначно отражается конфликт «тёмного царства» и «луча света», выявлена его социальная природы, дана характеристика провинциальной России рубежа XIX века.

На следующем этапе анализа произведения рассматривается тематика и проблематика, сюжет и конфликт. Одним из самых простых заданий является цитатная характеристика основных действующих лиц, что позволяет проанализировать систему образов и выделить главных героев и второстепенных. Обучающиеся видят, что все персонажи делятся на тех, кто принадлежат миру «самодуров» (Дикой, Кабаниха) и тех, кто страдает от их действий (Катерина, Тихон, Кулигин). Также обнаруживается, что есть персонажи, приспособившиеся к миру «самодуров» (Варвара, Кудряш, Борис). Следовательно, учитель подводит обучающихся к выводу, что система образов сложна и предполагает два способа существования в мире «самодуров»: приспособление и противостояние.

Также можно предложить обучающимся проанализировать пространство города Калинова на основе речевых характеристик персонажей и авторских ремарок. Такой тип задания позволяет обратить внимание на то, в каком пространстве (открытом или закрытом) действуют герои, насколько они свободны или несвободны. Полезным будет обратить внимание учеников и на время происходящих событий, что также станет косвенной характеристикой Калинова. На основе таких заданий обучающиеся могут охарактеризовать хронотоп изображаемого города и сделать вывод об авторском замысле.

В пьесе «Гроза» выделяют два вида конфликта: внешний и внутренний. Обучающимся можно предложить показать их в виде опорной схемы. Внешний социальный конфликт реализуется через буквальное столкновение Кабанихи и Катерины, мира «самодуров» и Кулигина. Внутренний личный конфликт показан через мучительный выбор Катерины между любовью к Борису как выражение свободы и традиционным укладом.

Ключевым в понимании идейно-художественного замысла драмы А.Н. Островского «Гроза» является анализ образной системы. Существующая с середины XIX века неоднозначность в трактовке главной героини пьесы Катерины русской критикой даёт возможность создавать задания различного типа. Например, интересным будет анализ монологов Катерины, которые последовательно раскрывают перед зрителем/читателем характер героини. В первом монологе, выстраиваемом автором как рассказ, Катерина эмоционально повествует о своей жизни до брака как о жизни в раю. Героиня раскрывается как личность, восприимчивая к красоте и обладающая воображением. Именно в этом монологе звучит фраза «Отчего люди не летают так, как птицы», ставшая впоследствии «крылатым выражением». Второй монолог произносится после отъезда Тихона и знаменует поворот в развитии сюжета. Речь героини спокойна и обращена к самой себе. Но это спокойствие мнимое, похожее на опустошение после унижений свекрови. В словах Катерины чувствуется надвигающаяся беда. Третий монолог – «внутренний». В нём звучит взволнованность, чувства и мысли Катерины предельно обнажены. Ключ от садовой калитки становится символом её выбора. Этот монолог, как правило, называют кульминацией драмы. Следующий, четвёртый, монолог Катерина произносит после покаяния. Он напоминает плач, в нём звучит жалоба, и усиливается ощущение катастрофы. Единственное спасение Катерина видит в Борисе, но и он оставляет её одну. В последнем монологе ещё больше раскрывается свободолюбивый характер героини, её духовная сила. Речь строится наподобие печальной песни, в которой она прощается с жизнью. Образы «дождичка», «солнышка», «могилы», «птиц», «цветочков» А. Н. Островский заимствует из устного народного творчества, тем самым создавая особый эмоциональный фон.

Итак, анализ монологов Катерины последовательно раскрывает всю сложность образа главной героини, особенности внутреннего конфликта. Обучающиеся знакомятся с различными способами реализации авторского замысла. Данное задание можно усложнить, если

предложить сравнить Катерину и Гамлета из одноименной трагедии Шекспира, роль монологов в характеристики главных героев.

Анализ образа Катерины можно проводить через метод дискуссии, так как у обучающихся появляется возможность высказать собственную позицию, обсудить спорные или сложные моменты в драме. Социально-культурная ситуация середины XIX века, изображённая в произведении, не всегда понятна школьникам начала XXI века, и комментарии учителя могут быть восприняты как дополнительная информация, не затрагивающая эмоциональные переживания обучающихся. Дискуссия, напротив, позволяет высказаться ученикам, поспорить, увидеть в современной действительности отражение событий из драмы «Гроза». Таким образом, решается важная задача – показать актуальность русской классической литературы для современного читателя. Примерами для дискуссии могут быть следующие темы «Катерина – «луч света в тёмном царстве» или трагически противоречивая личность?», «Тёмное царство»: только ли это про купеческую среду XIX века?», «Самоубийство Катерины: проявление силы или слабости?», «Конфликт личного чувства и долга: кто в «Грозе» пытается его преодолеть и с каким результатом?», «Семейные ценности в пьесе: что защищает Кабаниха и что отстаивает Катерина?», «Можно ли было избежать трагедии? Возможные выходы для Катерины в контексте эпохи».

Интересным для обучающихся будет задание, связанное с определением значения символики и заглавия драмы. Например, можно предложить составить таблицу, систематизирующую представление персонажей пьесы о грозе. В произведении гроза выступает как символ и имеет несколько значений: для Кулигина – природное явление, для Дикого и Кабанихи – божественное наказание, для Тихона – психологическое состояние. Более сложную трактовку гроза имеет в представлении Катерины: карая Божья и метафора её внутреннего конфликта. Выполняя задание, обучающиеся должны прийти к выводу, что название драмы «Гроза» многозначно и включает в себя целый комплекс понятий.

Составной частью изучения пьесы А.Н. Островского «Гроза» является знакомство с критикой. ФРП по литературе включает работу с критическими статьями: на углублённом уровне – Н.А. Добролюбов «Луч света в темном царстве», Д.И. Писарев «Мотивы русской драмы», А. А. Григорьев «После «Грозы» Островского» [2]; на базовом уровне – статьи Д. И. Писарева и Н. А. Добролюбова [1]. В данном случае вариативность заданий велика: чтение, конспектирование, доклад, составление сравнительной таблицы, организация «литературного суда», диспут и другие формы. Но все формы должны быть подчинены цели – понять, что современники неоднозначно восприняли произведение, особенно активно споры велись вокруг образа Катерины и природы конфликта в «Грозе».

Таким образом, учитывая трудности, возникающие у обучающихся в процессе изучения драмы А.Н. Островского «Гроза», мы предложили несколько типов заданий, которые можно применять на различных этапах знакомства с произведением.

Список литературы

1. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_literatura_10_11_baz.pdf (дата обращения: 09.07.2026).

2. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (углублённый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_literatura_10_11_ugl.pdf (дата обращения: 09.07.2026).

Ольховская Юлия Ивановна

канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье обсуждается проблема изучения драматургии в школе и отмечается недостаточная разработанность практических методов анализа драматических произведений. Основное внимание уделяется трудностям, связанным с визуализацией текста пьесы в воображении обучающихся, поднимается вопрос о необходимости развития у школьников навыков представления внешнего облика персонажей, их манеры поведения и возможных мизансцен.

Ключевые слова: методика обучения литературе, драматургия.

Изучение драматургии в школе необходимо для целостного представления о развитии литературного процесса. Однако в работах методистов обозначены проблемы, возникающие при работе с подобными текстами. К ним можно отнести сложность «оживления» текста пьесы в воображении обучающихся без «подсказок» автора [2]. «Трудность в том, что даже старшеклассники плохо и часто неправильно дополняют своим воображением текст пьесы. Они не умеют использовать авторские указания, данные в виде ремарок, перечня действующих лиц, описаний декораций и обстановки действия не обращают внимания на внесценических персонажей. А ещё нужно уметь представить себе облик героя, его манеру говорить, двигаться, видеть возможные мизансцены в своем воображении...», – дополняет Л.А. Сомова [2, с. 67–68]. В работе С.С. Магдиевой выделяются следующие проблемы в изучении драматургии в школе: неразработанность научно-практических подходов к организации анализа драматического произведения, отсутствие методической базы для использования инновационных методов при изучении драматургии [1]. Следовательно, при разработке методических пособий необходимо учитывать как родовые особенности драмы, так и психолого-педагогические особенности обучающихся.

Драматические произведения, как правило, предназначены для постановки на сцене, так как изначально создавались с расчётом на коллективное эмоциональное воздействие. Характер героя передаётся через речь, а позиция автора выражается в ремарках, системе образов, сюжетно-композиционных особенностях. В драматургии литература и театр тесно переплетаются, соединяясь с другими видами искусства: музыкой, живописью, архитектурой, танцем, пантомимой. Традиционно пьеса стремится к четкой структуре: деление на акты имеет свой смысл – каждый из них отражает определенный этап конфликта. В совокупности все признаки делают невозможным однозначную интерпретацию произведения. Выводы, к которым приходят обучающиеся, могут быть противоположными и зависеть от личного социального, культурного и исторического опыта. Все эти моменты должны быть учтены учителем при организации работы над драматическим текстом.

Также при анализе пьес необходимо обратить внимание на роль ученика-читателя, который за счёт собственного воображения должен «воссоздать» место и время действия, внешность действующих лиц, их манеру говорить и слушать, движения и жесты. В результате формируется умение интерпретировать художественное произведение, исходя из собственного представления и авторского замысла, что соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта. В такой ситуации роль педагога важна и сводится к своевременной корректировке размышлений ученика, к помощи воссоздания в воображении событийного ряда, «дорисовать» то, что обучающийся упустил, не заметил, посчитал незначительным. Следует обратить внимание обучающихся на то, что их личная

трактовка пьесы не должна вступать в противоречие с изучаемым текстом, быть доказательной и учитывающей авторскую позицию. ФРП по литературе включает ряд пьес русской драматургии (например, «На дне» М. Горького или «Утиная охота» А. Вампилова) позволяющей по-разному интерпретировать образы пьес и открытые финалы.

В настоящее время методика изучения драматургии в школе сводятся к следующим рекомендациям. При изучении драматических пьес на уроках литературы обязательно нужно применять чтение по ролям, а также возможно инсценирование отдельных эпизодов, что, в свою очередь, позволяет сделать урок интерактивным через включение обучающихся в действие пьесы. Такой подход даёт возможность анализировать пьесу на различных уровнях и способствует глубокому эмоциональному восприятию произведения. Дополнительно при изучении драмы рекомендуется использовать комментированное чтение фрагментов текста, акцентируя внимание на деталях, выражающих авторскую позицию, характеры героев, раскрывающих конфликт. Такого вида задания будут актуальными при изучении комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль». Созданная в соответствии с правилами классицизма, произведение отличается сложным стилем.

Важное значение для понимания развития характеров героев имеет анализ иллюстраций, их обсуждение, сравнение работ разных художников. Выполнение подобных задач стимулирует творческую активность обучающихся и способствует более глубокому осмыслению текста. Не менее значимым является знакомство с различными постановками изучаемой пьесы, их анализ и обсуждение, например, при изучении «Ревизора» Н.В. Гоголя.

Методисты обращают внимание на активное использование приёмов, позволяющих подробнее анализировать систему образов: недостаточное описание героев компенсируется словесным рисованием, изучением речи персонажей, структуры выстраиваемой автором фразы. Анализ авторских ремарок помогает лучше понять характер персонажа и определить авторское отношение (ироническое, сочувственное или другое) к нему. Монологи героев можно предложить для выразительного чтения и разработать партитуру чтения. Интересной будет исследование афиши, предвещающей текст пьесы.

Значительное место в осмыслении драматургического произведения занимает знакомство с историей постановок пьесы, с отзывами современников или с знаковыми режиссёрскими решениями. Интересным будет сравнение авторского видения и взглядов критиков на пьесу. Работа с критическими статьями является наиболее интересным видом деятельности, позволяющим понять актуальность пьесы в контексте определённого исторического периода. Примером может служить трагедия У. Шекспира «Гамлет», оказавшая очень сильное влияние на характеры персонажей русской литературы, например, герои романов И.С. Тургенева.

Интересным для обучающихся будет метод мизансценирования, позволяющий воссоздать художественное пространство драматического произведения и отобразить образы действующих лиц. Особое значение данный метод имеет при работе с фрагментами пьес или пьесами, не содержащими ремарок или вызывающие затруднения в представлении расположения героев в пространстве. Такие задания помогают учащимся разобраться в значении мизансцен, их роли в драматургии.

Л. А. Сомова обращает внимание, что выбор методов и приемов изучения драматических произведений зависит от вида урока и его задач [2]. Уроки восприятия художественного произведения, имеющие задачами знакомство с историей создания произведения, первой постановки пьесы, обсуждение различных театральных постановок, показ актуальности пьесы, могут посвящаться изучению биографии и творчества автора, его мировоззрению.

Уроки углубленной работы над текстом, задачами которых становятся выявление особенностей конфликта, разбор отдельных эпизодов, мизансцен, ремарок, описание героев, создание их речевых характеристик, анализ системы образов, исследование развития сюжета. Такие уроки направлены на выявление авторской идеи драматического произведения. Они

требуют от обучающихся владения навыками анализа художественного текста, а также способности критически мыслить.

Урок, обобщающий изучение драматического произведения, направлен на выявление сквозных вопросов и мотивов пьесы, её рассмотрение в контексте всего творчества автора, взаимосвязи с произведениями, принадлежащим другим видам искусства. Л.А. Сомова отмечает, что «для таких уроков потребуются дискуссии, исследования разных точек зрения, различных трактовок пьесы, обращение к оценке критиков» [2, с. 74]. Также интересными будут нестандартные формы уроков: уроки-концерты, уроки-театрализации; уроки-мастерские (актерские и режиссерские). Выбор формы урока зависит от педагога, интересов обучающихся, материально-технических возможностей и так далее.

Таким образом, методически изучение драматических произведений в школе обусловлено спецификой драмы как рода литературы. Следовательно, при работе с пьесами на уроке нужно учитывать родовую принадлежность жанра, идейно-художественный замысел автора, актуальность произведения для разных культурно-исторических эпох. Типы заданий могут использоваться самые разнообразные, но именно при изучении драматического текста у учителя появляется возможность сделать урок нестандартным, интерактивным, позволяющим решить не только образовательные задачи, но и активизировать учебный процесс, способствовать реализации творческих особенностей обучающихся.

Список литературы

1. Магдиева С.С. Изучение драматических произведений на уроках литературы: учебное пособие / С.С. Магдиева. – Ташкент: ТГПИ имени Низами, 2004. – 98 с.
2. Сомова Л.А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации / Л.А. Сомова. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014. – 247 с.

Пашкевич Ольга Иосифовна

канд. филол. наук, доцент

Якутский институт водного транспорта (филиал)

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта»

г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ТВОРЧЕСТВО Д.К. СИВЦЕВА-СУОРУН ОМОЛЛОНА О ДЕТЯХ И ДЛЯ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье анализируются произведения якутского писателя Д. К. Сивцева-Суорун Омоллона, написанные для детей и о детях. Творчество писателя имеет большой воспитательный потенциал, оно тесно связано с якутским фольклором, раскрывает традиционные ценности народа саха.

Ключевые слова: якутская литература, фольклор, воспитание, образ, природа.

Сивцев Дмитрий Кононович-Суорун Омоллон (14.09.1906 – 25.06.2005) – народный писатель Республики Саха (Якутия), Герой Социалистического Труда (1991), заслуженный деятель искусств ЯАССР (1956) и РСФСР (1958), лауреат Большой литературной премии России (2001).

Если обратиться к истории якутской детской литературы, то можно отметить, что периодом значительного роста якутской детской литературы стали 30-ые годы. В это время появляются первые крупные произведения для детей в жанрах прозы и поэзии. Тогда же в республике создается пионерская периодическая печать.

В послевоенные годы состояние якутской детской литературы привлекло внимание широкой общественности республики. На Втором и Третьем съездах писателей Якутии (1948, 1952) были специально рассмотрены вопросы развития детской литературы для детей, стали чаще проводиться конкурсы на лучшую детскую книгу (1947, 1949).

На Втором съезде писателей Якутии в 1948 г. состоялся серьёзный разговор о состоянии и основных тенденциях развития якутской детской литературы. Докладчик Д.К. Сивцев-

Суорун Омоллон говорил: «Я должен констатировать, что до сих пор в нашей республике существовала недооценка детской литературы... Если этот съезд сумеет общими усилиями сказать и предпринять что-либо серьёзное в отношении детской литературы, то это будет свидетельствовать о росте якутской литературы вообще, о её новом завоевании, ибо писать для детей хорошие книжки нелегко, это искусство, мастерство высшего порядка» [3, с. 27].

Выпускник Якутского педагогического техникума (1928), он работал учителем в школе, инспектором Наркомпроса ЯАССР, был автором учебников якутского языка для начальных классов. Педагогический опыт дал писателю немало тем для его будущих произведений для детей, помог глубже постичь детскую психологию.

Суорун Омоллон как хороший знаток психологии и интересов детей сумел создать для них яркие произведения. «Его рассказы дидактичны в хорошем смысле, поскольку мораль в них не лежит на поверхности, она неразрывно связана с образным строем рассказов, непосредственно вытекает из них», – пишет А.Е. Захарова [3, с. 32].

Суорун Омоллон учит малышей познавать мир (рассказы «Как заблудился Мюкэ», «Осиное гнездо»), стать настоящими людьми («Во время грозы», «Лгать нехорошо», «Человек», «Чапаевский крик», «Пожар», «Советское поведение»).

Например, в рассказе «Луч света во мраке» сын бедного батрака Никус очень хочет учиться, ему даже снится школа. Каждую свободную минуту он рисовал углём на лучинке незамысловатые закорючки и воображал, что это буквы. Но вместо учёбы он с шести лет был вынужден пойти в люди. Узнав от сверстников, что в наслеге открывается школа, Никус пристаёт к родителям, умоляя отдать его в школу. Когда его отец Яков все же соглашается обратиться к учителю, тот отказывает. Выясняется, что к учителю наведался князец и заявил, что Никусу грамота не нужна, он будет учиться водить быка. По дороге домой, несолоно хлебавши, отец и сын встретили ссыльного русского Владимира, который приветливо пообщался с ними, сообщил, что ему разрешили открыть свою школу и предложил Никусу учиться у него. Так в их жизни блеснул «луч света».

Ещё в 1955 г. кандидат педагогических наук В. Афанасьев отметил, что рассказы писателя для детей заслуживают одобрения: «В этих произведениях правдиво отображаются образы молодых патриотов Родины, дружба русских и якутских ребят, показана жизнь дошкольников, школьников...» [1, с. 135].

О вкладе Д. К. Сивцева-Суорун Омоллона в детскую литературу Якутии профессор А. А. Бурцев написал следующее: «Значительный раздел в творчестве писателя составляют рассказы и сказки для детей. В 1976 г. в Москве на русском языке вышел сборник переработанных им для детского читателя якутских сказок» [2, с. 55].

Но раньше сборник «Дедушкины сказки» вышел на русском языке в 1967 г. в Якутском книжном издательстве. Перевод осуществил Лев Габышев.

Открывается книжка, и ребёнок попадает в чудесный волшебный мир. Здесь всё так необычно: птицы и звери разговаривают «по-человечьи», совсем маленькие девочка и мальчик побеждают самое страшное – «посреди лба один глазище, изо рта кривой клык торчит» – чудовище Обжору-Могуса.

– Почему филин не летает при дневном свете? Почему ворона – чёрная? «Почему в нашем крае так холодно?» – спрашивают дети.

Много маленьких «почемучек» найдут ответы на свои вопросы в этой книжке. Ответы, конечно, совсем не научные, а полушутливые-полусерьёзные, которые, однако, не только не погасят детски наивного и непосредственного интереса к окружающему, но и разовьют фантазию, привлекут внимание к родной северной природе.

И кто знает, которая сказка из этой книги особенно заденет ребячью душу и запомнится маленькому человечку на всю жизнь? Ведь детство – пора великих открытий мира, которые делает каждый ребёнок, пусть ему в будущем не удастся открыть новой планеты или прочесть древние письмена. И открывать мир помогает малышу сказка.

Самые мудрые и простые сказки бережно хранит народ, поколения передают их поколениям на память о собственном детстве и давних-давних своих «почему».

Насколько этот зрительный образ автора – «дедушки», рассказывающего сказки», – совпадает с оригиналом, это ещё вопрос. Бесспорно же то, что у старейшего якутского писателя было сердце настоящего доброго сказочника. Очевидно, также и то глубокое чувство, которое питал Суорун Омоллон к устному творчеству родного народа, где не раз черпал он вдохновение, находил яркие образы, хрустальные слова.

В книжку вошла двадцать одна сказка. Из них шестнадцать, небольшие по размеру, – о животных, птицах, рыбах, которые водятся на Севере. «Герои» этих сказок: зайчишка-трусишка, ласка-шалунья, собака, налим, гагара и т. д. Стоит ли говорить о том, насколько полезно детям такое «сказочное» знакомство с родной природой?

Все шестнадцать сказок о животных несут воспитательную функцию.

В воображении малышей легко происходит процесс переложения образов зайчишки-трусишки, лягушки-наездницы, хитрого налима. Ведь бедный зайчишка обладает качеством характера, которое знакомо и понятно всем им в какой-то степени. Одни боятся гусениц, другие – темноты, третьи – коров. Вот зайчишка узнаёт, что и его кто-то боится. Он до того удивлён, что оставляет своё недавнее намерение – утопиться.

Рыбы узнают, что налим обдурил в честном «спортивном» споре лису, и в наказание бьют его хвостами. Так у налима получилась большой и приплюснутой голова. Ребята понимают сказку: обманывать нехорошо. И невольно отмечают про себя, что рыба налим с большой головой. Так переплетаются элементы познавательные и воспитательные.

Пять сказок – бытовые. Заметно их отличие от предыдущих в сборнике большим объёмом, сложнее они и по композиции и системе образов. Взять хотя бы первую, «Чудовище и дети».

В сказке «Мудрёная задача» умный бедняк так ловко делит гусей между членами купеческой семьи, что сам остаётся в выигрыше, забирая себе двух птиц из пяти, – фабула, знакомая и русскому фольклору. Следующая сказка – «Старушка Таал-таал» – прославляет силу и ум человека – «сильнейшего из сильных, мудрейшего из мудрых». В «Чудо-камешке» говорится о светлой вере трудового народа в счастливое будущее. И заканчивается книжка одним из вариантов очень поэтичной сказки про Дьыл Огуса – Быка Холода.

Переводчик «Дедушкиных сказок» писатель Лев Габышев хорошо владел не только русским (как и родным – якутским) словом, но и был посвящён в секреты стилистических приёмов русских сказок – рифмовку, сказочные формулы, повторения, эпитеты, сравнения. Часть этих приёмов имеет аналогию в якутском оригинале.

Л. Габышев пересказывает сказку в свободной повествовательной манере, используя характерный для фольклора приём-инверсию. Якутские слова и имена, сохранённые им, не затрудняют детям чтения, вкрапываясь в сказку многоцветными живыми блесками.

В «Дедушкиных сказках» много картинок – они сопровождают каждый сюжет. Рисунки художников Э. Сивцева и Е. Шапошникова, исполненные в графической манере, помогают малышам понять и запомнить образы сказочных персонажей.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что талантливый якутский писатель Дмитрий Кононович Сивцев Суорун Омоллон нашёл путь к детским сердцам. Его произведения имеют большой воспитательный и познавательный потенциал и остаются актуальными и в наши дни.

Список литературы

1. Бурцев А.А. «Великая традиция» якутской литературы: творчество народных писателей / А.А. Бурцев. – Якутск: Изд. дом СВФУ, 2021. – 492 с.
2. Захарова А.Е. Якутская детская литература (1923–1980 гг.) / А.Е. Захарова. – Якутск: Якутское книжное изд-во, 1981. – 152 с. EDN JBYUEX

Пчелина Карина Георгиевна

учитель

Назарова Диана Васильевна

учитель

Белоусова Элеонора Александровна

учитель

МБОУ «СОШ №40»

г. Белгород, Белгородская область

ОБРАЗ МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: в статье рассматривается сквозная тема «маленького человека» в русской литературе XIX века на примере произведений А.С. Пушкина («Станционный смотритель»), Н.В. Гоголя («Шинель») и А.П. Чехова («Человек в футляре»). Автор анализирует эволюцию образа «маленького человека» от жертвы социальных обстоятельств и несправедливого государственного устройства до добровольного самоограничения и «футлярного» существования. В работе показано, что у Пушкина и Гоголя «маленький человек» предстает как трагическая фигура, вызывающая сочувствие и жалость, тогда как Чехов переосмысливает этот образ, акцентируя внутреннюю ничтожность и добровольный уход личности в мир собственных страхов и иллюзий. В статье обосновывается, что «маленький человек» не является устаревшим понятием, а сохраняет свою актуальность как литературный тип, отражающий глубинные проблемы взаимоотношений личности и общества.

Ключевые слова: маленький человек, русская литература XIX века, Пушкин А.С., «Станционный смотритель», Гоголь Н.В., «Шинель», Чехов А.П., «Человек в футляре», социальный тип, литературный герой, футлярность.

Тема маленького человека – сквозная тема в русской литературе. Это человек, который страдает от бедности, обид и бесправия. Живет со своей бедой. Изображение этого социального типа стало одной из основных тем русской классической литературы. А.А. Аникин писал, что «маленький человек» – это литературный тип человека-жертвы обстоятельств, государственного устройства, злых сил. В.А. Гуторов в своей статье «Маленький человек» в русской литературе 19 века» отмечал, что «несмотря на частое употребление словосочетания «маленький человек», его литературоведческий смысл еще до конца не определен».

Александр Сергеевич Пушкин «Станционный смотритель».

Выбор Пушкиным героя – станционного смотрителя – был неслучайным. В 20-х годах XIX века в русской литературе появляется немало рассказов, героями которых оказываются люди «низшего класса». «Станционный смотритель» – социально-психологическая повесть о «маленьком человеке» и его горькой судьбе в дворянском обществе. Это высшее проявление реализма в русской прозе начала 30-х годов и замечательное достижение самого Пушкина. Судьба «маленького человека» впервые показана здесь без сентиментальной слезливости, без романтического преувеличения, показана как результат определенных исторических условий, несправедливости общественных отношений.

Заслуга автора в том, что он сумел интересно дать описание самому обыденному типу, найти в его скромной жизни драму и трагизм. Это человек невысокого социального положения и происхождения, но обладающий высокими душевными и моральными качествами. Самсон Вырин – «маленький человек», который сносит все трудности службы: унижения, оскорбления, даже побои. Но это человек, достойный сочувствия, внимания и поддержки. Самсон Вырин – слабый и робкий человек, он не может за себя постоять, на него кричат и иногда «готовы прибить» проезжающие люди.

Пушкин часто использует слово «бедный», говоря о нём.

Таким образом, в повести «Станционный смотритель» Самсон Вырин мечтает о простом человеческом счастье. Но судьба готовит ему тяжкое испытание, с которым Вырин не в состоянии бороться. Он «подумал, махнул рукой и решил отступить». Самсон умер в тоске по дочери, горюя о ее возможно плачевной судьбе.

Николай Васильевич Гоголь «Шинель».

В повести «Шинель» Н.В. Гоголь ставит социальные и нравственно-философские проблемы. С одной стороны, писатель выступает с резкой критикой того общества, которое превращает человека в Акакия Акакиевича, протестуя против мира тех, кто «натрунили и наострили вдоволь» над «вечными титулярными советниками», теми, у кого жалованье не превышает четырехсот рублей в год. Но с другой стороны, гораздо более существенно обращение Н.В. Гоголя ко всему человечеству со страстным призывом обратить внимание на «маленьких людей», которые живут рядом с нами.

В маленьком мире маленьких по чину и положению людей те же самые тревоги, утешения и радости жизни, что и у людей утонченного светского круга. Страдания, которые испытывает Акакий Акакиевич, потеряв шинель, сопоставляется автором со страданиями «царей и повелителей мира».

Фантастический финал произведения – утопическое осуществление идеи справедливости. Вместо покорного Акакия Акакиевича появляется грозный мститель, вместо грозного «значительного лица» – лицо подобрешее и смягченное. Но на самом деле, этот финал неутешителен: возникает ощущение богооставленности мира. Бессмертная душа охвачена жаждой мщения и вынуждена сама же это мщение и творить.

Антон Павлович Чехов «Человек в футляре».

Чеховский герой- собирательный образ и не может быть соотнесен с каким-то определенным прототипом. Ещё при жизни Чехова образ «футлярного человека» стал нарицательным. «Вся Россия показалась мне футляре», – писала Чехову одна из читательниц. «Футлярность» для Чехова – жестокая стереотипность мышления, отметающая все иные точки зрения на мир ориентацию в нем. В обрисовке образа «человека в футляре» – Беликова сочетается у Чехова психологическое, социальное и философское. Сравнение Беликова с деревенской затворницей Маврой даёт повод упомянуть о тех временах, когда предок человека «жил одиноко в своей берлоге», упомянуть о явлениях атавизма в человеческой природе. Описание странных и смешных черт характера, внешности поведения Беликова поначалу вполне забавно и безобидно. Человек уподоблен улитке или раку-отшельнику – кому же вред от этих существ, которые сами всего боятся?

Страх перед жизнью, ощущение собственной беспомощности, малости, одиночества знакомы, наверное, почти каждому человеку. Разве мы не пытаемся втиснуть свою жизнь в тот или иной футляр, шаблон, стандарт? Беликов – «футлярная личность», он потерял свою человеческую душу, осталась лишь оболочка – никому не нужный футляр. Следует отметить, что писатель достаточно критично оценивает образ своего «футлярного маленького человека», полагая, что такие люди делают свою жизнь скучной и неинтересной по собственной воле. Они становятся «маленькими», потому что начинают жить своими мелкими заботами, угождая только себе и своим желаниям. «Футлярный» человек – человек, который замыкается в себе, в мире собственных иллюзий и желаний. Человек может казаться «маленьким» по своему положению в обществе, но если он «маленький» именно внутренне, то такой человек остается личностью в футляре. Чехов стал одним из первых писателей, не пожалевшим «маленького человека», а показавшим его ничтожность. Нельзя лелеять свои страхи и заключать себя в «футляр», проживать пустую и бессмысленную жизнь. Писатель будто напоминает, что каждый человек должен выдавливать из себя по капле раба, искать не маленькое «мещанское счастье», а нечто большее, что превратит существование в настоящую жизнь.

«Маленький человек» – «долгожитель» отечественного литературоведения. Это понятие, употребляемое чаще всего по отношению к произведениям Пушкина, Гоголя и Чехова, на первый взгляд кажется исчерпывающе изученным, и многими оценивается как устаревшее,

изжившее себя, неактуальное. Однако при анализе некоторых классических произведений становится очевидно, что «маленький человек» часто фигурирует в произведениях и «путешествует» вместе с писателями: предстает рядовым чиновником, служащим в Царской России; участвует в революционных событиях, либо прячется от них. Отечественные писатели не могли пройти мимо страданий маленьких по своему социальному статусу и значимости в огромном иерархическом государстве людей, тех, кто порой незаслуженно был унижен и обижен.

Список литературы

1. Кузнецова А.В. Эволюция типа «маленького человека» в русской прозе XIX века: от сострадания к иронии / А.В. Кузнецова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №4 (82), ч. 1. – С. 23–27. – EDN XUYTNB.
2. Шурупова О.С. Образ «маленького человека» в петербургском и лондонском текстах / О. С. Шурупова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 1, №2. – С. 45–53. – EDN TYJFTZ

Семенова Екатерина Анатольевна

учитель

Кузнецова Олеся Вячеславовна

учитель

Борисова Ольга Константиновна

учитель

МБОУ «СОШ №64»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы о важности патриотического воспитания у школьников, обучающихся в среде двуязычия. Значимость изучения двух языков выступает на первый план, где важно уделить внимание не только государственному языку страны, но и языку республики. В материалах данной статьи раскрывается специфика уроков чувашского языка, а также рассматриваются инструменты этнокультурного воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, нравственные ценности, чувашский язык, билингвизм, интегрированные уроки.

Тема патриотического воспитания на уроках русского и чувашского языков – это не просто дань моде, а глубинная необходимость, так как язык является главным носителем культурного кода нации. В условиях билингвизма (чувашско-русского двуязычия) эта работа приобретает особую специфику. Вот развернутая концепция, как это можно реализовать, разделенная по направлениям работы и с учетом специфики каждого предмета.

Общая концепция: «два крыла» патриотизма. Национальное самосознание в Чувашии строится на гармонии двух начал. Патриотизм здесь – это «двойная оптика». Во-первых, это чувство малой родины: знание истории чувашского народа, уважение к его языку, традициям, выдающимся землякам (И. Я. Яковлеву, К. В. Иванову, А. Г. Николаеву). С другой стороны, гражданственность, т. е. осознание себя частью великой России, знание русской классики, уважение к общероссийской истории и культуре. И здесь стоит ключевая задача – сформировать у ученика чувство гордости за то, что он носитель уникальной чувашской культуры и гражданин великой страны.

Как же это реализовать на уроках русского языка? Русский язык здесь выступает как инструмент приобщения к мировому культурному наследию и общероссийским ценностям. Это работа с лексикой и этимологией. Учитель использует на уроках слова-символы: разбор слов

«Родина», «Отечество», «подвиг», «милосердие», сравнение их смысловых оттенков (например, «Родина» – место рождения, «Отечество» – земля отцов), знакомство с архаизмами и историзмами, изучение устаревших слов (отечестволюбец, доброхот, держава и т. д.) как способ погружения в историю предков. Также в диктантах и изложениях возможно использование текстов о войне, о подвигах (например, отрывки из произведений Б. Васильева, М. Шолохова). Особо интересны тексты о чувашских героях, воевавших в составе Красной Армии. При подготовке к ОГЭ/ЕГЭ предпочтительны темы о нравственном выборе, о любви к природе родного края, о земляках. Важно, чтобы тексты были не абстрактными, а с региональным компонентом (например, о строителях Сурского рубежа). В словарной работе можно толковать слова «честь», «достоинство», «совесть» через контекст литературных произведений. На уроках развития речи для написания сочинения можно использовать темы: «В чем разница между патриотизмом и национализмом?», «В чем проявляется любовь к Родине в повседневной жизни?», «Мой земляк – герой специальной военной операции», «Письмо солдату», «За что я люблю свою улицу». Немаловажная роль отводится краеведческому материалу: написание сочинений-рассуждений на основе экскурсий в музей, встреч с ветеранами.

Специфика же уроков чувашского языка заключается в том, что патриотизм здесь проявляется через сохранение идентичности. Это главный инструмент этнокультурного воспитания. Как это можно использовать на уроках? Во-первых, это изучение языка как ценности. Можно провести беседы о роли языка: рассказ о просветителе И. Я. Яковлеве, о создании чувашской письменности. Важно показать, что знание родного языка – это не пережиток, а преимущество (билингвы мыслят гибче). Во-вторых, это может быть анализ чувашских пословиц («Тăван сĕршив – ылтăн кĕмĕл», «Ют сĕрте – шăпăр, тăван сĕрте – сарă нарăс», «Тăван сĕршив – анне, ют сĕршив – амаçури»), сравнение их с русскими аналогами для поиска общечеловеческих ценностей. Работа с фольклором и литературой заключается в изучении чувашских сказок, легенд (о Ульпе), героического эпоса. Это воспитывает уважение к предкам. Обращение к поэзии и прозе (изучение произведений К. Иванова («Нарспи»), М. Сеспеля, Я. Ухсая) позволяет сделать акцент на том, что эти авторы писали о вечных ценностях, но на родном языке, что делает их голос уникальным. Изучение происхождения названий деревень, рек (Волга – Атăл), городов связывает язык с географией и историей малой родины. Также очень важен на уроках этикет: изучение чувашских традиций общения, уважения к старшим, что заложено в самом грамматическом строе (обращения, формы вежливости).

Самый высокий результат дают интегрированные уроки, где сталкиваются два языка и две культуры. Тема «Дом» на уроках русского языка и литературы – анализ стихотворений о доме (Есенин), на чувашском – разбор понятия «кил» (дом), где важен не просто дом, а семейный очаг, родня. Тема «Героизм» рассматривается как сравнение подвигов русских богатырей и чувашских батыров. Обсуждение того, что понятие «герой» едино для всех народов. Это может быть проектная деятельность: создание двуязычных буклетов о достопримечательностях Чувашии, о знаменитых земляках.

Практические методы и приемы для патриотического воспитания на уроках русского и чувашского языка.

1. Языковые игры: «Переведи пословицу», «Найди аналог в русском языке». Это развивает не только лингвистическое чутье, но и понимание культурных параллелей.

2. Образ Родины: создание ассоциативных карт (ментальных карт) к слову «Родина» на двух языках. Сравнение, какие образы всплывают (береза -пике).

3. Живые голоса истории: чтение писем с фронта (треугольников) на русском, а пересказ историй о тружениках тыла на чувашском языке.

4. Медиапроекты: создание видеороликов, где ученики рассказывают о родном крае на двух языках.

5. Работа с этнокультурным материалом. В содержание уроков можно взять темы, связанные с историей, традициями, бытом, природой Чувашской Республики. Например, изучение

лексики, связанной с праздниками (Сăварни- масленица, Акатуй- ярмарка), народными ремеслами (вышивка, резьба по дереву), фольклором (сказки, песни, пословицы). После чтения текстов полезно обсуждение, какие нравственные ценности в них отражены (добро, трудолюбие, взаимопомощь).

6. Интеграция с другими предметами. Язык тесно связан с историей, искусством, литературой. На уроках можно связывать языковые темы с историческими фактами о Чувашии, анализировать произведения чувашских авторов, которые отражают национальный колорит. Например, при изучении лексики про одежду или украшения можно говорить об особенностях быта и эстетических идеалах народа.

7. Проектная и исследовательская деятельность. Ученики сами становятся исследователями: готовят проекты о чувашских праздниках, традиционных блюдах, героях войны или выдающихся деятелях культуры. Затем они презентуют работу, что развивает навыки публичного выступления и помогает глубже осмыслить культурное наследие.

Ожидаемые результаты:

1) когнитивный: знание истории языка, литературы, ключевых событий истории Чувашии и России;

2) эмоциональный: чувство гордости за свою малую родину и страну, сопричастность к судьбе предков;

3) деятельностный: желание сохранять чистоту родного языка, участвовать в социальных проектах, беречь природу родного края.

Главная идея всех этих методов- не просто дать знания, а вовлечь ребенка в активный процесс познания и сохранения культуры. Когда ученик сам исследует традиции, готовит проекты и презентует его, у него естественным образом растет чувство гордости за свой народ и создание своей роли в передаче культурного наследия.

Патриотическое воспитание на уроках русского и чувашского языков не должно быть «навязчивой агитацией». Оно должно быть «скрытым», растворенным в ткани урока. Когда учитель находит точные слова для анализа текста, когда ученик проникается красотой чувашской поэзии и при этом понимает величие Пушкина и Толстого – тогда и рождается настоящий, осознанный патриотизм, а не формальная декларация.

Список литературы

1. Агапова И.А. Патриотическое воспитание в школе / И.А. Агапова. – М.: Айрис-пресс, 2012. – 224 с.
2. Буторина Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С. Буторина. – СПб.: КАРО, 2015. – 224 с.
3. Краменко В.А. Патриотическое воспитание обучающихся как условие для воспитания личности, гражданина, человека высокой культуры / В.А. Краменко // Вестник Камчатского политехнического техникума. – 2016. – №15. – С. 10–20. EDN XVAPNZ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Леканова Екатерина Евгеньевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
университет им. П.Г. Демидова»

г. Ярославль, Ярославская область

МОББИНГ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Аннотация: данная статья посвящена психологическому насилию со стороны работодателя или других работников. В качестве методологической основы использованы такие методы, как анализ, синтез, индукция, сравнение, обобщение. Рассмотрены признаки и разновидности моббинга. В статье сделан вывод о том, что по целевому критерию в качестве основных форм моббинга можно выделить «токсичную» трудовую конкуренцию, гедонистический моббинг, «офисную дедовщину». Также проанализированы наиболее действенные меры по преодолению моббинга.

Ключевые слова: психологическое насилие, моббинг, жертва моббинга, моббер, боссинг, стаффинг, токсичная трудовая конкуренция.

Моббинг в качестве предмета исследования находится в поле зрения психологов [1], экономистов [2] и юристов [3–5]. Актуальность исследования моббинга обусловлена недооцененностью общественной опасности моббинга среди работодателей и лиц, занимающих руководящие должности, которые часто из-за неосведомленности или нежелания разбираться в отношениях трудового коллектива не учитывают вину лиц, занимающихся моббингом, при неудачах и ошибках работника, возлагая на невинное лицо необоснованное наказание. Также от моббинга страдает производительность труда, так как ряд сотрудников тратит большое количество рабочего времени на осуществление «психологического террора», либо на противодействие моббингу, осуществляемому против них. Кроме того, моббингом иногда занимаются и сами лица, занимающие руководящие должности, что представляет еще большую степень общественной опасности и требует выработки мер по преодолению данного негативного явления.

С английского языка существительное «mobbing» переводится как «травля», «притеснение», «совместное нападение», «преследование», а глагол «to mob» – как «нападать толпой», «окружать» [1, с. 142]. Для понимания сущности моббинга необходимо раскрыть его признаки.

Родовым понятием моббинга является психологическое насилие [1, с. 142; 5, с. 119]. Разовое психологическое насилие часто является следствием каких-либо нетипичных событий в жизни человека, проявившего агрессию по отношению к другому, с которыми человек не смог правильно справиться и сорвал злость на своем окружении. В свою очередь, моббинг изматывает, он целенаправлен и продолжителен, в связи с чем все исследователи единогласно в качестве его признаков выделяют систематичность (регулярность) осуществления действий по причинению психологического насилия [3, с. 105; 4, с. 181; 6, с. 86].

Не любой систематический психологический дискомфорт является моббингом. Если работник постоянно совершает дисциплинарные проступки, за которые обоснованно привлекается к получению замечаний и выговоров в соответствии со ст. 192 и 193 ТК РФ, то психологический дискомфорт, получаемый в ходе указанных дисциплинарных наказаний, носит правомерный (санкционированный) характер, и не охватывается понятием «моббинг».

Некоторые жертвы моббинга в ответ на психологическое насилие могут высказывать оскорбления, подымать голос и совершать иные действия, вызывающие психологический дискомфорт у их обидчика. Такое психологическое воздействие также не входит в понятие

«моббинг», так как является психологической самозащитой, хоть и выходящей за рамки приличия.

Классификации моббинга также могут указать на некоторые черты моббинга. В зависимости от ролевого распределения моббинг подразделяется на горизонтальный (между сотрудниками, не подчиненными друг другу) и вертикальный (между начальником и подчиненными). В свою очередь, вертикальный моббинг делится на боссинг и стаффинг. Боссинг («bossing» – от англ. «boss» – «шеф») представляет собой моббинг со стороны начальника, направленный в отношении подчиненного. Стаффинг («staffing» – от англ. «staff» – «персонал»), напротив, является моббингом со стороны подчиненных, осуществляемым в отношении неугодного начальника [1, с. 144]. Из этого следует, что участниками моббинга являются мобберы (лица, осуществляющие психологическое насилие в сфере труда) и жертвы моббинга. И тех, и других может быть несколько.

Классификация моббинга может быть произведена и в зависимости от целей, ради которых он осуществляется. Целями моббинга, как правило, выступают лишение работника должностного или социального статуса или понижение этого статуса, снижение размера заработной платы работника, негативное влияние на карьерный рост работника (недобросовестная трудовая конкуренция) [2, с. 9]. К примеру, начальник или другие работники могут постоянно измываться над работником, чтобы подтолкнуть его к увольнению, подстраивать какие-либо нарушения для привлечения работника к дисциплинарной ответственности и с целью последующего увольнения. В то же время не исключены и другие цели при осуществлении моббинга. Например, существуют люди, которые получают моральное удовлетворение от психологического насилия над другими. Кроме того, при моббинге в форме «офисной дедовщины» одни работники могут заставлять других работников выполнять бесплатно и без оповещения начальства часть их трудовых функций [7, с. 75]. Иными словами, по целевому критерию в качестве основных форм моббинга можно выделить следующие: «токсичная» трудовая конкуренция, гедонистический моббинг, «офисная дедовщина».

Тот факт, что моббинг имеет мотив или цель, говорит о том, что он имеет умышленный характер. В связи с этим моббинг не следует путать с психологическим дискомфортом, который причиняют руководитель или коллеги своими предупреждениями и нотациями, если они считают, что поступают правильно, то есть имеют благие намерения. Иными словами, моббер понимает, что осуществляет психологическое насилие, которое не имеет никаких оправданий (не способно принести никакой пользы).

Таким образом, моббинг – это систематическое умышленное психологическое насилие со стороны работодателя или других работников, не носящее характера самозащиты и не санкционированное нормативными правовыми актами государства.

Наиболее эффективным методом борьбы с моббингом является увольнение мобберов за нарушение трудовой дисциплины, однако этот способ противодействию моббингу имеет существенный недостаток. Наиболее распространенным видом моббингом выступает горизонтальный моббинг, в связи с чем работодателю придется уволить большую часть трудового коллектива, что далеко не всегда легко осуществимо, так как не очень легко одномоментно найти новых хороших специалистов в большом количестве. Из-за этого слабохарактерные руководители предпочитают предложить жертве моббинга найти себе новую работу в другом месте ради всеобщего спокойствия. Минусом данного решения является то, что мобберы почувствуют себя безнаказанными, и если им снова не понравится новый работник, то они возьмутся за старое. Кроме того, указанный способ не предполагает реальной защиты жертвы моббинга. Если организация, в которой работают мобберы и их жертва, является достаточно большой, то у руководителя есть возможность перевести на однотипную работу в соседний цех или отдел жертву моббинга или рассредоточить по разным отделам мобберов, что является наиболее оптимальным вариантом для всех. Но при этом руководителю обязательно нужно поставить на вид мобберам их негативное поведение, они должны понимать, что это не безнаказанно и чревато последствиями (вплоть до увольнения), которые были бы

им не выгодны. Если организация маленькая, например, состоит из 5–7 работников, которые работают в одном помещении, то руководитель должен принять меры для постепенного изменения состава коллектива, при этом жертва моббинга в процессе этого не должна получить более низкооплачиваемую работу или более низкую должность, так как это пагубно скажется на борьбе с моббингом и авторитете руководителя.

Список литературы

1. Бородина В.Н. Моббинг в организации как социально-психологическая проблема / В.Н. Бородина // Социально-экономические процессы современного общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2021. – С. 142–145. EDN VBIRUY
2. Корицына Е.С. Моббинг в успешности персонала: механизм и методика предотвращения: автореф. дис. ... канд. экон. наук / Е.С. Корицына. – Воронеж, 2013. – 21 с. EDN ZOXLHT
3. Печинская Е.В. Юридические механизмы защиты от проявлений моббинга: отечественные правовые реалии и опыт зарубежных стран / Е.В. Печинская // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Д. Экономические и юридические науки. – 2024. – №4. – С. 104–109. DOI 10.52928/2070-1632-2024-69-4-104-109. EDN PJHGIG
4. Эйфир М.М. Проблемы правовой защиты от моббинга в трудовых отношениях: анализ российского законодательства и перспективы совершенствования / М.М. Эйфир // Актуальные вопросы экономики, права и социологии: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2026. – С. 181–184.
5. Щербакова О.В. К вопросу о понятии психологического насилия (моббинга): социально-психологический и трудовправовой аспекты / О.В. Щербакова // Вестник Омского университета. Серия «Право». – 2018. – №4. – С. 118–123. DOI 10.25513/1990-5173.2018.4.118-123. EDN YQNXTN
6. Корицына Е.С. Моббинг в успешности персонала: механизм и методика предотвращения / Е.С. Корицына // Муниципальная служба. – 2013. – №4. – С. 84–91. EDN RMXYNP
7. Макшаков Е.С. Моббинг как важная проблема занятости молодежи в современных условиях / Е.С. Макшаков, Н.Л. Захаров // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2020. – №4. – С. 75–78. DOI 10.12737/2305-7807-2020-75-78. EDN NKMSFA

Леканова Екатерина Евгеньевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»

г. Ярославль, Ярославская область

ПСИХОЛОГИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЯВЛЕНИЯ «ЭКОНОМИЧЕСКОГО ИМПЕРИАЛИЗМА» В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация: статья посвящена «экспансии» экономической теории в психологию. В качестве методологической основы использованы такие методы, как анализ, синтез, индукция, сравнение, обобщение. В статье проанализированы следующие психологические проблемы экономического поведения на рынке труда: неправильный трудовой идеал в виде стремления прилагать минимальное количество усилий для получения заработной платы, наличие в некоторых трудовых коллективах моббинга. Кроме того, по мнению автора, одной из проблем на рынке труда выступает также отсутствие в качестве обязательного требования наличия основного высшего психологического образования для оказания психологической помощи. Рассматриваются варианты решения указанных проблем.

Ключевые слова: человеческое поведение, психология, экономическое поведение, экономический империализм, высшее психологическое образование, рынок труда, моббинг, психологическая помощь.

«Экономический империализм» представляет собой направление научных исследований, задачей которых выступает распространение основных положений экономической теории на сферы общественных отношений, не входящих в предмет изучения экономики. Одним из

основателей данного направления является Г.С. Беккер, считавший, что экономика отличается от других наук не предметом, а универсальным подходом к изучению предмета, в качестве которого может выступить любое человеческое поведение, в том числе вообще не связанное с экономикой [1, с. 33]. Г.С. Беккер считается великим экономистом своего времени. В 1992 году он получил Нобелевскую премию по экономике за распространение сферы микроэкономического анализа на целый ряд аспектов человеческого поведения и взаимодействия, включая психологическое состояние общества [2, с. 32].

Психология изучает, в частности, рациональное и иррациональное экономическое поведение. Но психология не отвечает на вопрос, что такое рациональное экономическое поведение. Этот вопрос изучается экономической теорией, базовые законы которой задают стандарты идеального экономического выбора. Если поведение человека укладывается в обозначенные стандарты, то его экономическое поведение оценивается в качестве рационального, а если отклоняется от указанных стандартов, то его экономическое поведение расценивается как иррациональное. К примеру, выпускник медицинского вуза несмотря на наличие рабочих мест в медицинских организациях работает арт-директором в клубе, даже при условии, что в качестве врача ему предлагают заработную плату выше, чем в качестве арт-директора. Также экономические формулы не могут объяснить, почему некоторые инвесторы себе в убыток стремительно распродают предположительно временно подешевевшие в кризис акции компаний, которые имеют хорошие экономические показатели. Такое поведение с точки зрения экономики считается иррациональным, но формулы экономической теории не предназначены для объяснения причин иррационального экономического поведения. Для решения данного вопроса требуются знания не только в области экономики, но и в сфере психологии. Необходимость различения рационального и иррационального экономического поведения и необходимость объяснять иррациональное экономическое поведение субъектов, предвидеть его масштабы и «внеэкономические» причины привела к экспансии экономической теории в психологию.

Одним из примеров проявления «экономического империализма» в психологии является психология экономического поведения на рынке труда. Под рынком труда следует понимать систему экономических отношений по поводу формирования, распределения, обмена и использования рабочей силы. Понятие «рабочая сила» характеризует способность трудиться и описывает экономически активное население – ту часть населения, которая предоставляет или предлагает свой труд для производства экономических благ [3, с. 144].

Одной из психологических проблем экономического поведения на рынке труда выступает неправильный трудовой идеал в виде стремления прилагать минимальное количество усилий для получения заработной платы [4, с. 10]. Однако такие виды труда ведут к деградации личности (утрате навыков и умений, полученных при профессиональной подготовке, из-за отсутствия реальной практики; эмоциональной и моральной деградации). Кроме того, очень мало рабочих мест, где человек может позволить себе «бездельничать». Те люди, чей трудовой идеал заключается в минимальном приложении трудовых усилий, имеют мало шансов найти такую работу, что отрицательно сказывается на их материальном благополучии. Школьные психологи и учителя способны повлиять на решение данной проблемы, если будут способствовать тому, чтобы ребенок усваивал правильные трудовые ценности (трудолюбие, профессионализм и т. п.) и смог найти любимую профессию посредством проведения занятий по профориентации.

Еще одной проблемой экономического поведения на рынке труда выступает наличие в некоторых трудовых коллективах моббинга. Моббинг представляет собой систематическое умышленное психологическое насилие со стороны работодателя или других работников, не носящее характера самозащиты и не санкционированное нормативными правовыми актами государства. С точки зрения экономической психологии моббинг рассматривается как деструктивное экономическое поведение, которое ведет к финансовым потерям организации, снижению производительности труда из-за траты большого количества времени и сил на

осуществление «психологического террора» и противостояние ему, постоянной текучке кадров и снижению стимулов к труду [5, с. 142]. Для преодоления моббинга необходимо не только «переместить» жертву моббинга в другой трудовой коллектив, но и рассредоточить лиц, осуществлявших моббинг, по разным трудовым коллективам, иначе при сохранении прежнего состава трудового коллектива очень вероятны в будущем «рецидивы» моббинга в отношении новых членов коллектива.

Также одной из проблем на рынке труда выступает отсутствие в качестве обязательного требования наличия основного высшего психологического образования для оказания психологической помощи. Некоторые люди, не имеющие основного высшего психологического образования, заканчивают за несколько месяцев курсы повышения квалификации по психологии и в целях наживы, не имея необходимых знаний, начинают работать психологами. Лицо, оказывающее психологическую помощь, должно заботиться о благополучии пациента; его экономическое поведение в виде оказания психологической помощи на коммерческой основе должно быть продиктовано в первую очередь желанием и реальной возможностью помочь людям, а уже во вторую очередь – заработать денежные средства. В противоположном случае такое экономическое поведение, способное нанести вред другим лицам, должно быть запрещено законом, в связи с чем в научных кругах [6; 7] уже давно обсуждается необходимость закрепления на нормативном уровне требования об обязательном наличии основного высшего психологического образования для оказания психологической помощи.

Список литературы

1. Беккер Г.С. Человеческое поведение: экономический подход: избранные труды по экономической теории / Г.С. Беккер. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – 672 с.
2. Дорохин В.С. Портреты ученых-юристов: Гэри Беккер / В.С. Дорохин // Право. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – № 2. – С. 29–35. EDN S1IFVT
3. Мырадов М. Понятие «рабочая сила», «рынок труда» и «занятость населения» и их виды / М. Мырадов, А. Аманназаров // Вестник науки. – 2024. – №5. – С. 144–149. EDN VEUQOS
4. Леонова А.Б. Идеалы психологической науки и практики в трудах Е.А. Климова / А.Б. Леонова, О.Г. Носкова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – №4. – С. 4–14. EDN VFZICX
5. Бородина В.Н. Моббинг в организации как социально-психологическая проблема / В.Н. Бородина // Социально-экономические процессы современного общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2021. – С. 142–145. EDN VB1RUU
6. Исмагилова Ю.В. Современное состояние законодательства в сфере оказания населению психологической помощи / Ю.В. Исмагилова // Российское право: образование, практика, наука. – 2022. – №1. – С. 51–58. DOI 10.34076/2410_2709_2022_1_51. EDN ILVJIG
7. Федорова А.А. Психолого-правовые аспекты противодействия лжеспециалистам, оказывающим псевдо-психологическую помощь населению / А.А. Федорова // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник научных трудов. – М. – 2022. – С. 1294–1301. EDN JSHSSH

Меркулова Ирина Владимировна

директор

ООО «Центр профессионального образования»

г. Курск, Курская область

соискатель

АНО ВО «УМЦ им. В. В. Жириновского»

г. Москва

ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО У УЧАСТНИКОВ СВО

Аннотация: в статье представлена авторская программа психокоррекции временной перспективы, направленная на восстановление способности к профессиональному планированию у военнослужащих – участников боевых действий. Предложен интегративный подход, сочетающий когнитивно-поведенческие техники, нарративную терапию и методы экзистенциальной психологии.

Ключевые слова: временная перспектива, участники СВО, профессиональное будущее, психокоррекция, тренинг временной компетентности.

Современные эмпирические исследования свидетельствуют о том, что у участников СВО формируется специфический профиль временной перспективы, характеризующийся снижением ориентации на будущее, усилением фаталистического настоящего и фиксацией на негативном прошлом [1]. Исследователи отмечают, что такой профиль является серьезным барьером для построения профессиональной траектории после возвращения к гражданской жизни [4], так как отсутствие временной связанности не позволяет выстраивать долгосрочные планы, а экстернальный локус контроля снижает инициативу в трудоустройстве [1].

В мировой практике для коррекции временной перспективы применяются различные подходы: терапия временной перспективы, тренинги временной компетентности, нарративные практики. Однако адаптированных программ для ветеранов боевых действий, учитывающих специфику военной травмы и российские социокультурные реалии, практически нет.

Цель работы – разработать и эмпирически оценить эффективность технологии коррекции временной перспективы, направленной на формирование конструктивного образа профессионального будущего у участников СВО.

Теоретико-методологической основой разработанной программы является интегративный подход, синтезирующий три теоретических положения:

1. Концепция временной перспективы Ф. Зимбардо [5] позволяет прийти к пониманию того, что дисбаланс временных ориентаций, особенно доминирование фаталистического настоящего, ведет к пассивности и депрессии. Цель коррекции, в рамках данной концепции, состоит в достижении сбалансированного профиля, где умеренное позитивное прошлое, умеренное гедонистическое настоящее и умеренное будущее гармонично сочетаются [2].

2. Экзистенциальный подход (И. Ялом, В. Франкл) предполагает организацию работы с ценностями, ответственностью и смыслом [3]. Для участников СВО основным является переосмысление боевого опыта как источника силы, а не только травмы, и поиск новых смыслов в профессиональной деятельности, связанной, как правило, с оказанием помощи, с наставничеством, служением.

3. Когнитивно-поведенческая модель – тренировка навыков целеполагания, планирования, декомпозиции задач, преодоления катастрофических мыслей типа «всё бессмысленно, раз всё так нестабильно».

Программа разделена на 4 модуля, которые включают в себя по 2 занятия длительностью 1,5–2 часа.

Модуль 1. «Рефлексия прошлого – это ресурс, а не якорь».

Центральными здесь являются следующие технологии и техники:

- техника «Письмо себе из прошлого», направленная на переписывание травматического нарратива в нейтрально-аналитический;
- упражнение «Чемодан боевого опыта», ориентированное на выделение навыков, которые пригодятся в гражданской профессии, то есть лидерство, стрессоустойчивость, дисциплина.

В качестве домашнего задания участникам предлагалось ежедневно записывать 3 позитивных события из прошлого, но не боевых, и 1 приобретенную компетенцию.

Модуль 2. «Присутствие в настоящем – от фатализма к осознанности».

Здесь используются упражнения на дыхание и сканирование тела – для снижения тревоги. Когнитивная техника «Доказательства и опровержения» для работы с убеждениями «все предопределено», для замены экстерналистского локуса на интернальный через анализ контролируемых аспектов дня. Эффективным оказалось упражнение «Колесо жизни», в процессе выполнения которого происходила оценка разных сфер жизни (работа, здоровье, отношения) и выделение той, которую можно улучшить уже сейчас.

Модуль 3. «Конструирование будущего – от мечты к плану». В данном модуле следует выделить следующие техники и технологии:

- техника «Идеальный рабочий день через 2 года» – детальное описание (визуализация) с обязательным указанием действий, которые к этому привели;
- метод «Обратное планирование» – от конечной цели к первым шагам.
- работа с психологическими барьерами: «Что мне мешает начать действовать прямо сейчас?», проработка страхов неудачи, несоответствия, повторной мобилизации.

Модуль 4. «Закрепление – временная интеграция» направлен на построение «Линии жизни» – графическое изображение своего прошлого, настоящего и будущего с акцентом на преемственность. Эффективными представляются групповая дискуссия «Моя профессия – моя миссия», поиск смысловых связей, разработка индивидуального «Контракта с будущим» – конкретные обязательства (например, пройти собеседование) с дедлайнами.

Занятия велись двумя психологами с опытом военной психологии.

Экспериментальная апробация разработанной программы осуществлялась в течение трех месяцев. Для организации эксперимента была сформирована исследовательская выборка, включавшая в себя 60 мужчин – участников СВО, демобилизованных не ранее 3 и не позднее 6 месяцев до начала исследования. Средний возраст – 33,8 лет. Все участники дали информированное согласие. Методом случайного распределения сформированы экспериментальная группа, или ЭГ (n=30) и контрольная группа, КГ (n=30). КГ не участвовала в активных вмешательствах, но получала стандартное консультирование по запросу.

Для оценки эффективности разработанной программы была выбрана методика временной перспективы Зимбардо (ZPTI) в адаптации Сырковой.

До начала реализации программы обе группы не имели статистически значимых различий по всем субшкалам ($p > 0,05$). После завершения (через 8 недель) получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение средних значений ZPTI в ЭГ и КГ до и после ($M \pm SD$)

Субшкала	ЭГ (до)	ЭГ (после)	КГ (до)	КГ (после)	p (ЭГ до/после)	p (ЭГ/КГ после)
Негативное прошлое	3,45±0,75	3,02±0,68	3,39±0,81	3,36±0,79	0,021*	0,039*
Позитивное прошлое	3,82±0,63	4,01±0,59	3,88±0,67	3,91±0,64	0,087	0,124
Гедонистическое настоящее	3,52±0,79	3,71±0,72	3,56±0,82	3,48±0,85	0,042*	0,018*
Фаталистическое настоящее	3,79±0,82	3,12±0,74	3,83±0,79	3,78±0,81	0,001*	0,001*
Ориентация на будущее	3,14±0,88	4,21±0,65	3,09±0,92	3,19±0,89	<0,001*	<0,001*

Примечание: р – по Т-критерию Вилкоксона для парных сравнений в ЭГ и по U-критерию для межгруппового сравнения после. * – значимые различия.

Результаты исследования подтверждают гипотезу и демонстрируют высокую эффективность интегративной технологии. Основным механизмом воздействия стало, вероятно, сочетание трех основных процессов.

1. Когнитивное реструктурирование как замена иррациональных убеждений типа «от меня ничего не зависит» на рациональные, что отразилось в снижении показателей по шкале «Фаталистическое настоящее».

2. Эмоциональное реагирование, то есть через нарративные техники удалось снизить показатели по шкале «Негативное прошлое», сформировав когнитивные ресурсы для планирования профессионального будущего.

3. Поведенческая активация – конкретные задания по декомпозиции целей сформировали реальный опыт достижения малых задач, что повысило самоэффективность.

Интересно, что показатели по шкале «Позитивное прошлое» не претерпели значимых изменений. Также следует осторожно интерпретировать рост в экспериментальной группе показателей по шкале «Гедонистическое настоящее» как возврата способности получать удовольствие от текущей деятельности, что, вероятно, является естественным восстановительным процессом.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Разработанная технология коррекции временной перспективы статистически значимо улучшает баланс временных ориентаций у участников СВО: повышает ориентацию на будущее, снижает фаталистическое настоящее и негативное прошлое.

2. Коррекция временной перспективы опосредованно ведет к качественной трансформации образа профессионального будущего – он становится более конкретным, управляемым, привлекательным и подкрепленным планом действий.

Полученные результаты позволяют рекомендовать программу к реализации в процессе оказания психологической помощи ветеранам боевых действий.

Список литературы

1. Никишина В.Б. Мотивационная структура временной перспективы участников боевых действий / В.Б. Никишина, Е.А. Петраш, Н.Ю. Юнина-Пакулова // Национальный психологический журнал. – 2025. – №20 (2). – С. 67–79. – DOI 10.11621/npj.2025.0205. EDN FIBKNJ
2. Шилова Н.П. Временная перспектива в современных зарубежных исследованиях: возрастные, культурные и социальные аспекты / Н.П. Шилова // Современная зарубежная психология. – 2025. – №14 (3). – С. 105–114. – DOI 10.17759/jmfp.2025140309. EDN IYFZIU
3. Ялом И.Я. Экзистенциальная психотерапия / И.Я. Ялом; пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с.
4. Яничкина М.С. Временная перспектива и ценностные ориентации участников СВО в период средней взрослости / М.С. Яничкина // Молодой ученый. – 2026. – №25 (628). – С. 421–423. – URL: <https://moluch.ru/archive/628/138447> (дата обращения: 20.08.2026). EDN YVVTXC
5. Zimbardo P.G. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77, No. 6. – P. 1271–1288. – DOI 10.1037/0022-3514.77.6.1271. EDN GXUJBZ

Пайгунова Юлия Викторовна

канд. психол. наук, доцент,

Сиразеева Дениза Азатовна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»

г. Казань, Республика Татарстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАПРОСЫ МОЛОДЕЖИ К ТУРИЗМУ КАК РЕСУРС РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ИНДУСТРИИ

Аннотация: наступивший спад в развитии туристической отрасли ставит вопрос о поиске скрытых ресурсных возможностей для возвращения отрасли на прежний уровень с опорой на перспективно-ориентированный анализ трансформаций в потребностях туристов. Особенно чутко на изменения в сфере туризма реагирует молодежь. Исследование, проведенное с участием 470 респондентов, подтвердило, что инновационные формы туризма, разработанные с опорой на психологические запросы молодежи, имеют высокий потенциал и могут выступать как фактор резильентности туристской отрасли в условиях вызовов и угроз.

Ключевые слова: психологические туристические потребности, молодежный туризм, аксиология туризма, резильентность туристской индустрии.

Объективные вызовы, связанные с прямыми ограничениями туристической отрасли, косвенным образом сказываются на трансформации потребностей и запросы клиентов туристской индустрии. Последнее десятилетие продемонстрировало особую высокую уязвимость этой сферы. Наступивший спад в развитии туристической отрасли ставит вопрос о поиске скрытых ресурсных возможностей для возвращения отрасли на прежний уровень с опорой на перспективно-ориентированный анализ трансформаций в потребностях туристов.

Особую значимость приобрела проблема устойчивости туристической отрасли. Резильентность рассматривается как способность системы справляться с изменениями, стрессом, непредвиденными ситуациями и кризисами, а затем восстанавливаться и адаптироваться к ним [3]. В контексте теории резильентности Дж. Малтби адаптивная способность системы рассматривается через способность к реструктуризации, преобразованию или материализации, ее готовности быть гибкой, меняться, готовности к опережению тенденций. Такие решения предполагают создания совершенно нового продукта, до того не представленного в рамках отрасли, создание некой туристской инновации, которая способной удовлетворить новые, до этого не актуализированные потребности клиентов.

В связи с утратой интереса ко многим, уже имеющимся формам туристического времяпрепровождения, инновационный туризм должен оживить внимание у молодежи к привычным дестинациям, которые предлагали традиционные другие формы туристской занятости. В качестве примера, можно привести ситуацию в России с глемпингами, на которые возлагали большие надежды, и которые в конце концов стали демонстрировать убыточность (причина – отсутствие программ, которые могли бы оправдать затраты туристов на пребывание в них). По статистике Ассоциации глэмпингов России на июль 2024 года в стране было введено порядка 750 глэмпингов, а в 2020 году, когда начался бурный рост в этом сегменте, их было всего 150 [1]. Среди причин падения спроса на глэмпинги владельцы указывают и отсутствие целостной и наполненной программы проживания в них. Уникальные природные локации, которые в избытке может предоставить Россия молодежному туристу, вместе с тем должны быть подкреплены дополнительными туристическими предложениями, включающими инновационные практики.

Участниками исследования выступили 470 респондентов разных национальностей, относящиеся к молодежной группе по возрасту. Большинство опрошенных имеют высший уровень, образования, или находятся в процессе его получения – 75,7%.

Участие в опросе проводилось анонимно, анкета включала вопросы с закрытого и открытого типа. В анкету были включены вопросы, которые определяли ориентации респондентов на разные виды туризма, оценку туристических запросов: Что Вас привлекает в туризме/путешествиях? Какие психологические проблемы вы могли бы решить с помощью туризма? Какие практики туризма хотели бы попробовать?

По результатам опроса больше всего респондентов в туризме привлекает развлечение и комфорт, и восстановление психологических и эмоциональных сил (рис. 1).



Рис. 1. Частотное распределение туристических потребностей

Важно отметить, что около четверти опрошенных ищут возможности через путешествие обрести гедоническое благополучие, и настроены на удовлетворение своих потребностей в проживании в комфортабельных условиях и посещении развлекательных мероприятий. Гедонистическое благополучие включает и желание восстановить душевное равновесие, избавиться от негативных эмоциональных состояний, усталости, стрессовых раздражителей. В настоящее время происходит смещение акцентов у молодежи на привлекательность туризма как средства восстановления психологического комфорта и связь с самореализацией, личностным ростом, получением новых впечатлений. Исследуя социальные настроения в эпоху пандемии, учёные отмечали, что «потребность в туризме, связанная с необходимостью получения новых впечатлений, не имеет предела насыщения, и при изменении неблагоприятных условий не исчезает, а сохраняется в латентной форме» [2].

По мнению респондентов более всего туризм может помочь в проблеме эмоционального выгорания, что связано с тем, что большинство опрошенных молодых людей относились к категории студентов, зачастую вынужденных, совмещать учебу с работой.



Рис. 2. Психологические проблемы на решение которых может быть направлен туризм по мнению молодежи

Данный факт наводит на мысль, что в процессе туристической поездки молодежь ищет возможность эмоционально перезагрузиться, уделив время непривычным для себя видам практики. Важным аспектом анализа выступает заинтересованность потенциальных клиентов в тех или иных видах данной туристической практики. При опросе о привлекательности отдельных подвидов психологического туризма, была использована 3-балльная шкала Лайкерта, в которой привлекательность направления оценивалась от уровня «не имеет привлекательности» до уровня «привлекательно» в туризме (рис.3).



Рис. 3. Привлекательность отдельных форм туризма у представителей молодежи

Анализ предпочтений молодежи показывает приоритетные направления:

- участие в групповых турах для развития коммуникации и поиска единомышленников, имеющих сходные хобби и интересы;
- постижению новых духовных практик, таких как йога, медитация, и пр.;
- направление творческого саморазвития через приобщение к природной среде.

Поколение молодых имеет более высокую поисковую социальную тенденцию, стремится к расширению круга контактов, что отвечает, как общим психологическим характеристикам данного возрастного периода, так и современным трендам на развитие коммуникации.

Поколение молодежи, выросшее в условиях глобализации и проницаемости информационных границ, имеет большую осведомленность, как и позитивное отношение к ассимиляции культурного опыта других народов, что сказывается на готовности к восприятию новых духовных практик, таких как йога, медитации и др. Также молодежь испытывает большую потребность в эмоциональной перезагрузке путём смены обстановки. Городская среда в своей статике зачастую вызывает чувство однообразия и сильно уступает естественным красотам нетронутой природы, где всё находится в движении.

Молодежь активнее откликается на те возможности индустрии, которые несут в себе новизну для психологической практики саморазвития, и готовы реализовать ее в туризме.

Заключение. Исследование показало, что происходит замещение традиционных потребностей молодых туристов, на другие, связанные с повышением психологического благополучия. Подобно тому, как рассматривают резильентность психологи, определяя ее как способность человека не просто противостоять трудным ситуациям, а подниматься выше прежнего уровня, с которым он справляется, применительно к сфере туризма можно заключить, что ее резильентность перед внешними вызовами, является очагом развития новых туристических практик.

Список литературы

1. Горелова Е. Конец романтики: почему ажиотаж вокруг глэмпингов пошел на спад / Е. Горелова // Forbes. – URL: <https://www.forbes.ru/biznes/519806-konec-romantiki-pocemu-aziotaz-vokrug-glempingov-posel-na-spad> (дата обращения: 21.08.2026).

2. Даниленко Н.Н. Возможности и ограничения сферы туризма и гостеприимства по удовлетворению социальных потребностей туристов / Н.Н. Даниленко, О.А. Суранова // Baikal Research Journal. – 2021. – Т. 12, №1. – DOI 10.17150/2411-6262.2021.12(1).14. – EDN UZXZUA

3. Maltby J. Refining Trait Resilience: Identifying Engineering, Ecological, and Adaptive Facets from Extant Measures of Resilience / J. Maltby, L. Day, S. Hall // PLoS ONE. – 2015. – Vol. 10, no. 7. – P. e0131826. – DOI: 10.1371/journal.pone.0131826. – EDN UUQNHD

Савченко Виктория Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г. Тольятти, Самарская область

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация: в статье проанализированы теоретические подходы к пониманию профессионального стресса и психологического здоровья. Представлены ключевые факторы стресса, характерные для медицинской деятельности: высокая ответственность, информационная перегрузка, дефицит времени и ресурсов, организационные проблемы, а также влияние кризисных ситуаций. На основе обзора отечественных и зарубежных исследований показана системность стрессовых воздействий и их негативное влияние не только на благополучие специалистов, но и на качество и безопасность медицинской помощи.

Ключевые слова: профессиональный стресс, психологическое здоровье, профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, стрессоустойчивость.

Проблема высокого профессионального стресса в медицинской сфере признана одной из наиболее актуальной и значимой. Профессиональная деятельность медицинских работников связана с постоянными межличностными контактами с пациентами и их родственниками, с

высокой ответственностью за здоровье и жизнь людей, работой в экстремальных условиях, с дефицитом времени и переработками, информационной перегрузкой, высоким нервно-психическим напряжением (Е.А. Алешина, А.Ю. Костинова, Т.В. Силкина, К.С. Терещук, И.В. Хавкина, Б. Ясько). Под влиянием пандемии COVID-19 и ее отсроченных последствий, проблема взаимосвязи профессионального стресса и психологического здоровья медицинских работников обрела особую значимость.

Риски и последствия влияния стресса на врачей, медицинских сестер слишком высоки: это снижение качества медицинской помощи, ошибки в диагностике и лечении, кадровая текучесть, ухудшение системы здравоохранения в целом (Р.А. Хальфин, П.С. Смольникова, А.С. Столкова, М.И. Муслимов, Р.Н. Мингазов, Э.Н. Мингазова, О.С. Кобякова, И.А. Деев, Е.С. Куликов, И.Д. Пименов, К.В. Хомяков). Ухудшение психологического благополучия медицинского персонала имеет значимые социально-экономические последствия. В том числе, современные вызовы (постпандемийные изменения, нарастание нагрузки) требуют пересмотра устоявшихся подходов к охране психического, психологического здоровья персонала и внедрения действенных профилактических стратегий.

Профессиональный стресс в медицинской среде опосредован комплексом организационных, межличностных и ситуативных факторов. Как подчеркивает В. Каплан, ключевыми стрессорами выступают высокая рабочая нагрузка, цейтнот, эмоциональное перенапряжение и управленческие дисфункции [5]. Дополнительными значимыми источниками выступают длительность рабочих смен, ненормированный график работы, сложность взаимодействия с пациентами и их родственниками, а также влияние форс-мажорных обстоятельств, включая эпидемиологические кризисы.

В. А. Бодров характеризует профессиональный стресс как состояние, возникающее из-за несоответствия между требованиями деятельности и ресурсами самого работника [3]. Особенно остро это несоответствие ощущается в медицинской сфере: от врача или медсестры ждут быстрых и точных решений, при этом исход лечения часто остается неопределенным, а эмоциональная нагрузка – высокой, врач не имеет права на ошибку. Получается, что требования к человеку стабильно превышают его текущие ресурсы, и этот разрыв становится источником хронического напряжения.

С.А. Бабанов, Н.А. Острякова, Л.А. Стрижаков, А.В. Мелентьев, Лысова М.В. исследовали проблему выгорания медицинских работников в условиях высокого эпидемического риска [2] и выявили особую уязвимость перед синдромом выгорания, чему способствует уход за инфицированными пациентами в условиях эпидемий, нарушение потребности в безопасности, страх за собственное здоровье и здоровье близких.

В контексте профессиональной деятельности психологическое здоровье трактуется как способность специалиста сохранять внутренний баланс, профессиональную продуктивность и субъективную удовлетворенность даже при воздействии неблагоприятных факторов. О.В. Хухлаева [9] определяет психологическое здоровье как «динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества», что выступает предпосылкой реализации жизненных задач. И.В. Дубровина [7] расширяет это понятие, включая в него возможность личности «находиться в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа». И.И. Галецкая [4] рассматривает психологическое здоровье как триединство социального, эмоционального и духовного благополучия (как ресурс и состояние).

В современных условиях в медицинской сфере длительный хронический стресс значительно снижает уровень психологического здоровья. На индивидуальном уровне эти изменения могут проявляться в трех основных формах: профессиональное выгорание, тревожно-депрессивная симптоматика и значительное снижение удовлетворенности трудом.

Синдром выгорания, согласно модели К. Маслач, Н.Е. Водопьяновой (адаптация для российской выборки), включает три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию (циничное, обезличенное отношение к пациентам) и редукцию личных достижений.

Эмпирические данные подтверждают выраженность всех трех компонентов как у врачей, так и у среднего медицинского персонала.

А.В. Мелентьев, С.А. Бабанов, М.В. Лысова, А.В. Жестков, Л.А. Стрижаков, А.С. Бабанов, Н.А. Острякова [6] провели исследование эмоционального выгорания у врачей различных специальностей и пришли к выводу: эмоциональное истощение выражено у врачей онкологического профиля и сердечно-сосудистых патологий, показатель деперсонализации выше в группе онкологов-хирургов, редукция личных достижений более выражена у специалистов хирургического профиля, самый высокий индекс психического выгорания представлен у врачей-хирургов. В целом, авторы приходят к выводу о необходимости своевременно диагностировать профессиональное выгорание у медицинского персонала, применяя информативные методики в процессе медицинских осмотров.

Статистика, накопленная еще до пандемии, свидетельствует о высокой распространенности стресса среди медиков: более 60% респондентов сообщали о значительном уровне напряжения, а показатели выгорания варьировались от 25 до 70% в зависимости от выборки и методического подхода.

Зарубежные обзоры (Е. И. Аксенова, Н. Н. Камынина, П. С. Турзин) показывают, что проблема универсальна: данные по китайским и австралийским медицинским сестрам фиксируют схожие паттерны – тревогу, депрессию, нарушения сна и соматические симптомы как следствие длительного стресса [1]. Это говорит о том, что мы имеем дело не с локальной, а с глобальной профессиональной проблемой, требующей системных решений.

Особую остроту проблеме придала пандемия COVID-19, ставшая «стресс-тестом» для всей системы здравоохранения. Пандемия многократно обострила существовавшие риски, обнажив настоятельную необходимость системной охраны психического здоровья в медицинской среде (А.Н. Алехина, Г.Н. Бельская, Н.В. Голубева, Е.Ю. Макарова, М.А. Падун, А.Б. Холмогорова и др.)

В исследованиях зафиксирован значительный рост интенсивности и продолжительности труда в период пандемии, что отразилось на эмоциональном состоянии персонала – от усталости и тревожности до клинически выраженного выгорания и депрессивных эпизодов. Исследование медицинских работников на стрессоустойчивость в период пандемии выявило [8]: 45% респондентов имели низкий уровень стрессоустойчивости, у 32,5% респондентов преобладал слабый уровень способности к регуляции стресса, 17% респондентов находились в состоянии выраженного утомления и сниженной работоспособности, 30% с низким уровнем нервно-психической устойчивости (И.В. Султанова, К.А. Кленикова).

Наиболее репрезентативные данные получены в ходе китайского исследования (Jing et al., 2025), проведенного в период волны Omicron в конце 2022 года: распространенность выгорания среди медиков достигла 44,56%, симптомов депрессии – 70,75%, тревожности – 47,87%, а посттравматического стрессового расстройства – 37,49%. Эти цифры наглядно демонстрируют системный характер проблемы, выходящей за рамки индивидуальной психологической уязвимости [10].

В современных исследованиях все чаще рассматривают вопрос психологической безопасности в профессиональной среде, что может смягчить разрушительное действие стресса. В. Каплан подчеркивает, что укрепление психологической безопасности является необходимым условием для защиты психологического здоровья персонала и обеспечения надежности здравоохранительной системы в целом [5]. Это предполагает создание организационной среды, в которой сотрудник может открыто выражать эмоции, получать поддержку и не опасаться стигматизации за проявления уязвимости.

Проведенный теоретический анализ позволяет констатировать высокую практическую значимость исследования взаимосвязи профессионального стресса и психологического здоровья медицинских работников. В медицинской сфере возникает множество стрессогенных факторов, которые в совокупности приводят к хронификации стресса, формированию выгорания, тревожных и депрессивных расстройств. Пандемия COVID-19 выступила мощным

ускорителем этих процессов, вскрыв системные дефициты в области охраны психического здоровья медицинского персонала.

Масштабы распространения стресса и его негативных клинических проявлений среди медиков требуют не только углубленного научного изучения, но и скорейшего перехода к разработке и внедрению комплексных профилактических программ. Как справедливо отмечает С.А. Бабанов, необходимы продолжающиеся мониторинговые исследования эмоционального состояния медицинского персонала для своевременного проведения превентивных мер [2]. Особого внимания заслуживает разработка и внедрение программ по реабилитации и поддержки психологического здоровья, создание корпоративных программ [8] по развитию навыков управления стрессом и психологической устойчивости (Р.А. Хальфин, П.С. Смольникова, А.С. Столкова).

Приоритетным направлением дальнейших исследований видится углубленное изучение защитных факторов, прежде всего психологической безопасности и организационной поддержки. Только интеграция клинического, социально-психологического и организационного подходов позволит создать надежную систему сохранения психологического здоровья медицинских работников как ключевого ресурса современного здравоохранения.

Список литературы

1. Аксенова Е.И. Профессиональный стресс медицинских работников: обзор зарубежных практик: экспертный обзор / Е.И. Аксенова, Н.Н. Камынина, П.С. Турзин. – М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. – 48 с. – URL: <https://niioz.ru/moskovskayameditsina/izdaniya-nii/obzory/> (дата обращения: 19.08.2026). EDN RYVOVO
2. Синдром эмоционального выгорания у медицинских работников в период пандемии COVID-19 / С.А. Бабанов, Н.А. Острякова, Л.А. Стрижаков [и др.] // Врач. – 2022. – № 7. – С. 5–8. DOI 10.29296/25877305-2022-07-01. EDN DKXBMG
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с. EDN SURQNF
4. Галецкая И.И. Общая характеристика психологического здоровья и его основных критериев / И.И. Галецкая // Гуманитарные исследования. – 2015. – №2 (6). – С. 66–69.
5. Каплан В. Стресс и психологическая безопасность медицинских работников: актуальные выводы и стратегии поддержки / В. Каплан // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2025. – Т. 2, №3. – С. 32–47. – DOI: 10.17759/epps.2025020302. EDN YYLHRH
6. Профессиональный стресс, дистресс и эмоциональное выгорание врачей разных специальностей / А.В. Мелентьев, С.А. Бабанов, М.В. Лысова [и др.] // Гигиена и санитария. – 2025. – №9. – С. 1144–1149. DOI 10.47470/0016-9900-2025-104-9-1144-1149. EDN IPDDEP
7. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
8. Султанова, И.В. Стрессоустойчивость медицинского персонала в период пандемии / И.В. Султанова, К.А. Кленикова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72–1. – С. 404–407. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-meditsinskogo-personala-v-period-pandemii> (дата обращения: 19.08.2026). EDN SUCILZ
9. Хальфин, Р.А. Профессиональное выгорание медицинских работников: актуальный вопрос управления системой здравоохранения / Р.А. Хальфин, П.С. Смольникова, А.С. Столкова // Национальное здравоохранение. – 2023. – Т. 4, №2. – С. 40–46. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-meditsinskih-rabotnikov-aktualnyy-vopros-upravleniya-sistemoy-zdravooohraneniya> (дата обращения: 19.08.2026). DOI 10.47093/2713-069X.2023.4.2.40-46. EDN HNGUXH
10. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учебное пособие / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
11. Jing S. [et al.]. Prevalence and influencing factors of occupational burnout among healthcare workers in the Chinese mainland during the late 2022 Omicron COVID-19 outbreak: a multicenter cross-sectional study // BMC Public Health. 2025.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Васильев Михаил Сергеевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»

учитель

МБОУ «СОШ 7 имени Олега Беспалова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования понятийного мышления у подростков в процессе обучения математике. Актуальность исследования связана с необходимостью перехода от репродуктивного усвоения учебного материала к его осмысленному понятийному освоению. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании и описании совокупности условий, способствующих развитию понятийного мышления подростков. Показано, что продуктивными условиями выступают систематическая работа с определениями, задания на классификацию и сравнение, выявление закономерностей, анализ ошибок, организация рефлексии и использование визуально-интерактивных форм работы. Сделан вывод о том, что реализация данных условий обеспечивает развитие понятийного мышления подростков в соответствии с возрастными особенностями и задачами математического образования.

Ключевые слова: понятийное мышление, подростки, математика, психолого-педагогические условия, классификация, рефлексия, теоретическое мышление.

Введение.

Развитие понятийного мышления подростков является одной из актуальных задач современного школьного образования, поскольку именно в подростковом возрасте создаются психологические предпосылки для перехода от преимущественно наглядно-образного к более абстрактному, логически организованному способу познания [1; 2; 5]. В условиях обучения математике эта задача приобретает особую значимость, так как содержание предмета по своей природе связано с точным определением понятий, выделением существенных признаков, установлением отношений, классификацией и выявлением закономерностей [3; 4; 7]. Вместе с тем в школьной практике по-прежнему нередко преобладает репродуктивный характер усвоения материала, при котором ученик воспроизводит образец действия, не всегда осознавая понятийные основания выполняемого решения [6; 8].

Теоретическую основу исследования составляют положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, идеи Л.И. Божович о развитии личности и рефлексии в подростковом возрасте, а также концепция развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В. В. Давыдова [1–4]. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании и описании психолого-педагогических условий развития понятийного мышления подростков в процессе обучения математике.

Материал и методы исследования.

Материалом исследования выступают психолого-педагогические подходы к развитию понятийного мышления подростков и возможности их реализации в процессе обучения математике. В качестве методов использованы теоретический анализ психологической и педагогической литературы, сопоставление различных подходов к пониманию понятийного мышления, а также содержательный анализ учебных условий, способствующих его развитию.

Результаты исследования и их обсуждение.

Развитие понятийного мышления подростков в процессе обучения математике требует специально организованной учебной среды, в которой содержание предмета становится не только источником усвоения знаний, но и средством интеллектуального развития учащихся [1; 3; 5]. В культурно-исторической психологии подчеркивается, что становление мышления в понятиях связано с качественной перестройкой познавательной деятельности и происходит в процессе обучения, опережающего актуальный уровень развития ребенка. В этом смысле обучение математике может рассматриваться как пространство, в котором подросток осваивает не только способы вычисления или решения задач, но и способы анализа, обобщения, классификации и установления отношений между объектами [3; 4; 7].

С позиций возрастной психологии подростковый возраст характеризуется формированием новых мотивов, развитием рефлексии и стремлением к осмысленному, внутренне принятому овладению знаниями. Это означает, что учебная деятельность должна строиться таким образом, чтобы ученик не ограничивался внешним выполнением задания, а включался в осознание основания собственного решения, его правильности и границ применения [2; 6]. Именно поэтому задания, стимулирующие объяснение, сравнение и самооценку, приобретают особое значение в работе с подростками.

Одним из ведущих условий выступает систематическая работа с определениями. В математическом обучении это означает, что определение не должно сводиться к механическому заучиванию; напротив, оно должно становиться объектом анализа, сравнения и преобразования [5; 7]. Учащийся должен учиться выделять существенные признаки понятия, отделять их от несущественных и проверять, соответствует ли конкретный объект заданному определению. Тем самым определение превращается из готового текста в инструмент мышления.

Следующим важным условием является предъявление заданий на классификацию и сравнение. Классификация по существенному признаку способствует развитию умения устанавливать отношения между объектами, а сравнение позволяет выделять как общие, так и отличительные характеристики [5; 7; 8]. Для подростка такие задания особенно значимы, поскольку они требуют не готового ответа, а самостоятельного выбора основания и его вербализации, что укрепляет понятийную сторону учебной деятельности.

Существенно значимым условием выступает включение заданий на выявление закономерностей. Работа с последовательностями, изменяющимися по определенному правилу, требует от учащегося перехода от наблюдения внешнего ряда к обнаружению внутреннего отношения между его элементами. Это соответствует задаче формирования понятийного мышления, поскольку учащийся осваивает не только результат, но и сам способ поиска правила.

Особенным условием является работа с ошибкой как форма учебного анализа. Обнаружение и объяснение ошибки требует от ученика соотнесения собственного решения с правилом, выделения места нарушения и восстановления логики рассуждения. Такой тип заданий особенно продуктивен для подростков, поскольку он поддерживает их стремление к самостоятельности и внутренней аргументации собственной позиции.

Важным условием является организация рефлексии учебной деятельности. Рефлексия должна включать не только осмысление содержания материала, но и анализ способов познавательной деятельности, эмоционального состояния и результата работы. Для развития понятийного мышления это имеет принципиальное значение, поскольку учащийся должен уметь не только решать задачу, но и объяснять, как он пришел к решению, какие основания использовал и в чем состоит смысл полученного результата.

Наконец, существенным условием является использование визуально-интерактивных форм обучения, позволяющих сочетать словесно-логическое и наглядно-образное представление математического содержания. Применение карточек, схем, цифровых материалов и других визуальных средств создает дополнительные возможности для осмысления понятия, особенно на этапе первичного усвоения и закрепления.

Выводы.

Психолого-педагогические условия развития понятийного мышления подростков в процессе обучения математике включают систематическую работу с определениями, задания на классификацию и сравнение, выявление закономерностей, анализ ошибок, организацию рефлексии и использование визуально-интерактивных форм работы.

Реализация данных условий обеспечивает переход от репродуктивного усвоения математического материала к его осмысленному понятийному освоению.

Формирование понятийного мышления подростков в математическом образовании требует такой организации учебной деятельности, при которой ученик выступает активным субъектом анализа, сравнения, объяснения и рефлексии.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.; Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. – 324 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
4. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения: сб. статей / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1995. – 142 с.
5. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 384 с.
6. Соколов В.Л. Развитие теоретического мышления младших подростков в квазиисследовательской деятельности на уроках математики / В.Л. Соколов // Психологическая наука и образование. – 2002. – Т. 7, №4. – С. 16–26.
7. Гельфман Э.Г. Учет психологических закономерностей устройства понятийного опыта как фактор повышения качества математического образования / Э.Г. Гельфман, И.Г. Просвинова, М.А. Холодная, С.Н. Цымбал // Вестник ТГПУ. – 2009. – №11. – URL: https://vestnik.tspu.ru/ru/archive?year=2009&issue=11&article_id=1994%2F&format=html%2F (дата обращения: 21.05.2026).
8. Золотая И.Г. Развитие мышления на уроках математики / И.Г. Золотая // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-myshleniya-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 21.05.2026).

Качалов Вадим Юрьевич,

канд. социол. наук, доцент, доцент, заместитель директора
Института физической культуры
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
г. Казань, Республика Татарстан

доцент

Казанский кооперативный институт РУК

член-корреспондент Академии экосоциальных технологий

ВЫРАЖЕННОСТЬ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ У ИСПЫТУЕМЫХ

Аннотация: статья посвящена изучению степени выраженности механизмов психологической защиты личности у испытуемых. В работе рассматривается значение психологических защит как способов снижения внутреннего напряжения, сохранения эмоциональной устойчивости и адаптации личности к стрессовым ситуациям. В эмпирической части представлены результаты психодиагностического исследования, проведённого с использованием опросника, направленного на выявление доминирующих механизмов психологической защиты. На основе полученных данных проведён анализ выраженности таких защитных механизмов, как отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация и реактивное образование.

Ключевые слова: психологическая защита, личность, психодиагностика, защитные механизмы, опросник, адаптация, эмоциональное напряжение.

Введение.

В современной психологии проблема психологической защиты личности занимает важное место, поскольку защитные механизмы выступают одним из способов сохранения внутреннего равновесия человека в условиях стресса, тревоги, фрустрации и межличностных конфликтов. Психологическая защита помогает личности снижать уровень эмоционального напряжения, однако чрезмерная выраженность отдельных механизмов может затруднять осознание реальных причин переживаний и препятствовать конструктивному решению жизненных трудностей.

Термин именно как «психологические защиты» впервые был детально описан Анной Фрейд в её фундаментальной работе «Психология «Я» и защитные механизмы». Под этими механизмами понимаются неосознанные способы реагирования психики на внутриличностные противоречия, вызванные диссонансом между индивидуальными побуждениями и требованиями социума. Возникающая в результате этого конфликта тревога купируется защитными процессами, которые выполняют адаптивную роль: они блокируют неприемлемые импульсы, позволяя личности сохранять внутреннюю стабильность [2].

Изучение механизмов психологической защиты в студенческом возрасте сегодня приобретает особую актуальность. В этот жизненный период молодые люди сталкиваются с интенсивным стрессовым воздействием, обусловленным учебными нагрузками, необходимостью профессионального самоопределения, трансформацией социальных связей и ростом персональной ответственности. В подобных условиях защитные стратегии выполняют функцию оперативной эмоциональной стабилизации. Как утверждают в своей работе Кудашкина А.А. и Никишов С.Н.: «...изучение механизмов психологической защиты проводится и в настоящее время, дополняя тем самым уже полученные материалы. Поскольку такие исследования востребованы нельзя не говорить об актуальности этой темы на сегодняшний день» [1].

Тем не менее, преобладание архаичных способов защиты, таких как регрессия, отрицание или проекция, является индикатором психологической дезадаптации и указывает на необходимость квалифицированной психологической поддержки.

Исследование психологических защит является ключом к пониманию адаптационных процессов и эмоциональной устойчивости личности, что и позволило определить теоретическую и практическую значимость темы нашей работы. В фокусе внимания здесь находятся диагностический инструментарий и содержательная интерпретация эмпирических показателей. Гипотетически, ведущими защитными стратегиями у участников исследования нами определены интеллектуализация и компенсация. В первом случае личность прибегает к рациональному анализу для снятия напряжения, во втором же она стремится к успеху в ключевых для себя сферах, тем самым нивелируя какие-либо негативные переживания.

Обсуждение и результаты.

Психологические защиты – это своего рода «щит» нашего сознания. Они срабатывают на подсознательном уровне, когда психика сталкивается с перегрузками, страхом или душевной болью. Этот механизм помогает нам сохранять внутреннее равновесие и не терять уверенность в себе, когда обстоятельства складываются не лучшим образом. Фрейд и его последователи подробно изучали в своих работах, как психика человека справляется с тревогой и дискомфортом. «Каждый из нас, оглядываясь на долгий жизненный путь, может, вероятно, сказать, что он избежал бы многих разочарований и болезненных потрясений, если бы нашел в себе смелость толковать мелкие ошибочные действия в общении с людьми как предзнаменование и оценивать их как знак еще скрытых намерений», – говорил Зигмунд Фрейд в своей работе «Введение в психоанализ» [5].

Арсенал такого рода психологических защит весьма и весьма разнообразен. Мы можем сколь угодно делать вид, что проблемы нет (отрицание), «забывать» о неприятном

(вытеснение) или же приписывать свои собственные ошибки совершенно другим людям (проекция). Далее мы также можем предпринять попытку спрятаться за логикой, анализируя все свои чувства вместо того, чтобы их проживать (интеллектуализация). Ну и, кроме того, к популярным методам защиты нельзя не отнести такие состояния как замещение, регрессия, компенсация и реактивное образование.

К.Г. Юнг писал в своих трудах, что «Психологическая защита может быть как полезной, так и вредной, в зависимости от того, насколько она адекватна ситуации и способствует ли она личностному росту» [6]. Здесь автор сравнивает психологическую защиту с броней: она спасает от ударов судьбы, позволяя нам выстоять, но становится тяжелыми оковами, если мы носим её слишком долго. Застыв в этой броне, мы теряем связь с миром и лишаем себя всяческой возможности пережить те трудности, которые и делают нас, в итоге, сильнее.

Чтобы сохранить внутреннее равновесие, наша психика использует целый арсенал защитных механизмов. Например, когда мы сталкиваемся с чем-то невыносимым, в дело вступает отрицание, «закрывающее глаза» на факты, или вытеснение, которое, в свою очередь, «прячет» какие-либо наши болезненные воспоминания глубоко в подсознание. В стрессовых же ситуациях мы вполне можем невольно «впадать в детство» (здесь реализуется механизм регрессии) или пытаться доказать свою значимость в других делах, чтобы скрыть неудачи (а в этом случае наглядно работает механизм компенсации). Также часто встречаются механизмы проекции, когда мы видим свои недостатки в других, и замещения, при котором гнев выплескивается сугубо на того, кто не может дать достойный отпор. Ну и наконец механизм интеллектуализации позволяет нам «сбежать» от эмоций в мир логики и холодного анализа. Реактивное образование проявляется в демонстрации поведения, противоположного истинным переживаниям личности.

Для изучения степени выраженности психологических защит было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 10 испытуемых студенческого возраста. В качестве диагностического инструмента был использован опросник, направленный на выявление механизмов психологической защиты личности. Испытуемым предлагалось ответить на утверждения методики, после чего результаты были обработаны и распределены по основным шкалам психологических защит.

Полученные данные позволили определить средние показатели выраженности механизмов психологической защиты у группы испытуемых. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели выраженности механизмов психологической защиты у испытуемых

Механизм психологической защиты	Средний показатель, %
Отрицание	42
Вытеснение	38
Регрессия	45
Компенсация	67
Проекция	53
Замещение	49
Интеллектуализация	72
Реактивное образование	58

Анализ результатов показывает, что наиболее выраженным механизмом психологической защиты у испытуемых является интеллектуализация, средний показатель которой составил

72%. Это свидетельствует о том, что испытуемые склонны снижать эмоциональное напряжение путём рационального анализа ситуации, логического объяснения происходящего и стремления контролировать собственные переживания через рассуждение.

Вторым по выраженности механизмом стала компенсация, показатель которой составил 67%. Испытуемые при этом преодолевают внутренние трудности и неуверенность за счёт своей более активной деятельности, которая направляется в итоге на достижение успеха и укрепление чувства собственной компетентности и значимости.

Преобладающим механизмом адаптации у опрошенных нашего исследования стало реактивное образование (58%), что, конечно же, подтверждает их установку на конформное поведение и замещение нежелательных импульсов социально одобряемыми реакциями. Высокий показатель проекции (53%) здесь свидетельствует о том, что респонденты склонны приписывать собственные внутренние переживания внешним факторам, тем самым экстернализируя свои конфликты.

Вполне себе средние показатели, фиксируемые нами по шкалам «замещение» (49%) и «регрессия» (45%), указывают на умеренную выраженность данных механизмов психологической защиты у испытуемых. В стрессовых условиях последние время от времени склонны либо к разрядке своего эмоционального напряжения через перенос агрессии на посторонние внешние объекты, либо же к использованию инфантильных способов реагирования. И напротив, показатели по шкалам «отрицание» (42%) и «вытеснение» (38%) оказались минимальными, что, в свою очередь, подтверждает невысокую предрасположенность респондентов к избеганию реальности или подавлению болезненных переживаний.

На основании проведенного анализа можно констатировать преобладание у участников исследования конструктивных стратегий совладания, таких как рациональное осмысление, самоконтроль и компенсация. И это вполне согласуется с утверждением Семёновой Т.И.: «Наиболее адаптивные формы защитного поведения соответствуют средневысокому уровню психометрического интеллекта. Сравнительный анализ показал, что для людей со средненизким и высоким уровнем психометрического интеллекта характерно большее количество связей защитных механизмов друг с другом, а также защитных механизмов с базовыми личностными свойствами» [3, с. 22]. Примерно к таким же результатам после своего проведённого исследования приходят и Матяш Н.В., Павлова Т.А., Поздняков Г.В.: «Полученные результаты могут свидетельствовать о психологической близости данных возрастных групп по данным параметрам и подчеркивают принадлежность испытуемых к одному психологическому возрасту – юности» [4, с. 54].

Подобная структура психологических защит свидетельствует о высоком уровне адаптационных ресурсов и способности индивида успешно применять социально приемлемые методы преодоления стрессовых состояний.

Заключение.

Механизмы психологической защиты играют ключевую роль в поддержании гомеостаза психики, купируя тревожные состояния и способствуя тем самым адаптации индивида к стрессовым факторам. Согласно полученным в ходе проведённого нами исследования эмпирическим данным, можно отметить, что в структуре защитного поведения преобладают интеллектуализация и компенсация: участники исследования предпочитают рационализировать свои переживания, а также следует акцентировать внимание на сглаживании внутреннего напряжения через ориентацию на успех. Отсутствие каких-либо выраженных тенденций к отрицанию или вытеснению указывает, в частности, на готовность респондентов к осознанной и одобряемой ими же переработке своего непосредственного негативного опыта. Ну и само подтверждение гипотезы о доминировании рациональных стратегий контроля над стрессом открывает, на наш взгляд, вполне себе неплохие перспективы для внедрения полученных выводов в практику психологического сопровождения, в частности, при проектировании тренингов по развитию адаптивного потенциала и рефлексии.

Список литературы

1. Кудашкина А.А. К вопросу об изучении механизмов психологической защиты личности / А.А. Кудашкина, С.Н. Никишов // ОГАРЁВ-ONLINE. – 2023. – №14 (199).
2. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – СПб.: Питер, 2026. – 160 с.

3. Семёнова Т.И. Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.И. Семёнова; Ин-т психологии РАН. – М., 2004. – 24 с. EDN NHVVAR
4. Матяш Н.В., Павлова Т.А., Поздняков Г.В. Механизмы психологической защиты и ее доминирующие стратегии в общении у старшеклассников и студентов-первокурсников / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова, Г.В. Поздняков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2023. – Т. 12, вып. 1 (45). – С. 49–57. DOI 10.18500/2304-9790-2023-12-1-49-57. EDN EBYUTU
5. Фрейд З. Введение в психоанализ / З. Фрейд; пер. с нем. Г.В. Барышниковой. – М.: АСТ, 2017. – 544 с.
6. Юнг К.Г. Символы трансформации / К.Г. Юнг; пер. с англ. – М.: АСТ, 2008. – 731 с.

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

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНАЯ ТЕРАПИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ КУРСАНТОВ С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОВЫМ РАССТРОЙСТВОМ

Аннотация: в статье рассматривается проблема интеграции методов эмоционально-образной терапии (ЭОТ) в систему психологической подготовки и сопровождения курсантов военных вузов, имеющих признаки посттравматического стрессового расстройства. Анализируются специфика боевой травмы у военнослужащих, особенности применения техник ЭОТ для работы с диссоциацией, флешбэками и «виной выжившего». Обосновывается необходимость внедрения краткосрочных протоколов ЭОТ непосредственно в образовательную среду для сохранения профессионального долголетия специалистов силовых структур.

Ключевые слова: эмоционально-образная терапия, ЭОТ, курсанты, военнослужащие, ПТСР, боевая травма, учебный процесс, психологическая реабилитация.

Современная геополитическая обстановка и участие значительного числа военнослужащих в локальных конфликтах приводят к росту обращений за психологической помощью лиц с признаками посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Курсанты и слушатели академий, имеющие опыт участия в боевых действиях или стажировки в зоне вооруженных конфликтов, представляют собой особую категорию риска. Традиционные методы когнитивно-поведенческой терапии зачастую наталкиваются на сопротивление, обусловленное специфическими защитными механизмами комбатантов (подавление эмоций, гиперконтроль, недоверие к вербальному выражению чувств).

В этих условиях метод эмоционально-образной терапии, разработанный Н.Д. Линде, демонстрирует высокую эффективность как краткосрочный инструмент глубинной проработки травмы. Опора на визуальный канал восприятия и работу с бессознательным через метафору позволяет обойти цензуру сознания, что критически важно при работе с закрытой мужской аудиторией.

Специфика учебного процесса курсантов с ПТСР.

Интеграция терапевтических практик в учебный процесс требует четкого разграничения образовательной и клинической задач. Для курсантов с ПТСР характерны:

– *нарушение концентрации внимания:* интрузивные воспоминания (флешбэки) прерывают усвоение сложного теоретического материала;

– *психосоматические блоки*: мышечное напряжение («мышечная броня» по В. Райху) препятствует эффективному выполнению практических нормативов и вызывает хроническую усталость;

– *искаженная картина мира*: утрата базового доверия к миру и экзистенциальный кризис смыслов снижают учебную мотивацию;

– *вторичные симптомы*: нарушения сна, раздражительность и агрессивность, ведущие к дисциплинарным взысканиям и риску отчисления.

Целью внедрения ЭОТ в данном контексте является не полная клиническая ремиссия (что требует длительной терапии), а оперативная стабилизация состояния, снятие остроты симптоматики и возвращение ресурса для обучения.

Методологические основы применения ЭОТ:

– *телесные блоки и подавленная агрессия*. Боевой опыт фиксирует колоссальное количество энергии в теле. В ЭОТ используются техники «Высвобождение чувств», «Энергетизация слабой части личности» и работа с образом внутреннего гнева. Это позволяет снять физическое напряжение без необходимости обсуждать травматичные события напрямую;

– *интрузивные воспоминания и флешбэки*. Применяется техника создания «безопасного места» и ресурсирования через образы природы («Поток жизни», «Сила дерева»). При возникновении триггера на лекции курсант обучается навыку быстрой саморегуляции через мысленный диалог с образом страха;

– *«вина выжившего» и утрата товарищей*. Один из самых тяжелых внутренних конфликтов. В рамках ЭОТ прорабатывается через принципы раскаяния вместо вины и примирения с миром. Используются упражнения «Возврат вытесненных чувств», «Принятие ответственности за Внутреннего Ребенка» и возврат эмоциональных инвестиций погибшим товарищам, что освобождает заблокированную энергию скорби;

– *диссоциация и дереализация*. Для предотвращения абреакции (неконтролируемого выброса аффекта) применяется прием двойной диссоциации при работе с образами, позволяющий курсанту наблюдать за травмой со стороны, сохраняя контроль над ситуацией.

Модель интеграции ЭОТ в образовательную среду.

Предлагается трехуровневая модель включения элементов ЭОТ в подготовку курсантов:

1. *Уровень профилактики и психообразования (в рамках дисциплины «Психологическая подготовка»)*. Включение в лекционный курс модулей об эмоциональном интеллекте и связи эмоций с телесностью. Проведение групповых демонстрационных сессий, где на примере нейтральных учебных стрессоров (страх перед экзаменом, публичное выступление) показываются базовые механизмы трансформации образов. Это снижает стигматизацию обращения за помощью.

2. *Уровень оперативного вмешательства (кабинеты психологической разгрузки)*. Создание на базе ведомственных поликлиник или центров реабилитации мобильных групп специалистов ЭОТ. Применение протоколов экстренной стабилизации после возвращения курсантов с полигонов или учений. Использование экспресс-техник (упражнение «То, что меня укрепило и то, что меня разрушило») для снятия острого стресса в течение 20–30 минут между занятиями.

3. *Уровень долгосрочной поддержки (факультативы и группы самоподдержки)*. Организация супервизорских групп для курсантов-психологов и офицерского состава. Формирование «Мастерской специалистов ЭОТ», работающих с комбатантами, для обмена опытом и профилактики профессионального выгорания самих помогающих практиков.

Алгоритм терапевтической сессии в учебном контексте.

Работа с курсантом выстраивается с учетом его ригидности и стремления к контролю:

– *раппорт*: установление контакта через уважение к статусу военного, калибровка состояния;

– *диагностика через образ*: предложение создать спонтанный образ текущего состояния (например, «Как выглядит ваша тревога прямо сейчас?»). Образы у комбатантов часто имеют

характерную милитаризованную окраску (камень, бетонная плита, черная вода, неразорвавшийся снаряд);

– *трансформация*: предоставление образу проявить свой потенциал. Например, образ «бетонного саркофага» может трансформироваться в бункер, который становится крепостью, защищающей ценное содержимое – самого героя;

– *интеграция*: принятие новой части личности, высвобожденной в ходе трансформации, и перенос чувства безопасности в реальное тело курсанта.

Применение протоколов ЭОТ в учебной среде позволяет достичь следующих результатов:

– снижение частоты пропусков занятий по причине психосоматических обострений (головные боли, скачки давления);

– нормализация сна, что напрямую влияет на успеваемость;

– повышение сплоченности учебных взводов за счет снижения неконтролируемой агрессии;

– сохранение кадрового потенциала: предотвращение преждевременного увольнения перспективных курсантов по медицинским показаниям, связанным с нервно-психической неустойчивостью.

Эмоционально-образная терапия представляет собой высокоадаптивный и инструмент для работы с боевой травмой в условиях жестких временных рамок образовательного процесса. Интеграция ЭОТ позволяет не только купировать симптомы ПТСР, но и способствует формированию у будущих офицеров зрелых механизмов психологической защиты, необходимых для выполнения служебных и боевых задач в экстремальных условиях. Перспективным направлением дальнейших исследований видится разработка стандартизированных скрининговых методик оценки эффективности ЭОТ именно в популяции обучающихся военных специалистов.

Список литературы

1. Психолого-педагогическое сопровождение семей участников (ветеранов) специальной военной операции в образовании: методическое пособие / Е.Ю. Брель, И.А. Горбенко, Т.Б. Киселева [и др.]. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2024. – 148 с. – ISBN 978-5-4263-1452-8. DOI 10.31862/9785426314528. EDN CQELPO

2. Линде Н.Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика / Н.Д. Линде. – М.: Генезис, 2024.

3. Каримова А.М. Улучшение самочувствия людей с посттравматическим стрессовым расстройством методами пролонгированной экспозиции / А.М. Каримова // Научный форум: педагогика и психология: сборник статей по материалам LX международной научно-практической конференции (Москва, 4 апреля 2022 года). – Т. 4(60). – М.: Международный центр науки и образования, 2022. – С. 32–36. EDN BUCJER

4. Формирование и поддержание психологической безопасности образовательной среды: учебно-методическое пособие / К.А. Файзуллина, З.Р. Хайрова, А.В. Ермолаева [и др.]; под ред. О.А. Ульяниной. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. – 180 с.

Уразметова Милана Айратовна

студентка

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ»

г. Москва

Уразметова Александра Владимировна

д-р филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»

г. Уфа, Республика Башкортостан

DOI 10.31483/r-168901

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ИНТЕРАКТИВНОСТИ И ИХ ТРАНСФЕР ИЗ ИГРОВОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Аннотация: в статье рассматриваются психологические механизмы вовлечения аудитории в интерактивный контент и их влияние на внимание, мотивацию и эмоциональную вовлечённость. Анализируются иллюзия соавторства, чувство собственности, геймификация, система вознаграждения, FoMO и партиципаторная культура. Особое внимание уделяется применению этих механизмов в медиа, игровой индустрии и образовательной среде. Показано, что грамотное использование интерактивных форматов позволяет повысить активность пользователя и сделать его непосредственным участником процесса.

Ключевые слова: интерактивность, вовлечённость, мотивация, иллюзия соавторства, геймификация, партиципаторная культура, образовательный процесс.

Под интерактивностью понимается такая характеристика цифровой среды, контента или коммуникации, при взаимодействии с которой пользователь не просто воспринимает информацию, но и активно участвует в процессе ее конструирования. Cambridge Dictionary определяет интерактивность как «степень вовлечения пользователя в обмен информацией с компьютером» [1] и отдельно отмечает видеоигры как пример интерактивной среды, в которой участник может влиять на содержание или развитие процесса посредством собственных действий, выбора и обратной связи. Таким образом, ключевое отличие интерактивного контента от традиционного заключается в том, что пользователь становится участником процесса, а не только его зрителем или читателем.

Интерактивный формат сегодня востребован во многих сферах, где важно не просто передать информацию человеку, а вовлечь в процесс и удержать его внимание. Особенно активно он используется в медиа и журналистике – например, в интерактивных статьях, картах, инфографике и специальных проектах. Большое значение интерактивность имеет в игровой индустрии, поскольку действия пользователя могут напрямую влиять на развитие событий и его собственный опыт. Она применяется в рекламе и маркетинге, в музеях и на выставках, в продуктах виртуальной и дополненной реальности. Помимо этого, интерактивные форматы широко применяются в образовании: в онлайн-курсах, тестах, симуляторах, образовательных играх и виртуальных лабораториях, где учащийся может самостоятельно пробовать разные варианты и сразу видеть результат.

Эффективность и привлекательность интерактивных форматов объясняется не только технологическими возможностями, но и глубокими психологическими механизмами, которые активируются при взаимодействии пользователя с контентом. Именно эти механизмы позволяют превращать пассивного зрителя в активного участника процесса, значительно повышая эмоциональную вовлечённость и запоминаемость информации.

Одним из таких механизмов является иллюзия соавторства, когда пользователь ощущает, что его действия и решения определяют дальнейшее развитие истории. Данный принцип свойственен прежде всего интерактивному кино или нарративной видеоигре, в которой у пользователя есть возможность выбора, влияющего на развитие сюжета. Однако такая

свобода выбора является лишь кажущейся, поскольку перечень всех возможных вариантов сюжетного развития заранее ограничен создателями.

Из механизма иллюзии соавторства вытекает *ощущение собственности* (psychological ownership) – чувство, что происходящее принадлежит именно вам и является результатом вашего личного выбора. Игрок, видя последствия своих решений, считает историю «своей» и сильнее привязывается к персонажам и происходящим событиям. Именно поэтому в нарративных играх смерть героя из-за «неверного» решения вызывает настолько сильное чувство вины и раскаяния, что игрок сразу же хочет перезапустить игру и спасти своего персонажа, пытаясь исправить ошибку.

Описанный выше механизм работает также для иных форм интерактивного нарратива – например, для интерактивного кино. «Интерактивное кино – это формат, в котором повествование предлагает зрителю стать не просто сторонним наблюдателем, а полноценным участником истории и, возможно, ее соавтором» [2]. Возможность самостоятельно выбирать развитие истории усиливает интерес аудитории и мотивирует её искать разные пути развития действия. «Знаковым примером реализации принципов интерактивности и соавторства в современном кинематографе стал эпизод «Bandersnatch» из популярного сериала «Black Mirror» (Netflix)» [3, с.116]. У зрителя есть выбор в действиях персонажа и за каждым решением следует разный путь сюжета и разные финалы. Благодаря этому многие зрители смотрели фильм повторно для того, чтобы посмотреть все возможные варианты развития событий и сравнить со своим путем.

Если иллюзия соавторства объясняет личное ощущение влияния на содержание произведения, то теория *партиципаторной культуры* (participatory culture) Генри Дженкинса позволяет рассмотреть следующий уровень вовлечения – участие аудитории уже за пределами самого произведения. «Возможность делиться собственными материалами и взаимодействовать с сообществом способствуют переходу от простого потребления к сотворчеству» [4]. В результате вокруг произведений формируются различные сообщества, где люди создают свои собственные материалы (мемы, видеоролики, обзоры, рецензии, дискуссии). Благодаря этому аудитория не просто воспринимает контент, но и активно участвует в его интерпретации и развитии.

Геймификация также способствует удержанию внимания, поскольку встраивает в интерактивный контент систему поощрений. Выбор определённого варианта, получение достижения, открытие новой концовки или завершение сюжетной линии создают у пользователя ощущение прогресса и стимулируют продолжать взаимодействие. Важную роль здесь играют ожидание результата и стремление довести начатое до конца. Благодаря этому интерактивные проекты могут вызывать желание возвращаться к ним снова, чтобы исследовать новые возможности и получить ранее недоступный результат [5].

Ещё одним фактором вовлечения выступает *FoMO* (fear of missing out) – страх упустить важное. Наличие нескольких сюжетных вариантов и их активное обсуждение побуждают аудиторию освоить контент полностью, чтобы не выпасть из общего обсуждения [6]. Этот эффект дополняется положениями *теории самодетерминации* Э. Деси и Р. Райана (Self-Determination theory, SDT) [7]. Согласно этой теории, для высокой внутренней мотивации человеку необходимо удовлетворение трёх базовых психологических потребностей: автономии (самостоятельность выбора), компетентности (ощущение эффективности своих действий) и причастности (социальная связь). Интерактивные форматы идеально удовлетворяют все три потребности. В совокупности это усиливает мотивацию и способствует состоянию глубокого погружения в процесс (flow) [8].

В образовательном процессе также могут использоваться различные интерактивные форматы: интерактивные презентации, образовательные игры и симуляции, виртуальные лаборатории, интерактивные видео, карты и цифровые таймлайны. Отдельное место занимают интерактивные журналы, которые объединяют текст, изображения, видео, ссылки и другие мультимедийные элементы. Учащиеся могут не только использовать готовые материалы, но

и самостоятельно создавать интерактивные карты, журналы, аудиогиды и виртуальные экскурсии, разрабатывая маршруты, добавляя описание объектов и мультимедийный контент. Также эффективны интерактивные кейсы, виртуальные выставки и проекты с элементами дополненной реальности. Интерактивные форматы позволяют сделать обучение более интересным, дают возможность учащимся использовать полученные знания на практике и стать активным участником образовательного процесса.

Таким образом, все вышеперечисленные психологические механизмы (ощущение автономии, соавторство, чувство собственности, система вознаграждения, FoMO и социальная вовлечённость) могут быть использованы для удержания внимания и интереса пользователя в разных сферах, от медиапространства до сферы образования, что существенно увеличивает активность, заинтересованность и мотивацию участников процесса.

Список литературы

1. Cambridge English Dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/interactivity> (дата обращения: 12.08.2026).
2. Асриева С.В. Иммерсивный театр: глубокий погружающий опыт для зрителей / С.В. Асриева // Современная культура: проблемы истории и технологии развития: материалы III Всероссийской конференции в рамках фестиваля науки «NAUKA 0+» (Смоленск, 13 октября 2023 года). – Курск: Университетская книга, 2024. – С. 5–8. EDN GGIXSY
3. Фоменко Р.А. Иллюзия соавторства в интерактивном кино / Р.А. Фоменко // Человек и культура. – 2025. – №5. – С. 113–121. – DOI 10.25136/2409-8744.2025.5.76248. EDN CCFDJP
4. Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics / H. Jenkins [et al.]. – Cambridge: Polity Press, 2016. – 214 p.
5. Zichermann G., Cunningham Ch. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps / G. Zichermann, Ch. Cunningham. – O'Reilly Media, 2011. – 182 p.
6. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out / A.K. Przybylski [et al.] // Computers in Human Behavior. – 2013. – No. 29. – P. 1841–1848.
7. Deci E.L. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11, No. 4. – P. 227–268. – DOI 10.1207/S15327965PLI1104_01.
8. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience / M. Csikszentmihalyi. – New York: Harper & Row, 1990. – 303 p.

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Калугина Екатерина Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Терелянская Ирина Васильевна

канд. психол. наук, доцент

Волгоградский институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, Волгоградская область

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЦВЕТА В РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается взаимосвязь между семантическим значением цвета и религиозной идентичностью личности через призму культурологического подхода. Целью исследования является выявление специфики цветовых ассоциаций на примере православных и атеистов. В работе использованы «Шкала религиозной приверженности, RCI-10», авторский «Опросник семантики цвета в религиозном контексте» (ОСЦ-РК) и тест структуры индивидуальной религиозности Ю.В. Щербатых. Результаты подтверждают, что цветовая символика выступает устойчивым маркером культурного кода личности, оказывая влияние на процессы самоидентификации. Полученные данные могут быть использованы в психолого-педагогическом сопровождении для развития межконфессионального диалога в образовательной среде.

Ключевые слова: культурологический подход, религиозная идентичность, психосемантика, семантика цвета, цветовая символика, образовательная среда, религия, атеизм.

Актуальность. Современное российское общество переживает период значительной трансформации ценностных ориентиров, сопровождающийся устойчивым ростом интереса к вопросам религиозной идентичности и духовности. По данным ВЦИОМ на 9 июня 2025 года, большинство россиян (две трети) – православные верующие. За последние десятилетия число людей, ощущающих положительное влияние религии, увеличилось с 28% в 1993 году до 40% в 2023 году [1]. Это указывает на переосмысление ценностных основ личности и важность изучения факторов формирования религиозной идентичности.

Семантика цвета – система культурно обусловленных значений, связанных с цветами в различных общностях. Религиозная идентичность – компонент социальной идентичности, отражающий принадлежность к религиозной традиции и принятие её норм и символов. Цветовая символика – система ассоциаций, закреплённых за цветами в культуре. Восприятие цвета – психофизиологический процесс, включающий биологические механизмы и когнитивную интерпретацию [3]. Цвет – носитель сложных символических значений, усваиваемых в процессе социализации.

Обзор литературы. Изучение взаимосвязи цветовой символики и религиозной идентичности охватывает психосемантику цвета, религиоведение и культурную антропологию. В развитии психосемантики цвета ключевыми стали работы Берлина и Кея (1969) по цветовой категоризации, а современные когнитивные модели (Гибсон и др., 2017, 2023) демонстрируют единство базовых механизмов восприятия цвета. Концепция «цветового вывода» Шлосс (2024) объясняет, каким образом культурно закреплённые значения цвета становятся частью индивидуальной системы смыслов.

В религиозном контексте семантика цвета исследовалась как отечественными, так и зарубежными учёными. Обзор включает:

- фундаментальные исследования религиозной идентичности (Г. Олпорт);
- методики измерения религиозной идентичности (Д. Ван Камп, адаптация О.Ф. Хухлаева, 2016) [4];
- ассоциативные эксперименты, выявляющие религиозные коннотации цветов (Ю.Н. Караулов) [5];
- этноспецифические исследования цветовосприятия (СВФУ) [6];
- междисциплинарные работы о цвете как символе религиозной самоидентификации в христианстве и исламе [7].

Степень разработанности проблемы. Существующие исследования разрозненны: учёные изучали либо компоненты религиозной идентичности (Олпорт, Ван Камп), либо ассоциативные механизмы цвета (Караулов), но не интегрировали их в эмпирический анализ. Отсутствуют работы по психологическим механизмам цветовой символики в религиях с учётом возрастной динамики. Настоящее исследование заполняет этот пробел, применяя междисциплинарный подход для выявления цветowych ассоциаций у православных и атеистов.

Цель – выявление соотношения показателей ценностно-смысловой сферы и учебной мотивации студентов.

Объект – процесс формирования и функционирования религиозной идентичности в различных религиях.

Эмпирический объект: Выборка из 38 респондентов в возрасте от 16 до 59 лет, включающая православных (22 чел.), атеистов (11 чел.), мусульман (2 чел.) и лиц «в поиске вероисповедания» (3 чел.), проживающих в Волгограде, Волгоградской области, Москве, Обнинске, Новгородской области, Южно-Сахалинске, Аниве и Волжском.

Предмет – комплекс смысловых ассоциаций восприятия цвета к контексте религиозной идентичности.

Гипотеза: существует статистически значимая связь между семантическим значением основных цветов (красный, жёлтый, зелёный, синий, чёрный, белый) и уровнем религиозной приверженности человека.

Дополнительные гипотезы:

1. Независимо от религиозной принадлежности красный и чёрный имеют негативные коннотации.
2. Православные христиане чаще всего ассоциируют белый и синий цвета с религиозным контекстом.
3. Атеисты не связывают цветовую символику с религиозными/духовными смыслами, однако сохраняют общепсихологические ассоциации.

Методы исследования. Теоретической базой для изучения психофизиологических основ восприятия цвета послужила теория оппонентных цветов Геринга (Hering, 1878), переосмысленная в современных исследованиях. Исследование базируется на междисциплинарном подходе, объединяющем психологию восприятия цвета, культурологию и религиоведение. Теоретической базой для изучения символики цвета послужили труды М. Люшера, И.В. Гёте и А.Н. Овчинникова. Религиозная идентичность рассматривается как психосоциальный феномен.

Эмпирическая выборка: 38 респондентов (16–59 лет). Основные группы для сравнительного анализа – православные ($n = 22$) и атеисты ($n = 11$). Также в выборку вошли мусульмане ($n = 2$) и лица в поиске вероисповедания ($n = 3$), данные которых использованы для качественного анализа, но не включены в статистическое сравнение ввиду малочисленности. Исследование носит пилотный характер. Неравномерность распределения групп нивелирована использованием непараметрических методов (U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Был использован следующий методический инструментарий: Опросник «Шкала религиозной приверженности (RCI-10)» Э. Уортингтона и др. (2003) в адаптации А.А. Золотаревой и Ф.М. Шанькова (2023) – для количественного измерения уровня религиозной идентичности и разделения выборки на группы [8]. «Тест на религиозность» Ю. В. Щербатых (1995) – для комплексной оценки структуры религиозности (философско-религиозная, магическая, утешительная, вера в Творца, религиозное самосознание и др.) [9]. Авторская анкета – для сбора социально-демографических данных (пол, возраст, религиозная принадлежность) [11]. А также авторская методика «Опросник семантики цвета в религиозном контексте (ОСЦ-РК)» – для выявления эмоционально-смысловых ассоциаций с шестью базовыми цветами (белый, чёрный, красный, синий, зелёный, жёлтый) и построения их семантических профилей [11].

Эмпирические данные собраны в дистанционном формате с использованием онлайн-платформы «Яндекс Формы» [11]. Выборка формировалась методом «снежного кома» через социальные сети, студенческие чаты и тематические группы.

К полученным результатам были применены методы математической статистики: описательная статистика (средние, стандартные отклонения), U-критерий Манна – Уитни для сравнения групп, коэффициент ранговой корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей между уровнем религиозности и цветовыми предпочтениями, а также качественный анализ открытых ответов. Обработка данных выполнена с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics 27.

Анализ результатов. По методике RCI-10 православные респонденты демонстрируют достоверно более высокие показатели религиозной приверженности ($23,9 \pm 7,3$), чем атеисты ($13,5 \pm 5,4$), $p < 0,001$ (табл. 1). Группы мусульман ($n = 2$) и «Лица, находящиеся в поиске вероисповедания» ($n = 3$) не включены в статистическое сравнение ввиду малочисленности.

Таблица 1

Дескриптивная статистика по шкале RCI-10

Группа	N	Общий балл RCI-10 (ср. $\pm$ ст.откл.)	Интраперсональная (ср. $\pm$ ст.откл.)	Интерперсональная (ср. $\pm$ ст.откл.)
Все респонденты	38	$20,6 \pm 9,8$	$13,8 \pm 6,7$	$6,8 \pm 3,6$
Православные	22	$23,9 \pm 7,3$	$15,6 \pm 5,1$	$8,3 \pm 2,9$
Атеисты	11	$13,5 \pm 5,4$	$8,9 \pm 3,8$	$4,6 \pm 2,5$
Ислам	2	$30,5 \pm 10,6$	$20,0 \pm 4,2$	$10,5 \pm 6,4$
Лица, находящиеся в поиске вероисповедания	3	$16,3 \pm 3,8$	$9,0 \pm 0,0$	$7,3 \pm 1,2$

По тесту Щербатых (табл. 2) православные имеют положительные значения по всем субшкалам; наибольший разрыв с атеистами – по шкалам «Вера в Творца» (разница 1,34) и «Религиозное самосознание» (1,33), что указывает на внутреннюю регулятивную функцию религии.

Таблица 2

Субшкала	Православные (n=22)	Атеисты (n=11)	Разница
1. Философско-религиозная	2,38	(-)1,27	1,11
2. Магическая	2,21	(-)1,45	0,76
3. Утешительная	2,68	(-)1,59	1,09
4. Внешние признаки религиозности	2,29	(-)1,09	1,2
5. Интерес к псевдонауке	1,98	(-)1,5	0,48
6. Вера в Творца	2,52	(-)1,18	1,34
7. Религиозное самосознание	2,47	(-)1,14	1,33
8. Религия как образец морали	2,27	(-)1,64	0,63

Средние баллы по шкалам теста Ю. В. Щербатых

1. критерий Манна-Уитни (табл. 3) подтверждает «семантический разрыв»: белый и синий цвета воспринимаются православными значительно позитивнее, чем атеистами ($p < 0,05$), что позволяет интерпретировать их как «сакральные маркеры».

Таблица 3

Сравнение семантики цветов у православных и атеистов

Цвет	Средний ранг (правосл., n=22)	Средний ранг (атеисты, n=11)	U	p
Белый	19,2	10,8	64	0,023
Синий	18,9	11,3	71,5	0,036
Чёрный	15,1	18,9	112	0,092
Зелёный	17,8	14	96	0,164

Корреляционный анализ Спирмена (табл. 4) выявил умеренную положительную связь уровня религиозности с позитивной семантикой белого ($\rho = 0,65$) и синего ($\rho = 0,58$), $p < 0,001$. Зелёный цвет показывает слабую связь ($\rho = 0,41$, $p = 0,018$).

Анализ валентности (рис. 1): белый, синий и зелёный имеют положительный вектор; чёрный – единственный с устойчиво отрицательным индексом (-1,57), что отражает общепсихологические ассоциации с трауром и тьмой. У православных белый и синий выступают «эмоциональными якорями» религиозных переживаний.

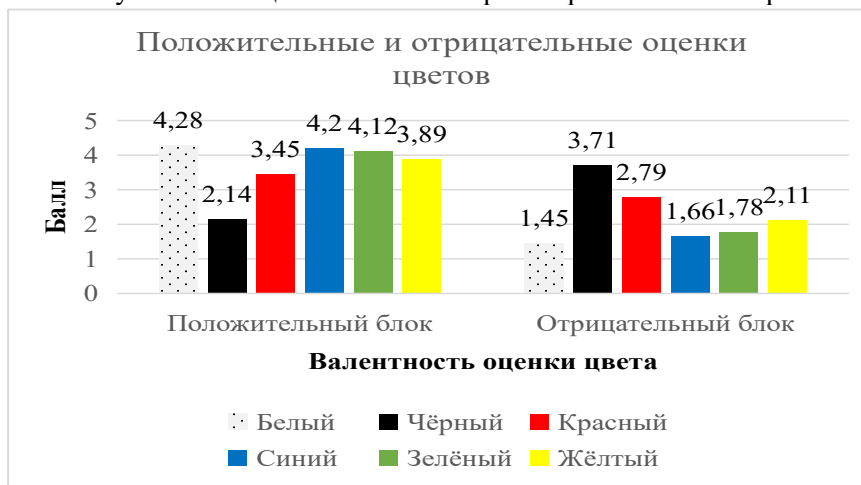


Рис. 1. Положительные и отрицательные оценки цветов (средние индексы)

Корреляционный анализ проведён на всей выборке (ρ Спирмена, $N=38$), включая все конфессиональные группы, что позволило оценить общую тенденцию связи между уровнем религиозной приверженности и цветовыми предпочтениями.

Корреляции RCI-10 с интегральными индексами цветов

Цвет	ρ Спирмена	p-уровень	Интерпретация
Белый	+0,65	<0,001	значимая прямая умеренная связь
Синий	+0,58	<0,001	значимая прямая умеренная связь
Зелёный	+0,41	0,018	значимая прямая слабая связь
Жёлтый	+0,34	0,052	тенденция (p на границе)
Красный	+0,23	0,198	незначима
Чёрный	-0,28	0,115	незначима

Углублённый анализ (табл. 5) показывает наиболее сильную связь белого цвета с «Религиозным самосознанием» ($\rho = 0,72$, $p < 0,001$), что соответствует христианской символике духовного очищения.

Таблица 5

Корреляции субшкал Щербатых с восприятием белого цвета

Субшкала	ρ Спирмена	p
Религиозное самосознание	+0,72	<0,001
Вера в Творца	+0,63	<0,001
Утешительная	+0,57	0,001
Внешние признаки	+0,48	0,004
Философско-религиозная	+0,52	0,002
Магическая	+0,29	0,100
Псевдонаука	+0,18	0,315
Религия как образец морали	+0,31	0,082

Проверка гипотез:

Гипотеза 1 (православные позитивнее воспринимают белый и синий) – подтверждена (U-критерий, $p < 0,05$).

Гипотеза 2 (связь религиозности с позитивной семантикой белого и синего) – подтверждена (ρ Спирмена, $p < 0,001$).

Гипотеза 3 (атеисты не связывают цвет с сакральными смыслами) – подтверждена отсутствием значимых корреляций с религиозными субшкалами (табл. 5), их оценки цветов нейтральны (рис. 1).

Религиозная идентичность выступает предиктором цветовых предпочтений, формируя «психологический фильтр» интерпретации действительности.

Вывод. Исследование показало, что цветовая символика – значимый маркер религиозной идентичности на примере православных и атеистов. Данные согласуются с культурологическим подходом. Качественные наблюдения по исламской традиции (упоминание зелёного цвета) требуют дальнейшей верификации. Полученные результаты могут быть использованы в образовательной практике для учёта культурно-религиозных особенностей обучающихся.

Список литературы

1. ВЦИОМ. Динамика религиозности в России: 1993–2023 гг. – URL: <https://wciom.ru> (дата обращения: 10.05.2026).
2. ВЦИОМ. Религиозная идентичность россиян: статистические данные (1993–2025). – URL: <https://wciom.ru> (дата обращения: 10.05.2026).
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2020. – 720 с.
4. Шкала религиозной приверженности RCI-10: адаптация русскоязычной версии / А.М. Двойнин, А.А. Золотарева, Ф.М. Шаньков [и др.] // Вопросы психологии. – 2023. – № 4. – С. 45–56. EDN LELNAX
5. Щербатых Ю.В. Тест для определения структуры индивидуальной религиозности / Ю.В. Щербатых. – URL: <http://no-stress.ru> (дата обращения: 10.05.2026).

6. Умарова Г.А. Символика цвета и цветовые предпочтения в костюме мусульман / Г.А. Умарова. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.05.2026).
7. Калугина Е.С. Авторская анкета и Опросник семантики цвета в религиозном контексте (ОСЦ-РК) / Е.С. Калугина, И.В. Терелянская. – Волгоград, 2026.
8. Яндекс Форма для сбора эмпирических данных. – URL: <https://forms.yandex.ru/u/69e8f57c1f1eb594ca1ea39f> (дата обращения: 10.05.2026).
9. Berlin B. Basic Color Terms: Their Universality and Evolution / B. Berlin, P. Kay. – Berkeley: University of California Press, 1969. – 200 p.

Леканова Екатерина Евгеньевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
университет им. П.Г. Демидова»
г. Ярославль, Ярославская область

«ДОМОСТРОЙ» В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ СЕМЕЙНОЙ КУЛЬТУРЫ: ТРАДИЦИИ, НОРМЫ, ЦЕННОСТИ

Аннотация: статья посвящена особенностям власти мужчины над женой и над детьми, описанным в «Домострое», который является памятником культуры, содержащим в себе дореволюционные обычаи семейного права. В качестве методологической основы использованы такие методы, как анализ, синтез, индукция, сравнение, обобщение. Автор пришел к выводу, что анализ достоинств и недостатков «Домостроя» способствует развитию и совершенствованию современного семейного законодательства. Достоинствами «Домостроя» выступало то, что, в отличие от идей и предписаний первых лет советского периода, в нем брак и моногамия провозглашались семейно-правовыми ценностями, что необходимо отстаивать и в современном законодательстве. К его недостаткам можно отнести дозволение мужчине осуществлять телесные наказания в отношении жены и детей, а также гендерное неравенство.

Ключевые слова: памятник культуры, власть мужа, отцовская власть, Домострой, протопоп Сильвестр, памятник права.

В научный круг «Домострой» исследуется чаще всего либо в качестве памятника культуры [1–3], либо в качестве памятника права [4–6]. «Домострой» действительно является памятником древнерусской литературы, содержащим в себе обычаи семейного права. «Домострой» характеризует русскую государственность в период царствования Ивана Грозного. Историки полагают, что «Домострой» был написан в 1540 – 1550 годах. Окончательная редакция «Домостроя» была подготовлена в Москве протопопом Благовещенского собора Сильвестром, который являлся членом Избранной рады.

На страницах этого памятника культуры представлен внушительный срез коллективной памяти, состоящий из обычаев многих поколений наших предков. Как отмечает В.В. Хорин, изучение «Домостроя» является актуальным, что бережно сохраненный им груз многовековых традиций может стать тем стабилизирующим началом оздоровления национальной культуры, без которого, по сути, немислимо ее нормальное функционирование в современных кризисных условиях [3, с. 3].

«Домострой» состоит из 67 глав, ряд которых содержит внутрисемейные правила, посвященные власти мужа и отца: гл. 1 «Поучение отца сыну»; гл. 19 «Как воспитать своих детей в поучениях разных и в страхе Божиим»; гл. 20 «Как воспитать дочерей и с приданым замуж выдать»; гл. 21 «Как детей учить и страхом спасать»; гл. 22 «Как детям почитать и беречь отца и мать и повиноваться им и утешать их во всем»; гл. 25 «Наказ мужу и жене, и детям, и слугам о том, как следует им жить»; гл. 33 «Как мужу воспитывать свою жену...»; гл. 39 «Как

жене с мужем советоваться каждый день и обо всем спрашивать...»; гл. 40 «Наказ женам о пьянстве и о хмельном питье».

Я.М. Попченко весьма справедливо отмечает, что «Домострой» в дореволюционный период было принято считать «книгой домашнего очага», который сочетал в себе социальные, моральные и религиозные обязанности и ожидания членов семьи того времени [7, с. 153]. «Домострой», являвшийся источником регулирования частной жизни, позволяет увидеть, как в дореволюционный период правовые обычаи и нормы нравственности влияли на подданных Российской Империи.

«Домострой» содержал следующие особенности власти мужчины над женой и над детьми. Во-первых, мужчина должен заботиться о моральном облике своей жены и детей. Он должен учить их не совершать противоправные деяния и прочие аморальные поступки («не клеветать, не завидовать...»). Во-вторых, мужчина должен давать наставления по хозяйству своей жене, чтобы «без дела не сидела». В современное время (в эпоху формирования гендерного равенства) многих взрослых людей раздражает, если их супруг (жених), супруга (невеста) или кто-либо подобный близкий человек постоянно говорит, что нужно делать (командует), но в дореволюционную эпоху мужнины наставления в отношении жены были нормой, одобряемым социальным поведением. В-третьих, общение жены с другими людьми также находилось под контролем мужа, который решал с кем его жене можно общаться и дружить, а с кем – нельзя. В современную демократическую эпоху такое проявление мужниной власти кажется нелепой и практически не практикуется. В-четвертых, женщинам всех возрастов было запрещено употреблять спиртное даже в малых количествах, а их отцы и мужья должны были следить за соблюдением данного запрета. В-пятых, мужчинам полагалось учить детей заповедям Божьим и следить за тем, чтоб они их соблюдали. В-шестых, отец должен учить детей вежливости и чистоплотности, а сыновей также рукоделию и ремеслам. Отец был вправе согласно гл. 19 и гл. 21 «Домостроя» поколотить детей своих в качестве наказания за несоблюдение родительских наставлений. По данному поводу А.И. Федотов отмечает следующее: «Способы воспитания не отличались гуманностью, однако считалось, что данные меры направлены на благо ребенка. Как ни странно, но такая модель считалась направленной на защиту интересов чад» [5, с. 41]. Данный дореволюционный совет «Домостроя» в современное время находится вне закона, карается уголовной ответственностью за жестокое обращение с детьми. Кроме того, муж был вправе бить жену плетью наедине (не прилюдно) в случае ее ослушания [4, с. 72]. Современный уголовный закон запрещает наносить побои кому бы то ни было, в том числе собственной жене. В-седьмых, отец был обязан каждый год понемногу откладывать всякого разного полезного имущества в качестве приданого для дочерей.

После Октябрьской революции «домостроевские порядки» были подвержены резкой критике, брак и моногамия перестали считаться семейно-правовыми ценностями в первые годы советской власти, а идеи «сексуальной революции» стали воплощаться на практике. Однако упадок института семьи не продлился долго, негативные массовые явления в виде безотцовщины, аборт, сиротства и проституции стали негативно сказываться на социальном благополучии советского народа, и в первую очередь детского населения. Хотя правила «Домостроя» и не подходили для советской идеологии, но они были гораздо более нравственными, чем идеи «сексуальной революции», в связи с чем перед советским руководством была поставлена задача построить такой семейный уклад в обществе, который был бы золотой серединой между первым и вторым, который бы провозглашал брак и моногамию в качестве семейно-правовых ценностей, как «Домострой», но исключил бы гендерное неравенство и физические наказания для женщин и детей. Обозначенная задача актуальна и в современное время, в связи с изучением «Домостроя» и советских брачно-семейных кодексов по-прежнему

является целесообразным. Анализ достоинств и недостатков «Домостроя» способствует развитию и совершенствованию современного семейного законодательства.

Список литературы

1. Хорихин В.В. Списки Домостроя XVI–XVIII вв.: история издания и изучения: дис. ... канд. юрид. наук / В.В. Хорихин. – М., 2003. – 202 с.
2. Чернуха В.В. Домострой – памятник культуры XV–XVI века в московском государстве / В.В. Чернуха, Г.А. Тимошенко // *Paradigmata poznani*. – 2018. – №1. – С. 58–61.
3. Рукавишникова М.В. Домострой в контексте русской духовной культуры / М.В. Рукавишникова // *Научный поиск*. – 2013. – №2.2. – С. 63–65.
4. Янчук А.А. Правовые обычаи и морально-нравственные нормы, регулировавшие отношения в семье XVI века: Домострой как памятник права / А.А. Янчук // *Актуальные проблемы российской правовой политики: сборник докладов XVIII научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов и молодых ученых*. – 2017. – С. 68–72.
5. Федотов А.И. Институт власти мужа и отца на рубеже XVI–XVII вв.: три апрельских тезиса / А.И. Федотов // *Юридические записки студенческого научного общества: материалы XIII Международной научно-практической молодежной конференции*. – Ярославль, 2024. – С. 41–43.
6. Маркина М.С. «Домострой» Сильвестра как источник прав человека / М.С. Маркина // *Право и государство: теория и практика*. – 2021. – №1. – С. 136–138.
7. Попченко Я.М. «Домострой» как памятник русской культуры / Я.М. Попченко // *Евангелие в контексте современной культуры: «глобальные вызовы современности и духовный выбор человека»: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции*. – Белгород, 2023. – С. 153–155.

Научное электронное издание

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

Материалы
II Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(19 августа 2026 г.)

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная вёрстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 21.08.2026 г.
Объем 9,31 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 42,16.

ООО «Издательский дом «Среда»
г. Чебоксары г, ул. Гражданская, д. 75, оф. 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>