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

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

Материалы
III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Чебоксары, 5 ноября 2026 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 08
ББК 60
А43

Рекомендовано к публикации на основании приказа
Чувашского республиканского института образования Министерства образования
Чувашской Республики №279 от 20.05.2026

Рецензенты: **Исаев Юрий Николаевич**, д-р филол. наук, доцент, директор Чувашского государственного института гуманитарных наук, заместитель председателя Регионального отделения Общероссийской общественно-государственной организации «Российское военно-историческое общество»
Евдокимова Екатерина Юрьевна, канд. пед. наук, методист БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Редакционная коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, ректор Чувашского республиканского института образования Минобразования Чувашии
Кузнецов Александр Валерьянович, канд. филол. наук, директор центра регионального развития Чувашского республиканского института образования

А43 **Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук** : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 5 нояб. 2026 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары : Среда, 2026. – 685 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908172-43-1

В сборнике представлены статьи участников III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященные актуальным вопросам социальных и гуманитарных наук. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Статьи представлены в авторской редакции.

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

УДК 08
ББК 60

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

ISBN 978-5-908172-43-1
DOI 10.31483/a-10946

ПРЕДИСЛОВИЕ

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики представляет сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук»**.

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

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Современные гуманитарные науки и проблемы языкознания.
2. Социальные процессы и образование.
3. Динамика социальной среды как фактор развития.
4. Проблемы непрерывного образования.
5. Тенденции развития цифрового образования.
6. Филология в системе образования.
7. Содержание и технологии профессионального образования.
8. Образовательный процесс в организациях общего и дополнительного образования.
9. Теория и методика обучения и воспитания.
10. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
11. Инклюзивное образование как ресурс создания толерантной среды.
12. Коррекционная педагогика.
13. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.
14. Вопросы культурологии.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами (Москва, Санкт-Петербург, Абакан, Армавир, Архангельск, Астрахань, Белгород, Благовещенск, Брянск, Верхняя Салда, Воронеж, Екатеринбург, Елабуга, Ижевск, Иркутск, Казань, Калуга, Канаш, Козловка, Краснодар, Красноярск, Магадан, Майкоп, Муром, Нижневартовск, Нижний Новгород, Новозыбков, Новосибирск, Новочебоксарск, Петрозаводск, Ростов-на-Дону, Самара, Саратов, Ставрополь, Тверь, Томск, Тула, Уфа, Цивильск, Чебоксары, Челябинск, Шебекино, Шумерля, Ядрин, Якутск) России, а также Республики Южная Осетия (Цхинвал).

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 Министерства обороны Российской Федерации, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), институты и университеты России (Адыгейский государственный университет, Армавирский государственный педагогический университет, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Белгородский государственный институт искусств и культуры, Благовещенский государственный педагогический университет, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко Минздрава России, Воронежский государственный университет, Иркутский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП), Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Краснодарский университет МВД Российской Федерации, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Кубанский государственный университет, МИРЭА – Российский технологический университет, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Московский государственный лингвистический

университет, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Московский университет имени А.С. Грибоедова, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Муромский государственный педагогический институт, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижневартовский государственный университет, Российский государственный социальный университет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Самарский государственный социально-педагогический университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский университет МВД России, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Северо-Восточный государственный университет, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, Сибирский государственный университет водного транспорта, Сибирский юридический институт МВД РФ, Ставропольский государственный педагогический институт, Тверской государственный технический университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Удмуртский государственный университет, Уральский государственный экономический университет, Уфимский государственный нефтяной технический университет, Уфимский юридический институт МВД России, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Херсонский государственный педагогический университет, Челябинское высшее военное авиационное училище штурманов, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова), а также Республики Южная Осетия (Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова).

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

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

Главный редактор
канд. биол. наук, ректор
Чувашского республиканского
института образования
Ж.В. Мурзина

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Агошкова Р.Ф. Гофмановская традиция в ранней фантастической прозе А.К. Толстого 15

Амирова О.Г., Сайфутдинова А.А. Структурно-семантические особенности эпитета в современном англоязычном политическом дискурсе 18

Бричева М.М., Макерова С.Р., Сасина С.А., Схаляхо Е.Н., Боджокова А.Р. Семантические особенности новой лексики в английском языке 21

Буркот В.В. Языковые и стилистические стратегии привлечения внимания аудитории в заголовках англоязычных интернет-СМИ: на материале публикаций об устойчивой моде 29

Дубова С.И. Медийные стратегии производства коллективных смыслов в идеологическом дискурсе 35

Маланчук И.Г. Синтаксис речи: комбинаторика информативных речевых жанров в раннем онтогенезе (второй год жизни) 39

Никифорова Л.И. Взаимодействие и сохранение чувашского и русского языков 43

Николаева Е.В. Пространство интертекста в романе Г. Яхиной «Дети мои» 45

Павлюченок М.Б. Репрезентация ономатопеической лексики в медицинской терминологии 48

Павлюченок М.Б., Ульянкова Н.А., Бреславская А.М., Попова Л.Ю. Античные теонимы и топонимы как часть метафоры в латинских афоризмах 51

Пашкевич О.И., Демьянченко А.М. Христианские мотивы в рассказе Дмитрия Кононовича Сивцева-Суоруна Омоллона «Рождественская ночь» 56

Порядченко П.П. Особенности репрезентации эмоциональных концептов «love» и «insecurity» на примере англоязычного анимационного фильма 58

Романов Д.Д., Червякова А.В., Беркутов А.Е., Каймаков А.Н. Влияние социальных сетей на современную английскую лексику: словообразование и семантические изменения 62

Толчёнова И.И., Крутина Л.Б. Особенности работы с научными текстами на уроках русского языка как иностранного 65

Харитонова Д.И., Табунина Е.Д. Использование субстандартной лексики в предвыборном дискурсе во Франции и России: сравнительный аспект 68

Яскевич Д.М., Гладышев А.О., Соколов Д.А., Мисолин Т.Ю. Функциональные стили современного английского языка: корпусное сравнение их языковых признаков. 71

Ястребова А.Н., Скурат И.П., Урмарина Е.А. Современные гуманитарные науки и проблемы языкознания в дошкольной среде: онтолингвистический аспект и речевые трансформации альфа-поколения 74

Яшина О.Л. Активизация познавательной деятельности обучающихся на уроках истории в 5–6 классах: из опыта работы МБОУ «СОШ № 2» г. Чебоксары 76

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Беленкова Л.Ю., Ожгихина А.А. Образ тела и сравнение себя с другими в социальных сетях как предикторы нарушений пищевого поведения у девушек 81

Боднар В.О. Индекс протяженности временной перспективы как фактор психологической уязвимости у студентов-волонтёров из воссоединённых регионов РФ 84

Добросмыслова С.Г. Взаимоотношения в классном коллективе младших школьников: практика формирования навыков самостоятельного разрешения конфликтов 87

Ефремов П.А., Филиппченкова С.И. Церковные молодёжные хоры как неформальный инструмент подготовки певческих кадров 90

Ефремова Н.В., Белецкая Е.А. Библиотека как организатор социальных инициатив в современных условиях 92

Жукова П.С. Критический анализ медиатекста как инструмент медиаграмотности студентов: структурно-функциональная модель 94

Илларионова И.В. Роль семейной среды в формировании эмоционального благополучия ребенка 98

Мозгова Ю.Н. Профилактика асоциального поведения в раннем юношеском возрасте 100

Пронин А.Ю. Формирование состава экспертной группы, ориентированной на подготовку управленческих решений 104

Сергеева А.А. Формирование мотивации к будущей профессиональной деятельности в процессе профориентационной работы педагогического университета с обучающимися общеобразовательных организаций 106

Сипки М.Г. Влияние студенческой социальной среды на формирование профессиональной идентичности будущих специалистов 109

Сорокина Е.А. Работа по развитию речи как средство социализации детей в младшем дошкольном возрасте 112

Титушина Н.В. Профилактика асоциального поведения подростков в условиях меняющейся социальной среды 115

Чемоданова В.А. Профилактика девиантного поведения подростков с учётом типа семейного неблагополучия: организационно-методические аспекты 119

Шантырь Ю.Р., Широкова Е.А. Молодежная политика как основа культурно-просветительской деятельности и военно-патриотического воспитания молодежи: современные цели и задачи 122

Яцюк Л.А. Кибербуллинг в основной школе: специфика и направления профилактической работы 126

ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ

Лизогуб Д.А. Трансформация механизмов повседневного выбора в условиях социальных сетей 129

Макаров Л.Г. Транспортная доступность как фактор трудовой интеграции маломобильных граждан с инвалидностью в г. Москве 132

Мацкив М.В., Филиппченкова С.И., Захарова О.В. Когнитивные ресурсы оператора в русле исследований современной психологии труда 135

Окрепилов О.Ю., Молчанова Е.В. Обобщенный портрет современного успешного предпринимателя 138

Старцева Н.А. Изменение образа жизни пожилого человека в социальном жилом доме 141

Суховеева А.А., Колосова Е.С. Социальная защита населения в Российской Федерации: современное состояние, ключевые вызовы и направления развития 145

Терентьева А.В. Экологическая повестка как драйвер социальных практик: от субботников к экоактивизму 147

Терентьева Л.В., Сердцева С.Д. Развитие пространственного воображения и логики у младших школьников 151

Царева В.А. Современные тенденции урбанизации и территориального распределения населения России 153

Якушева А.Д. Динамика социальной среды: общетеоретические аспекты, российский контекст и московские кейсы (2021–2026 гг.) 155

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гилязетдинова Г.Г. Проблемы непрерывного образования в сфере наставничества на предприятии 159

Джатоев Е.Р. Как цифровизация меняет процесс непрерывного образования 161

Ильясова О.А. Учет принципа гибкости в проектировании содержания программ внутрикорпоративного обучения педагогов общеобразовательных организаций 164

Кольцова Г.А., Горбунова И.Н. Роль семьи и детского сада в обеспечении непрерывности воспитания и развития ребёнка 167

Тимофеева Л.В., Никитина Е.И. Наставничество – основа профессионального развития педагогов ДОУ 170

Троицкая О.Н., Троицкий А.Г. Методика создания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «EdTech-проекты: от создания до внедрения» 172

Черникова Л.В. Специфика обучения взрослых: принципы андрогогики при организации процесса повышения квалификации 177

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Антонова А.С., Хлебникова Н.Ф. Академическая честность в эпоху нейросетей: как перестроить домашние задания по английскому языку в средней и старшей школе 180

Асташкин С.О. Педагогический потенциал аддитивных технологий при организации работы группы студентов по созданию прототипа готового изделия 184

Бабурина В.Р. Роль искусственного интеллекта в персонализации цифрового образования: российский опыт и перспективы 186

Галицков В.А., Орлова Е.С. Искусственный интеллект и будущее цифрового образования: между технологическим оптимизмом и педагогической ответственностью 189

Гилязетдинова Г.Г. Особенности цифрового наставничества 191

Давлеткильдеев Ф.М., Сазонова О.Д. Цифровизация лабораторного практикума по электронике в СПО с использованием программно-аппаратных комплексов на базе Python и Arduino..... 194

Ильин С.Ю. Веб 2.0 в иноязычном образовании: общая характеристика, учебные интернет-ресурсы и онлайн-переводчики статистического машинного перевода 196

Козленко Е.В. Нейросети в работе учителя начальных классов: от создания дидактических материалов до подготовки к уроку 199

Лобашева А.С. Анализ сайта ВОУНБ имени И.В. Бабушкина как образовательного ресурса для магистранта-филолога 202

Лобашева А.С. Сайт научной библиотеки в современной цифровой образовательной среде..... 206

Лушникова И.И. Цифровые инструменты модификации профессионально направленных текстов в целях развития речевых умений студентов 209

Манина О.О. От «применения инструментов» к «перестройке компетенций»: позиция учителя информатики в контексте тенденций цифрового образования 212

Немировская Н.П. Влияние технологий искусственного интеллекта на учебную мотивацию и академическую честность студентов вузов 214

Огадерова Т.К. Цифровая образовательная среда, искусственный интеллект и культурные орудия...217

Приходько О.В. Разработка эффективного курса электронного обучения в LMS «Moodle»: методические аспекты и оптимизация затрат времени преподавателя 219

Пшихачева А.А. Формирование эффективной цифровой среды для изучения английского языка... 222

Соловьева Н.А. Применение современных методов обучения и нейросетевых технологий в начальной школе 225

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Акимова В.В., Краснокутская К.И. Лингводидактические требования к адаптированным текстам (критерии качества и методы оценки адаптированных текстов) 228

Бакирова Л.Р. Обучение иностранных слушателей процессу рецензирования 231

Бурмистрова Н.С. Нравственное воспитание обучающихся на уроках русского языка..... 234

Ерышева М.А. Использование облака слов на разных этапах урока русского языка 236

Ирисдавлетова З.И. Приёмы работы с фразеологизмами на уроке английского языка на средней ступени в средней общеобразовательной организации 239

Лазуркина О.В. Подготовка обучающихся к олимпиаде по русской литературе: интертекстуальный анализ 241

Лю Ю. ИИ-чат-бот как педагогический инструмент формирования профессиональной коммуникативной компетенции при обучении РКИ китайских студентов 245

Мухаммад Л.П. Русский творительный падеж в аудитории туркменских учащихся уровней А0+–А1+ (коммуникативный и когнитивный аспекты)..... 248

Павлова Н.В. Формирование функциональной грамотности на уроках русского языка: как учить применять языковые знания в реальных жизненных ситуациях 251

Павлова Т.В. Методическая разработка урока литературы как инструмент формирования духовно-нравственных ценностей и гражданской идентичности обучающихся (на примере анализа легенды о Данко) 253

Петрова Т.М., Сытина Н.К. Творческие подходы к преподаванию английской грамматики 255

Прохоров С.А. Подкасты и видеоблоги как средство социолингвистической адаптации учащихся в процессе обучения..... 258

Соколова А.А., Солохин В.А., Чёлушкин И.А. Применение больших языковых моделей в процессе изучения иностранных языков..... 262

Соколова А.А., Солохин В.А., Чёлушкин И.А. Проблема формирования «soft skills» у студентов IT-специальностей на занятиях по иностранному языку в контексте требований современного рынка труда 266

Сорокин А.А. Формирование у иностранных учащихся уровня А2 дискурсивной деятельности на русском языке в опоре на словоформы описательных текстов 269

Чжан Х. Генеративный искусственный интеллект в обучении РКИ: возможности и ограничения при коррекции грамматических ошибок китайских учащихся 271

Чурзин Я.Д., Красников А.А., Осенний И.Р. Контекстуальный подход к изучению фразовых глаголов на занятиях по английскому языку..... 276

Явари Ю.В., Шилова О.Г. Особенности использования мнемонических приемов на ранних этапах обучения иностранным языкам в начальной школе..... 279

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Брусянина М.С. Внедрение проективных методик в технологии изучения студентами профессиональных дисциплин в вузе..... 283

Гафнер Е.Н., Стяжкина Е.П., Тимофеева Н.Б., Уколова А.Ю., Филиппова Е.Н. Профессионально-личностный потенциал будущего педагога: мотивационный, творческий и культурно-транслирующий компоненты (на материале проекта «Академия роста»)..... 286

Глок М.В. Практико-ориентированность в подготовке студентов к управлению детским хоровым коллективом 290

Иванова А.А. Диагностика и формирование антикоррупционного сознания студентов-юристов: воспитательный потенциал образовательной среды вуза..... 292

Каппушева И.Ш. Коммуникативная подготовка будущих экономистов в вузе 295

Курбатова А.Г. Критерии отбора задач по физике для студентов СПО 297

Музыченко А.С., Скурко Е.М. От запроса к источнику: методика развития умений поиска информации в текстах у адъюнктов Академии ГПС МЧС России на занятиях по иностранному языку 300

Пономарева Е.Н. Роль преподавателя в развитии студенческого предпринимательства 303

Птичкина С.И. Развитие критического мышления на уроках математики 306

Романова Л.Н. Геймификация теоретических занятий с использованием цифровых технологий в подготовке студентов по профессии «Повар, кондитер» 308

Сальников В.Б., Резяпов Н.А. Теория речевых жанров как средство установления межпредметных связей дисциплин «Обществознание», «Русский язык» и предметов общепрофессионального цикла в системе среднего профессионального образования 313

Тарасова А.А. Эмпирическое исследование: самоанализ осознанности и самостоятельности профессионального выбора студентки РГСУ 316

Туаев А.А. Особенности профессиональной подготовки юристов в вузе в контексте актуальных проблем социальной адаптации молодых специалистов 318

Шахвердова Е.О. Межпредметная интеграция в преподавании высшей математики: система сквозных задач как средство формирования профессиональных компетенций курсантов военного вуза связи 321

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС
В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Безрукова Л.А., Якимова О.В. Мотивация школьников в процессе проектно-исследовательской деятельности по окружающему миру 326

Бондарь В.С. Отражение исторической памяти в детской литературе для раннего возраста .. 331

Еремеева А.Г. Художественно-эстетическое развитие обучающихся в начальной школе 333

Казаков С.Ф. Средства и методы общефизической подготовки детей в тяжёлой атлетике на начальном этапе обучения 336

Кобякова Т.Г., Згонник М.А. Творческое физическое развитие как средство развития творческих способностей обучающихся на уроках физической культуры, изобразительного искусства и технологии 338

Костырева Д.А., Бауэр Е.А. О нормативно-правовом регулировании деятельности общеобразовательной организации в процессе формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников 341

Леонова М.В., Лилоашвили Н.А., Бабкина Н.Н. Туристско-краеведческая деятельность в системе дополнительного образования 345

Печкова Е.А. Игровые технологии в процессе обучения биологии как средство формирования учебной мотивации школьников 347

Порядченко П.П., Миндиахметова Р.М. Создание благоприятного психологического климата на уроках иностранного языка 352

Рындин Н.А., Кузьмина В.С., Арбенина Е.Р., Скрипачева А.С. Танец как средство воспитания чувства ритма и эмоций у подростков 354

Сорокин О.Н., Козлова О.В. Вопросы совершенствования управления качеством общего образования в муниципальной общеобразовательной организации 358

Спасова В.П. Методика организации экспериментальной деятельности по физике в условиях школьного кабинета-лаборатории 364

Сухова А.А., Наурзбаев Т.К., Кобякова Т.Г., Згонник М.А. Проект «Умный школьный двор» как модель межпредметного сетевого взаимодействия педагогов в условиях реализации ФГОС 371

Трушкин Е.Д. Сравнительная эффективность традиционной методики и методики на базе цифровых технологий в формировании экспериментальных умений обучающихся при изучении механики 374

Углова С.Г. Краткосрочный акварельный этюд как средство развития живописно-пластических навыков учащихся детских художественных школ 376

Ярцева А.Б., Ильина Н.А. Познавательный интерес как фактор практико-ориентированного обучения геометрии 380

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Агеева О.Н., Юшманова Е.В., Нейман М.А. Роль физической культуры в формировании soft skills: командности, лидерства и дисциплины 382

Акимова С.В. Ведение дневников наблюдений, календарей как формы организации совместной деятельности взрослого и ребенка 384

Алексеева Е.Н. Числа, которые меняют взгляд: преподавание вероятности и статистики через призму реальной жизни 386

Афанасьева И.А. Ранняя профориентация в начальной школе 388

Бадалян В.А., Москвитина Н.Ю. Построение процесса воспитания младшего школьника в современных условиях 391

Белокурова В.В., Функнер Ю.Н., Горбенко Е.Г. Организация профориентационной работы со старшеклассниками 394

Бондаренко А.Д. Интерактивные познавательные стратегии в обучении диалогической речи на английском языке в 4 классе 396

Великова Л.В. Приобщение дошкольников к чувашской народной культуре через праздник «Акатуй» 399

Волкова Г.А., Дремов В.Ф. К вопросу о воспитательной работе с курсантами образовательных учреждений МВД России 402

Воробьева Д.А., Савельева Р.Н., Михайлова А.И. Патриотическое воспитание в дошкольном образовательном учреждении: содержание, формы и методы работы 404

Гарнага А.В. Формирование читательской грамотности при помощи ассоциаций и образов на уроках математики 407

Григорьева Е.В., Земскова А.В., Куликова А.В. Формирование сенсорных эталонов у младших дошкольников 411

Евграфова Р.Е. Нравственное воспитание на уроках русского языка 413

Ефремова В.И., Долгова С.Г., Ефремова А.В. Современные формы взаимодействия ДОО и семьи в контексте ФОП ДО (из опыта работы) 416

Забродина М.Г. Специфика преподавания хореографии для детей младшего школьного возраста на материале работы в средней общеобразовательной школе №54 города Чебоксары Чувашской Республики 418

Зюзина И.А. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках русского языка и литературы 420

Иванова Е.В. Развитие критического мышления на уроках литературного чтения в начальной школе 423

Ильина М.А. Формы и методы повышения учебной мотивации при обучении истории 425

Капсулова П.В. Игровое пособие «Логико-малыш» для изучения национально-регионального компонента в полилингвальной среде ДОО 430

Касаткина Н.В. Анализ ценностных дефицитов в системе повышения квалификации учителей начальной школы 432

Кобякова Т.Г., Згонник М.А. Здоровьесберегающие технологии на уроках ИЗО, технологии и физкультуры: важность и методы внедрения 438

Коновалова Н.А. Опыт организации и проведения школьной интеллектуально-познавательной игры по орнитологии 440

Кошкарова Ю.А. К вопросу о внедрении методики геймификации в образовательный процесс 443

Крылова О.В. Виртуальные галереи в классе: создание выставок работ учеников с помощью платформ для онлайн-экспозиций 445

Кудряшова Г.В. Использование технологии проектного обучения в начальной школе 449

Кумячева М.В., Степанова А.С. Проектная деятельность на уроках русского и чувашского языков и литературы 451

Ласточкина О.А. Экологическое воспитание дошкольников средствами комплексного праздника «Пробуждение Земли» 454

Лебедева С.В. О роли задач школьного курса математики в понимании художественного текста, в структуру и содержание которого они включены 456

Леханов С.Б. Игровые технологии формирования лексических навыков эвенкийского языка у детей дошкольного возраста: теоретико-методические рекомендации для дошкольных образовательных организаций 465

Наймушин А.В. Роль поискового движения в патриотическом воспитании молодежи: из опыта работы поискового отряда «Время Ч» Канашского транспортно-энергетического техникума 471

Овчинникова Н.П. Современные подходы к изучению вопросов культуры и повседневности на уроках истории 473

Петухов С.В. Развитие творческих способностей обучающихся на уроках труда 476

Потапова Е.В. Методический комплект к уроку обществознания в 9 классе по теме «Правонарушения и юридическая ответственность» 479

Радаева Н.В. Развитие познавательной активности на уроках математики 483

Романовская Т.А., Яхина Г.А., Казанцева Ю.В. Пластилинография как средство развития мелкой моторики и речи детей младшего дошкольного возраста 486

Семенова М.А. Патриотическое воспитание учащихся через исследовательскую деятельность .. 488

Семенова Н.В., Дмитриева А.В., Григорьева И.Г. Опыт работы МАДОО «Детский сад «Родничок» по использованию метеостанции в образовательном процессе совместно с родителями 492

Ситдикова Г.Р., Массарова Э.Р., Хусаенова Э.И. Педагогическая модель применения инструментов искусственного интеллекта (ИИ) для персонализации траекторий обучения математике в школе 494

Солдатова И.Н. Интеграция народной культуры в образовательный процесс 497

Тихонова Н.В., Платонова А.В. Применение новых образовательных технологий для развития коммуникативных навыков при обучении английскому языку 499

Тойдерякова Г.А., Ермолаева И.В., Орлова А.В. Особенности духовно-нравственного воспитания дошкольников 3–4 лет 502

Федякова Л.Н., Иванова Т.Ю., Захарова Ю.Ю. Развитие волевой регуляции у детей старшего дошкольного возраста 504

Шарапова Ю.А. Педагогические условия развития креативного мышления младших школьников средствами игровой деятельности 507

Шиванова А.А. Дидактические игры и лексические упражнения как средство развития словаря детей младшего школьного возраста 509

Ястребова А.Н., Скурат И.П., Урмарина Е.А. Сенсорная интеграция как основа познавательного развития детей раннего возраста в контексте современных социальных вызовов 513

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

Андреев С.А., Федоров К.А. Специальные упражнения для прыгуна в высоту: строим мощный прыжок 516

Андреева О.В. Влияние плавания на развитие и здоровье школьников 518

Герман Э.А. Достижения, проблемы и перспективы развития пляжного волейбола в Ростовской области 522

Громов В.В. Роль упражнений на гибкость в обучении плаванию 524

Завершинская И.И., Каштанова И.И., Кленникова Т.В. Влияние скандинавской ходьбы на некоторые показатели функционального состояния организма студентов медицинского вуза..... 527

Згонник М.А., Иванюта Е.Ю. Роль подвижных игр коррекционно-развивающей направленности в физическом воспитании учащихся с ограниченными возможностями здоровья..... 529

Карзанов Ф.С., Келехсаев А.А. Сопряжённое развитие специальной выносливости и технико-тактического мастерства борцов вольного стиля на учебно-тренировочном этапе 532

Лоцманова Г.В., Кожевникова И.Г., Толстова Т.Д. Народные подвижные игры в физическом и этнокультурном развитии детей подготовительной к школе группы 536

Мастерова Т.П., Самушкова И.В., Бенда Е.В., Никитин В.Н. Вариабельность сердечно-сосудистой системы в популяции подростков в зависимости от фенотипа распределения жировой ткани 538

Никишов С.В., Никишкин А.В., Захаренкова К.А. Адаптация курсантов и слушателей вузов МВД России к освоению дисциплины «Физическая подготовка» 541

Павлова М.В. Обучение плаванию детей 7–9 лет в условиях глубокого бассейна 544

Петрейкина С.Н., Ядранская В.А. Интегративный подход к реализации теории и методики физического воспитания в сельской школе: опыт межпредметного взаимодействия..... 550

Семенова И.Ю. Физическое и умственное развитие детей на занятиях по плаванию 553

Стишак А.А., Никишкин А.В., Мыскина В.А. Применение метода круговой тренировки для повышения физической подготовленности курсантов образовательных организаций МВД России, занимающихся регби-7 556

Чуканова И.А. Правовые вопросы в преподавании физической культуры: нормативная база и ответственность..... 558

Юшманова Е.В., Агеева О.Н., Нейман М.А. Влияние физической активности на желудочно-кишечный тракт у студентов 560

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

Елистратова В.В. Оценка эффективности моделей сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра на разных этапах жизненного пути: фокус на когнитивном компоненте..... 563

Игнатенко К.В. Формирование уверенности и снижение школьной тревожности у ребёнка с ОВЗ через поэтапное включение в творческую деятельность: кейс-анализ тьюторского сопровождения 567

Наурзбаев Т.К., Кобякова Т.Г., Згонник М.А. Инклюзивная среда на уроках общеобразовательной школы: взаимодействие педагогов, специалистов и родителей 569

Петрова А.А. Ребёнок с инвалидностью в современном обществе: от равных прав к равным возможностям 572

Старожитник А.А. Роль воспитателя в формировании успешности дошкольника с ОВЗ: психолого-педагогический портрет 576

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Абужарова В.В. Использование метода наглядного моделирования в коррекционно-образовательной деятельности с детьми с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) 579

Вазанова А.Г. Методика преподавания биологии детям с ОВЗ (нарушение интеллекта) в школе-интернате с использованием здоровьесберегающих технологий 581

Галкина О.П. Коррекция и развитие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через технику «Изонить» 583

Золотухина Т.И. Особенности социального поведения младших школьников с умственной отсталостью 587

Ильина А.К. Дидактический синквейн как средство оптимизации работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи 592

Лашманова Т.А., Иванова Л.Н. Дистанционное обучение математике детей с расстройствами аутистического спектра 594

Маслова П.А. Логопедическая работа по формированию предпосылок к овладению навыками письма у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями 597

Матюхина В.С. Взаимосвязь зрительно-пространственных представлений и оптической дисграфии у младших школьников 600

Махонина А.Л., Кондратова А.Н., Васильева В.И. Сенсорное воспитание дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата 602

Семенова И.В. Дидактический потенциал рабочих листов в формировании элементарных исторических представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями 605

Тимофеева А.А., Васильева О.Л. Педагогические разработки для успешного обучения учащихся с ОВЗ (из опыта работы) 607

Томах И.А. Логопедическая матрешка как средство коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста 611

Федоровская А.Г. Интеграция авторских сказок и биоэнергопластики в речедвигательный комплекс логопеда: практический опыт, интерактивные формы 614

Чернова М.В. Развитие фонематического слуха у обучающихся с ТНР 619

Щеглова Л.Г., Разумова Г.В. Особенности обучения детей с тяжёлыми нарушениями речи с использованием методики Блисс как средства альтернативной и дополнительной коммуникации 622

Щипанова А.П. Патогенетический анализ дефицитарности слухоречевого восприятия при моторной, сенсорной и сенсомоторной алалии у детей старшего дошкольного возраста 625

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ажиханова А.А. Семейные факторы и деструктивные проявления у подростков: сравнительный анализ групп риска 627

Башкирова Д.Н. Исследование динамики проявления школьной тревожности у детей 5–6 класса.. 630

Величкина А.Ю. Профилактика цифрового выгорания и кибербуллинга у подростков: новые векторы работы школьного психолога 633

Гильманова И.И. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности у старшеклассников 636

Григорьева Д.А. Адаптация первокурсников к условиям военного вуза: психолого-педагогическое сопровождение 640

Захарова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования учебной мотивации младших школьников – учащихся сельской школы 643

Илларионова И.В., Шамсутдинова А.А. Проблема организации работы по формированию образа успешного отца в сознании современной мужской молодежи 646

Илларионова Т.Г. Психологическая готовность детей к школьному обучению 648

Клишкова Н.В., Максимова М.В. Психолого-педагогическая модель обучения курсантов с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР) 650

Лазарева В.В. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся старших классов 654

Олешко Т.И. Проблема снижения успеваемости обучающихся в педагогическом вузе 657

Пакулова Т.В., Продашанова Н.М. Педагогическое сопровождение детей с языковыми барьерами в ДОО 659

Трефилова Е.А., Кондаурова О.П. Самоорганизация деятельности учителя сельской школы: результаты диагностики 662

Фатихова Р.Р. Теоретическое обоснование программы психолого-педагогического сопровождения как условие профилактики дезадаптации первокурсников СПО 664

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Васильева М.О. Формирование знаний о Великой Отечественной войне у детей 6–7 лет через использование произведений детской литературы 668

Князева И.А., Алексеева Н.Л., Столбова Е.В. Народная игрушка в современной образовательной среде: мост между традицией и инновацией 670

Лобашева А.С. Музейная педагогика в России: теоретические основы и формы культурно-образовательной деятельности 673

Лобашева А.С. Проект «ИскусствО быть студентом» как практика музейной педагогики и профориентации молодёжи 676

Ставинская Э.В. Приобщение дошкольников к народной культуре средствами праздников, традиций и народных игр 679

Стручкова Л.П. Якутские настольные игры как средство сохранения культурного наследия и развития двигательных навыков 682

СОВРЕМЕННЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Агошкова Россина Федоровна
студентка
Филиал ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского»
г. Новозыбков, Брянская область

DOI 10.31483/r-170561

ГОФМАНОВСКАЯ ТРАДИЦИЯ В РАННЕЙ ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ А.К. ТОЛСТОГО

Аннотация: *статья посвящена изучению влияния творчества Э. Т. А. Гофмана на раннюю фантастическую прозу А. К. Толстого. Рассмотрены основные элементы гофмановского комплекса (романтическое двоемирие, двойничество, романтическая ирония, гротеск, прием «оживления неживого»). Особое внимание уделено творческой переработке А. К. Толстым гофмановских тем и их интеграции в русскую литературную традицию.*

Ключевые слова: *А.К. Толстой, ранняя фантастическая проза, рецепция готической традиции, гофмановский комплекс.*

Творчество Э. Т. А. Гофмана (1776–1822) обладает значительным влиянием в русской литературной традиции: в период 1820–1840-х гг. оно пользовалось в России большей популярностью, чем в Германии. Эстетические приёмы Гофмана стали основой русской фантастической прозы. Однако русские писатели не просто заимствовали приёмы и сюжеты немецкого романтика: сформировался устойчивый идейно-стилевой блок (романтическое двоемирие, двойничество, романтическая ирония, гротеск, приём «оживления неживого»), называемый гофмановским комплексом [2, с. 117].

А. К. Толстой (1817–1875) познакомился с творчеством Гофмана под влиянием биографических и литературных обстоятельств. Важнейшее значение имел его дядя – А. А. Перовский (Антоний Погорельский), который занимался воспитанием А. К. Толстого [7, с. 130]. Погорельский был не только поклонником Гофмана, но, возможно, и лично с ним знаком: в 1813–1816 гг. он жил в Дрездене, где находился немецкий писатель. А. К. Толстой ориентировался на Гофмана, посвятив немецкому романтику свою драматическую поэму «Дон Жуан». В письме Б. М. Маркевичу от 20 марта 1861 г. А. К. Толстой отметил: «Драма будет посвящена памяти Моцарта и Гофмана, который первым увидел в Дон Жуане искателя идеала, а не простого гуляку» [5, с. 103]. Эпиграфом к своей поэме Толстой избрал цитату из одноимённой новеллы Гофмана. А. К. Толстой свободно владел немецким языком и читал произведения Г. Э. Лессинга, Ф. Шиллера, И. Гёте и Г. Гейне в оригинале [3, с. 97]. Готические образы немецкой литературы, в первую очередь из произведений И. Гёте, Э. Т. А. Гофмана и Л. Тика, вдохновляли А. К. Толстого на создание его ранних фантастических произведений – таких, как «Упырь», «Семья вурдалака», «Встреча через триста лет», «Амена». Гофмановская традиция стала для А. К. Толстого основой, которую он наполнил оригинальным содержанием.

Первое прозаическое произведение А. К. Толстого – повесть «Упырь» – было опубликовано в 1841 г. под псевдонимом Краснорогский. В. Г. Белинский отозвался о повести следующим образом: «несмотря на внешность изобретения, уже самая многосложность и запутанность его обнаруживают в авторе силу фантазии; а мастерское изложение, уменьем сделать из своих лиц что-то вроде характеров, способность схватить дух страны и времени, к которым относится событие, прекрасный язык, иногда похожий даже на «слог», словом – во всём отпечаток руки твёрдой, литературной…» [4]. Исследователи, в частности А. А. Карпов, заметили сходство повести с традициями Гофмана, особенно с «Эликсирами дьявола» [6, с. 25]. Романтическое двоемирие реализуется в «Упыре» посредством итальянской виллы Пьетро

д'Урджина, находящейся на месте древнего храма, посвящённого Гекате и ламиям, символизирующей врата ада. Вилла служит переходом из реального в мифологический мир и настраивает читателя на таинственные события [1, с. 4; 9, с. 151]. У Гофмана двоемирие связано с переплетением сюжетов и приводит к возникновению двойников. В «Эликсирах дьявола» персонажи так раздваиваются, что теряют самоидентификацию: Медардус перестаёт отличаться от Викторина, а Викторин становится монахом Медардусом, создавая нового двойника [7, с. 131]. А. К. Толстой также переплетает линии трёх поколений семьи Островичевых: он усиливает таинственность, приводит конкретные факты, которые заставляют усомниться в мистической природе событий, но физические признаки контакта с потусторонними силами (шрам на шее, доска с каббалистическими знаками) остаются [7, с. 132].

Как и Гофман, А. К. Толстой рассматривает тему родового проклятия, но оставляет её без окончательного вывода: история проклятия Островичевых соседствует с легендой о сделке Пьетро д'Урджина с дьяволом, а сюжет Островичевых, за исключением самоубийства Рыбаренко и помолвки Даши, остаётся незавершённым [7, с. 133]. Портрет Прасковьи Андреевны, прабабушки Даши, связывает поколения: «Руневского поразил женский портрет… если бы не старинное одеяние, он бы непременно принял этот портрет за Дашин. Тут были все её черты, её взгляд, её выражение» [7, с. 133]. Эта тема также присуща Гофману: в «Эликсирах дьявола» портрет Святой Розалии – Венеры становится ключевым в развитии сюжета, с его повреждения начинается падение рода Франческо [7, с. 133]. Ю. М. Алюнина видит в ожившем портрете «портал, очередной канал связи с инфернальным миром», а зелёный цвет интерьеров – символ переходного состояния между мирами. Мотив брошенной невесты также восходит к Гофману. Финал повести связан с обручением Руневского с портретом Прасковьи Андреевны, и это действие разрушает родовое проклятие. Даша же выступает как живой «двойник», через который это становится возможным. Образ человека в чёрном домино отсылает к Дапертутто из сказочной гофмановской повести «Приключения в Новогоднюю ночь», чьё имя происходит от итальянского слова dapertutto – «везде, повсюду» [7, с. 134].

«Семья вурдалака» и «Встреча через триста лет» вместе с «Упырём» и «Аменой» составляют, по И. Г. Ямпольскому, коллекцию произведений, связанных «с приёмами «страшного», или «готического», романа… и с фантастикой немецких романтиков, Гофмана» [6, с. 28]. В этих произведениях возникает тема вмешательства сверхъестественного в жизнь людей. Так, в «Семье вурдалака» поднимается тема вампиризма, аналогичная той, что встречается в новелле Гофмана «Вампиризм», где баронесса-вампирша пьёт кровь дочери Аврелии [6, с. 28]. Образ креста как символа защиты от нечистой силы встречается во всех указанных выше толстовских сочинениях. В «Семье вурдалака» маркиз д'Юрфе благодаря кресту видит истинную сущность Зденки, а в «Встрече через триста лет» крест помогает герцогине в борьбе с призраками. В «Эликсирах дьявола» крест символизирует веру, родовой грех и путь героя к истине. Если крест помогает д'Юрфе исцелиться, то герой «Упыря» Руневский лишён христианской атрибутики, и его отказ окончательно раскрыть тайну «носит оттенок нравственного дистанцирования от романтической игры с потусторонним» [2, с. 119].

«Амена» отразила пик развития готической традиции у А. К. Толстого. Как отмечает С. М. Пронченко, здесь тема грехопадения и воздаяния рассматривается через призму исторического контекста – правления императора Максимиана (конец III – начало IV в.) [8, с. 99]. Местом действия А. К. Толстой избирает Италию, изображая её страной, где сталкиваются язычество и первые мученики за христианскую веру [8, с. 100]. Ключевая тема здесь – противостояние христианства и язычества, напоминающее «Эликсиры дьявола». Герой совершает грех, предав Бога. Подобный сюжет встречается у Гофмана: художник Франческо, предпочтя святой Розалии Венеру, сталкивается с дьявольщиной [6, с. 30]. Для построения хронотопа А. К. Толстой избирает приём ретроспекции. Сюжет охватывает два временных плана: монах рассказывает об Амвросии, жившем во времена Максимиана. В конце он обнажает лицо, показывая шрам, оставленный Аменой, и оказывается вечным странником-Амвросием, наказанным бессмертием [8, с. 101]. Похожий приём применяется Гофманом: в «Серапионовых

братьях» анахорет Серапион считает себя отшельником, жившим при императоре Деции [6, с. 32]. Связующий элемент между мирами – вино / пунш: «Амвросий приблизил амфору к губам… странное чувство разливалось по его жилам… ему казалось, что темница наполняется золотистыми облаками и что перед ним мелькают нимфы, сатиры, центавры и наяды» [6, с. 33]. В «Эликсирах дьявола» эликсир является символом искушения: Франческо под его воздействием становится эгоистом, а Медардус – преступником [5, с. 105]. Литературный сон также значим: борьба Амвросия с дьявольскими силами разворачивается во сне, в реальности же он остаётся пассивным, как и Медардус у Гофмана [6, с. 34].

А. К. Толстой применяет гофмановский комплекс к историческому контексту для провозглашения торжества христианства над язычеством и осуждения вероотступничества. Гофмановское влияние заметно и на стилистическом уровне через романтическую иронию. В. В. Королёва заметила, что игра с читателем, ирония и приём «оживления неживого» стали частью метода А. К. Толстого [7, с. 132]. Ирония А. К. Толстого заключается в соединении серьёзного с комическим. Примером этому служит гофмановское «оживление неживого». В «Приключениях в Новогоднюю ночь» Гофман оживляет сахарные фигурки: «Тут все сахарные фигурки в витрине ожили, стали комично шевелить ручками и ножками…» [7, с. 133]. А. К. Толстой в «Упыре» даёт следующую фантастическую сцену: «Меня окружила толпа фарфоровых кукол, фаянсовых мандаринов и глиняных китаек, которые с криком… бросились меня щекотать» [7, с. 134]. У А. К. Толстого этот приём ограничивается мифологическим миром, в то время как у Гофмана граница между мирами размыта, и чудеса проникают в реальность.

В итоге гофмановская традиция у А. К. Толстого сочетается с национальной концепцией мира. В ранней толстовской прозе гофмановская традиция становится творческой переработкой: романтическая поэтика Гофмана для Толстого является средством выражения, наполненным национальным и нравственно-философским содержанием. Ранние готические произведения А. К. Толстого играют важную роль в формировании гофмановского комплекса в русской литературе, подготавливая его дальнейшее развитие в период символизма.

Список литературы

1. Алюнина, Ю. М. Готический субстрат на уровне пространственной организации и интерьера в повести А.К. Толстого «Упырь» / Ю. М. Алюнина // Гуманитарный научный журнал. – 2013. – № 1. – С. 3–4.

2. Волга, А. Н. Эстетика «двоемирия» в повестях А.К. Толстого «Упырь» и «Семья вурдалака» / А. Н. Волга // Вестник Брянского государственного университета. – 2017. – № 3. – С. 116–120.

3. Жаткин, Д. Н. Литературная Германия в оценках А.К. Толстого / Д. Н. Жаткин, Т. Н. Шешнева // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 2. – С. 96–100.

4. Карпов, А. А. А.К. Толстой / А. А. Карпов // Русская фантастика XIX века. – URL: https://www.rusf.ru/rsf-XIX/tolstoi.htm (дата обращения: 04.11.2026). – Текст : электронный.

5. Кожикова, А. В. Мифологизация «Иного» как инструмент кросс-культурных коммуникаций (К проблеме «гофмановского» мифа в России) / А. В. Кожикова // Вестник Костромского государственного университета. – 2007. – № 2. – С. 102–106.

6. Королева, В. В. А.К. Толстой и Э.Т.А. Гофман. Стилизация романтической, готической традиций в творчестве А.К. Толстого / В. В. Королева // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т. 10, № 3. – С. 24–39.

7. Королева, В. В. Стилизация гофмановской традиции в рассказе А.К. Толстого «Упырь» (К вопросу о рецепции Гофмана в русской литературе XIX – начала XX веков) / В. В. Королева // Вестник Костромского государственного университета. – 2018. – Т. 24. – С. 130–135.

8. Пронченко, С. М. Имена и образы в повести «Амена» А.К. Толстого / С. М. Пронченко // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2023. – С. 99–102.

9. Пронченко, С. М. Имена и образы в повести «Упырь» А.К. Толстого / С. М. Пронченко // Филологический класс. – 2023. – Т. 28, № 3. – С. 147–157.

Амирова Оксана Георгиевна
канд. филол. наук, доцент
Сайфутдинова Айгиза Айратовна
студентка

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭПИТЕТА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: *в статье рассматриваются структурно-семантические и прагматические особенности функционирования эпитета в современном англоязычном политическом дискурсе. На материале публичных выступлений, дебатов и постов в социальных сетях американских и британских политиков (2018–2026 гг.), а также публикаций ведущих СМИ, выявляются доминирующие структурные модели эпитетов. Устанавливается корреляция между структурой, семантическим типом и прагматической функцией эпитета. Особое внимание уделяется манипулятивному потенциалу эпитетов, их роли в создании идеологических дихотомий «свой – чужой» и конструировании образа политического оппонента.*

Ключевые слова: *эпитет, политический дискурс, структурная типология, семантика, прагматика, манипуляция, речевое воздействие, пейоратив, мелиоратив.*

Эпитет, традиционно рассматриваемый в рамках стилистики как образное определение, подчеркивающее характерное свойство явления, в политическом дискурсе приобретает особый статус. Если в художественной литературе эпитет служит прежде всего эстетическим целям, создавая яркий, запоминающийся образ, то в сфере политической коммуникации его функции значительно расширяются. Политический язык, нацеленный на убеждение, манипуляцию и формирование общественного мнения, активно использует выразительные возможности эпитета для навязывания оценок, создания поляризованной картины мира через дихотомию «свой – чужой» и воздействия на эмоциональную сферу адресата. Как справедливо отмечает И. Н. Шустова, в политическом дискурсе эпитеты служат не только средством оценки, но и помогают манипулировать общественным сознанием. Это обусловлено самой природой политического языка, в которой, по наблюдению Е. И. Шейгал, оценка преобладает над фактами, а воздействие и эмоциональность доминируют над информацией.

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. В современном мире политический дискурс, особенно англоязычный, играет важнейшую роль: предвыборные кампании, международные дебаты, публичные выступления политиков и, что особенно важно, коммуникация в социальных сетях формируют глобальную информационную повестку. Динамично меняющийся политический ландшафт последних лет порождает новые конструкции, требующие лингвистического описания. Эпитеты становятся ключевым инструментом информационно-психологической войны, способствуя снижению социальной роли объекта нападения, созданию пейоративной характеристики и выражению речевой агрессии. Кроме того, несмотря на значительное количество работ, посвящённых отдельным аспектам функционирования эпитетов в политическом дискурсе, комплексное исследование их структурно-семантических особенностей на материале современного англоязычного политического дискурса представлено фрагментарно и требует дальнейшего углублённого изучения.

Теоретическую основу работы составляют классические труды по стилистике. Так, вслед за И. Р. Гальпериным, под эпитетом понимается стилистический приём, основанный на выделении качества или признака описываемого явления, которое оформляется в виде атрибутивных слов или словосочетаний и характеризует данное явление с точки зрения индивидуального восприятия [4]. В отличие от логического определения, фиксирующего объективные свойства, эпитет всегда несёт субъективно-оценочный компонент. И. В. Арнольд

существенно расширила представление о формах выражения эпитета, отмечая, что его функцию могут выполнять не только прилагательные, но и существительные в функции приложения *(freedom-fighter)*, наречия *(to speak boldly)*, а также целые фразы *(an island of stability in a sea of chaos)* [1]. В политическом дискурсе подобные развёрнутые конструкции приобретают особый манипулятивный потенциал.

Материалом исследования послужили тексты публичных выступлений, интервью, стенограммы дебатов, статьи из ведущих англоязычных изданий (The Guardian, The Economist, Politico, BBC), а также посты в социальной сети X британских и американских политиков (Джо Байден, Дональд Трамп, Кир Стармер и др.) за период с 2018 по 2026 год. Общий объём выборки составил не менее двухсот пятидесяти контекстов употребления эпитетов. В исследовании применялись метод сплошной выборки, описательно-аналитический метод, метод компонентного и контекстуального анализа, а также элементы количественного анализа для установления частотности структурных и семантических типов.

Проведённый количественный анализ выборки (200 единиц) показал, что доминирующей структурной моделью является простой эпитет – 69% (например, *a brutal and unprovoked invasion, a fragile ceasefire*). Однако, по сравнению с художественной литературой, где доля простых эпитетов достигает 85–90%, в политическом дискурсе наблюдается значительный рост сложных (21%) и фразовых (7,5%) эпитетов. Сложные эпитеты в политической коммуникации выполняют функцию семантической компрессии. Они часто создаются по моделям «существительное + причастие» *(war-torn country, poverty-stricken region, Russian-backed separatists)*. Данные конструкции несут однозначную идеологическую маркировку, указывая на субъект действия и давая ему оценку.

Фразовые эпитеты представляют собой наиболее яркую особенность современного политического дискурса. Они служат для выражения иронии, отсылки к прецедентным феноменам и сжатия сложных нарративов *(post-truth politics, the-buck-stops-here leadership style)*. Именно фразовые эпитеты обладают наибольшим суггестивным потенциалом, так как требуют от реципиента наличия фоновых знаний и мгновенно активируют нужные политические ассоциации.

Анализ фактического материала показал, что наиболее многочисленной и прагматически значимой группой являются пейоративные неассоциированные эпитеты, особенно в форме прозвищ-ярлыков. Классическим примером является использование Д. Трампом прозвищ в отношении оппонентов: *Crooked Hillary* («нечестная Хиллари»), *Sleepy Joe* («сонный Джо»), *Low-Energy Jeb* («неэнергичный Джеб»). Грамматически такие эпитеты представляют собой имя собственное, образованное по модели «прилагательное + имя». Атрибутивное прилагательное доминирует над существительным, определяя восприятие всего объекта и формируя устойчивую негативную ассоциацию у аудитории.

Вторую важную группу составляют интенсифицирующие эпитеты, служащие для гиперболизации положительных или отрицательных качеств. В речи Д. Трампа активно используются превосходная степень и определители максимальной степени *(the biggest tax increase in our history, the most important election)*. Противопоставление *a Trump super recovery or a Biden depression* представляет собой частный случай конструирования идеологической дихотомии «свой – чужой».

Стратегия Дж. Байдена существенно отличается. В его риторике преобладают мелиоративные эпитеты, направленные на конструирование положительного образа «своей» политической силы и апелляцию к ценностям *(fortunate heirs, bearers of the flame of freedom)*. При этом критика оппонента осуществляется косвенно, через использование пейоративных эпитетов в общем контексте *(isolationism)*. Байден также использует эмпатические, конкретно-чувственные эпитеты для сближения с избирателями *(hurt badly, bald tyres)*.

Прагматический анализ позволил выделить четыре ключевые функции эпитетов в современном политическом дискурсе: дискредитирующую (подрыв доверия к оппоненту через пейоративные ярлыки), поляризации (создание бинарных оппозиций, упрощающих

реальность до выбора между «хорошим» и «плохим»), легитимирующую (представление собственных действий как естественных и не требующих доказательств через ассоциированные и мелиоративные эпитеты) и эмоционально-акцентирующую (создание нужного эмоционального фона и активация защитных механизмов аудитории). Подтвержден тезис о контекстуальной зависимости семантики эпитета. Одно и то же определение может приобретать различные оттенки (от резко негативного до нейтрального) в зависимости от идеологических установок говорящего и целевой аудитории. Например, эпитет *radical* может быть как пейоративным *(radical agenda)*, так и мелиоративным *(radical reform)*.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что современный англоязычный политический дискурс демонстрирует тенденцию к структурному усложнению эпитетов. Высокая частотность сложных и фразовых конструкций свидетельствует о стремлении к семантической компрессии, при которой один эпитет способен передать сложный политический нарратив. В семантическом плане доминируют пейоративные и интенсифицирующие эпитеты, выполняющие функции дискредитации оппонента и гиперболизации угроз. Эпитеты в политическом дискурсе выступают не как средство украшения речи, а как действенный инструмент манипуляции общественным мнением, навязывания оценки и конструирования идеологических дихотомий. Понимание структурных типов и прагматических функций эпитетов позволяет глубже проанализировать механизмы речевого воздействия в политической коммуникации и способствует развитию навыков критического мышления при восприятии медиатекстов.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник / И. В. Арнольд. – 14-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2021. – 384 с.

2. Булахова, Н. П. Об использовании эпитетов в газетных текстах с признаками информационно-психологической войны: тактико-стратегический аспект / Н. П. Булахова // Лингвокультурология. – 2019. – № 13. – С. 36–55.

3. Веселовский, А. Н. Историческая поэтика / А. Н. Веселовский. – Москва : Высшая школа, 1989. – 648 с.

4. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка : учеб. пособие / И. Р. Гальперин. – Москва : Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 459 с.

5. Сковородников, А. П. Выразительные средства русского языка: справочные материалы / А. П. Сковородников, Г. А. Копнина. – Москва : Флинта, 2005. – С. 362–364.

6. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – Москва : Гнозис, 2004. – 324 с.

7. Dusso, A. Crooked Hillary and Sleepy Joe: name-calling's backfire effect on candidate evaluations / A. Dusso, S. Perkins // Journal of Elections, Public Opinion and Parties. – 2024. – Vol. 34, No. 2. – P. 298–318.

8. Shustova, I. N. The Function of Epithets in the American Political Discourse / I. N. Shustova // Russian Linguistic Bulletin. – 2016. – No. 2 (6). – P. 244–245.

9. CNN. Final presidential debate: Full video // CNN Politics. – 2020. – URL: https://edition.cnn.com/videos/politics/2020/10/23/final-presidential-debate-full-video-dbx-vpx.cnn (date of access: 08.11.2026). – Текст : электронный.

10. Florida Politics. Donald Trump keeps hammering 'low-energy' Jeb Bush // Florida Politics. – 2015. – URL: https://floridapolitics.com/archives/189231-donald-trump-keeps-hammering-low-energy-jeb-bush/ (date of access: 08.11.2026). – Текст : электронный.

11. Siddiqui, S. Trump calls Clinton 'Crooked Hillary' – should she ignore it or fight back? / S. Siddiqui // The Guardian. – 2016. – 25 May. – URL: https://www.theguardian.com/us-news/2016/may/25/donald-trump-crooked-hillary-clinton-nickname-ignore-fight (date of access: 08.11.2026). – Текст : электронный.

Бричева Мадина Марзакановна
канд. филол. наук, доцент
Макерова Сусанна Рашидовна
д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой
Сасина Светлана Александровна
канд. филол. наук, доцент
Схаляхо Елена Нальбиевна
канд. филол. наук, доцент
Боджокова Асиет Руслановна
канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп, Республика Адыгея

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *в статье рассматриваются новые лексические единицы, отобранные из авторитетных англоязычных онлайн-словарей. Новая лексика систематизирована по лексико-тематическим группам: «Технологии и ИИ», «Физическое и ментальное здоровье человека», «Экономика, финансы, маркетинг», «Экология и климат». В рамках каждой группы анализируются значения неологизмов, приводятся их дефиниции и примеры употребления, а также раскрывается связь новых слов с актуальными социальными, технологическими и экологическими трендами. Результаты исследования подчёркивают важность лингвистического анализа новой лексики для понимания динамики языковых изменений и современных социокультурных процессов.*

Ключевые слова: *новая лексика, неологизмы, семантика, лексико-тематические группы, языковые изменения.*

Словарный состав любого языка постоянно изменяется и обновляется. В онлайн-версиях таких авторитетных англоязычных словарей, как Оксфордский и Кембриджский, новая лексика выделена в особые группы [4; 5]. Именно эти лексические единицы были проанализированы нами с точки зрения их семантики.

Ранее нами были систематизированы новые лексические единицы с точки зрения их структурных особенностей [1]. Классификация новой лексики по семантическому принципу включает распределение практического материала по тематическим группам. В лексико-тематическую группу могут входить слова разных частей речи, объединенные общей тематикой. Поскольку у новой лексики не всегда есть эквиваленты в русском языке, мы даем перевод словарных дефиниций. Рассмотрим основные лексико-тематические группы (далее ЛТГ) новых единиц.

ЛТГ «*Технологии и ИИ*» включает лексические единицы, обозначающие новинки в области технологий, в том числе ставшее привычным понятие «Искусственный интеллект» («artificial intelligence», или *AI*) и его производные.

GAI (*generative AI*) computer systems that can copy intelligent human behaviour and produce new content, especially text or images (the abbreviation for «generative artificial intelligence') – системы ИИ, способные имитировать интеллектуальное поведение человека и создавать новый контент (текст, изображения и т. д.).

e.g. *There are an endless number of applications for generative AI. GAI can generate texts, images, and code based on a user's prompt.*

LLM a computer program that uses very large collections of language data in order to understand and produce text in a way that is similar to the way humans do (the abbreviation for large language model) – компьютерная программа, которая использует очень большие массивы языковых данных для понимания и создания текста, подобно тому, как это делают люди (аббревиатура для «большая языковая модель»)

e.g. *LLMs process large amounts of text data and use this knowledge to answer questions, summarize articles, and write new content.*

ChatGPT a computer program created by Open AI™ that uses artificial intelligence to answer questions and carry out tasks given to it by people – компьютерная программа, созданная компанией «OpenAI» и использующая искусственный интеллект для ответов на вопросы и выполнения задач, поставленных перед ней людьми

e.g. *She got ChatGPT to rewrite the text in more formal English.*

Активное использование больших языковых моделей требует максимально корректной формулировки текстового запроса – промпта (prompt). В связи с этим в языке закрепились новые лексические единицы «prompt engineering» (промпт-инжиниринг) и «prompt engineer» (промпт-инженер).

prompt engineering the activity or process of giving instructions to an AI program to tell it what you want it to produce – процесс составления инструкций для ИИ-программы, чтобы получить нужный результат

e.g. *Good prompts are carefully designed in prompt engineering so that the model's behavior can be controlled and made more predictable.*

prompt engineer a person who writes instructions for an AI program to tell it what they want it to produce – специалист, который пишет такие инструкции для ИИ.

e.g. *A prompt engineer analyzes user goals, formulates clear prompts, tests different versions, and iterates to improve AI responses.*

В профессиональной и бытовой коммуникации также закрепился ряд понятий, отражающих риски и управленческие аспекты применения ИИ:

shadow AI noun the use of AI tools in the workplace without authorization from the company's IT department – использование ИИ-инструментов на рабочем месте без одобрения ИТ отдела.

e.g. *The use of unsanctioned AI tools, also known as shadow AI, has become more common in the workplace…* (nojitter.com, 15 April 2026).

tool sprawl the situation where a company uses too many different apps or other digital tools, making work more complicated and difficult to manage – ситуация, когда компания использует слишком много разных приложений и цифровых инструментов, что значительно усложняет работу.

e.g. *Consolidating workplace tech, or tackling what's been dubbed «tool sprawl», is on the agenda for many organizations right now…*(workvivo.com, 28 January 2026).

Отдельную подгруппу составляют термины, связанные с цифровой безопасностью и смежными техническими сферами.

cyber safety measures that are taken to protect people from crime carried out using the internet – меры защиты от преступлений, совершаемых с использованием интернета.

e.g. *Children at the school are taught about cyber safety in the first term.*

malvertising noun the practice of adding malware (= software designed to damage or gain access to a computer system without the user knowing) to an online advertisement; online advertisements containing malware – практика добавления вредоносного программного обеспечения (то есть программ, предназначенных для нанесения ущерба компьютерной системе или получения доступа к ней без ведома пользователя) в онлайн-рекламу; онлайн-реклама, содержащая вредоносное программное обеспечение

e.g. *The amount of malvertising on the internet is growing fast.*

digital audio sound that is recorded or sent out as digital signals – звук, записанный или передаваемый в виде цифровых сигналов.

e.g. *The analogue audio has now all been converted into digital audio.*

GIS abbreviation (computing) geographic information system (software that allows users to store, analyse and display information about locations and their features on a computer) – географическая информационная система

e.g. *GIS (Geographic Information System) is a technology for capturing, storing, analyzing, and displaying geographic data.*

cryptomining noun the process of trying to earn cryptocurrency by using very powerful computers to solve the algorithms that are required for keeping records in a blockchain (= a record of payments made in electronic money) – процесс добычи криптовалюты с помощью мощных компьютеров

e.g. *Many people are interested in cryptomining because it offers a way to earn cryptocurrency by contributing computing resources to the network.*

RAMageddon noun a severe global shortage of RAM memory chips – жесткий глобальный дефицит чипов оперативной памяти

e.g. *RAMageddon is the fun new term for a not-so-fun trend that is sweeping the tech industry: an ever-increasing shortage of random access memory, or RAM chips, which power pretty much all the tech products we use in our daily lives…* (techcrunch.com, 12 April 2026).

Особый интерес представляет семантическая эволюция ряда слов. Например, лексическая единица «slop», благодаря переосмыслению значения, не только вошла в список неологизмов с новым значением, но и выступает в качестве компонента производных и сложных слов.

slop noun (informal, disapproving) poor-quality content, especially content that has been created by AI and is shown to people on the internet because they have looked at similar content before – (разговорное, неодобрительное) контент низкого качества, в особенности созданный искусственным интеллектом, который демонстрируется пользователям в интернете, поскольку они ранее просматривали похожие материалы

e.g. *I'm getting fed up with all this AI slop on my feed.*

slopper noun someone who relies too much on AI chatbots to make decisions, find out information, etc. – человек, который чрезмерно полагается на ИИ чат-боты для принятия решений и поиска информации

e.g. *If someone is a «slopper," it means that they have offloaded most of their cognitive processes to ChatGPT* (fastcompany.com, 16 August 2025).

slopaganda noun the use of AI-generated information as propaganda -пропаганда с использованием контента, сгенерированного ИИ.

e.g. *«AI slop» is the term used to identify unwanted AI content – the algorithm-driven equivalent of spam email. Slopaganda is turning out to be just as annoying as spam, but far more dangerous* (Philosopher's Zone (podcast), 14 October 2025).

trendslop noun the tendency of an AI model to give an answer that follows popular trends instead of analysing the situation and providing a response that is relevant to it – склонность ИИ-модели отвечать в соответствие с популярными трендами, вместо того, чтобы анализировать ситуацию

e.g. *The «trendslop» tendencies of LLMs are a result of biases they take on when the models are being trained, researchers noted* (fortune.com, 10 April 2026).

boomerslop noun low-quality internet content that has been created by artificial intelligence and that is designed to appeal to people from the baby boomer generation – низкокачественный интернет-контент, созданный ИИ и ориентированный на аудиторию поколения бэби-бумеров.

e.g. *First, let me explain boomerslop: It's AI slop that's particularly appealing to a Facebook-loving boomer*…(businessinsider.com, 6 November 2025).

Цифровые привычки, соцсети и использование искусственного интеллекта в различных видах деятельности человека также нашли отражение в новой лексике.

shadow ban the act of a social media site or app secretly preventing a user's content from being viewed, while allowing them to use the service as usual – скрытая блокировка контента пользователя соцсетью: пользователь может продолжать пользоваться сервисом, но его публикации не видят другие.

e.g. *If the user exceeds the safety rating threshold, then the system will initiate the shadow ban.*

ultraprocessed time time spent consuming online content that has been designed to keep people watching it, rather than to be useful or educational – время, потраченное на потребление онлайн-контента, созданного для удержания внимания, а не для пользы или обучения

e.g. … *ultraprocessed time is «engineered for convenience, compulsion and stimulation, not for nourishment»* (nytimes.com, 4 June 2026).

Slow Social Era a period when people use social media less often and more carefully – период, когда люди пользуются социальными сетями реже и более осмотрительно

e.g. *The Slow Social Era isn't about deleting social media entirely – it's about redefining our relationship with it* (astondigital.com.au, 2 December 2025).

В профессиональной и повседневной коммуникации также закрепились слова, обозначающие новые виды деятельности и занятости работников.

coder noun (computing) a person who writes code for computer programs – человек, который пишет код для компьютерных программ

e.g. *App developers often hire freelance coders and programmers.*

content creator a person who produces material that is contained on a website or other digital media – человек, создающий материалы, которые размещаются на веб-сайте или в других цифровых медиа

e.g. *Opportunities for becoming a content creator or online influencer are increasing.*

superworker noun someone who works much more productively by using AI tools that can carry out tasks and act on their behalf – сотрудник, который работает намного продуктивнее за счёт использования ИИ-инструментов, выполняющих задачи от его имени

e.g. *Bersin has coined the term «superworker» for how AI is amplifying what an individual can achieve at work.* (bbc.co.uk, 17 April 2026).

ЛТГ «*Физическое и ментальное здоровье человека*». Данная группа включает понятия, обозначающие эмоциональное состояние и самочувствие человека, а также способы поддержания душевного равновесия и восстановления ресурсов.

digital well-being the careful use of technology and the internet in a way that does not harm the user's mental or physical health – осмотрительное использование технологий и интернета, которое не наносит вреда ни психическому, ни физическому здоровью пользователя.

e.g. *Schools are taking digital well-being, how technology affects children both mentally and physically, extremely seriously.*

health screening a medical examination of somebody to make sure that they are healthy – медицинское обследование для проверки состояния здоровья.

e.g. *There is compulsory health screening for everyone applying for a work permit.*

healthspan the part of a person's life during which they are healthy – период жизни человека, в течение которого он остаётся здоровым.

e.g. *The goal is to extend our healthspan, not only our lifespan*

health and safety rules and procedures intended to keep people safe from accidents or injuries at work or in public – places правила и процедуры, призванные уберечь людей от несчастных случаев или травм на работе или в общественных местах

e.g. *The health and safety of our students and staff is our number one priority.*

Небольшую подгруппу составляют понятия, отражающие современные социально-психологические феномены, которые влияют на физическое и эмоциональное состояние человека.

job hugging the fact of staying in a job because it provides security, even if you don't enjoy it and it no longer feels rewarding – ситуация, когда человек продолжает работать на какой-то должности, потому что она обеспечивает безопасность и стабильность, даже если работа ему не нравится и больше не приносит удовлетворения

e.g. *…the «job hugging» trend is a reversal of the so-called «great resignation» of the pandemic era, when workers felt safe walking away from positions they didn't want, confident they'd find work elsewhere* (independent.co.uk, 4 November 2025).

sober curious thinking about and usually reducing how much alcohol you drink, for health reasons – осознанное отношение к употреблению алкоголя, обычно с целью его сокращения по соображениям здоровья.

e.g. *It is obvious that our society is more sober curious now than it has ever been.*

slow dopamine a steady, long-lasting sense of satisfaction and achievement caused by doing activities that need patience and concentration – устойчивое, длительное чувство удовлетворения, возникающее от занятий, требующих терпения и концентрации.

e.g. *Slow dopamine «refers to anything that requires you to put in effort to attain the result," says Vignola.* (yahoo.com, 10 April 2026).

meteorosensitive adj easily affected physically or emotionally by changes in the weather – легко поддающийся физическому или эмоциональному воздействию из-за погодных изменений; метеочувствительный; метеозависимый.

e.g. *If you're meteorosensitive the weather can cause aches and pains and impact cognitive function, as well as making you moody* (thetimes.com, 6 February 2026).

Небольшую подгруппу в данной ЛТГ составляют слова и словосочетания, описывающие состояния человека, связанные со стрессом, с усталостью от чрезмерных нагрузок и эмоций, от избытка информации и т. д.

functional freeze a response to stress in which someone continues to function outwardly, successfully managing their workload and responsibilities, while inwardly feeling numb, detached, or anxious – реакция на стресс, при которой человек внешне продолжает успешно справляться с обязанностями, но внутренне ощущает оцепенение, отстранённость или тревогу.

e.g. *«Functional freeze» is when you appear to be functioning, but on the inside, you're emotionally and mentally shut down.*

competence hangover a feeling of exhaustion that follows a period of taking on too many responsibilities at work and becoming the person everyone relies on -чувство истощения после периода, когда на человека возлагали слишком много ответственности и на него все полагались

e.g. *Competence hangover builds slowly and silently from years of being the one who remembers, organises, fixes and absorbs.*

alert fatigue a feeling of being tired of receiving too many alerts (= signals to inform or remind you of something) on your phone or electronic device – усталость от получения слишком большого количества уведомлений на телефоне или другом электронном устройстве

e.g. *Many people are turning off notifications because of alert fatigue*.

scroll fatigue a feeling of mental exhaustion caused by spending too much time scrolling through social media or other online content – умственное истощение из-за длительного пролистывания контента в соцсетях или других онлайн-ресурсах

e.g. *Unlike tiredness from work or physical activity, scroll fatigue often sneaks up, leaving users unaware of the subtle depletion until it manifests in frustration, distraction, or digital avoidance* (mindfultechwork.com, 17 January 2026).

В данную группу входит также лексика, описывающая способы выхода из стресса и поддержания душевного равновесия, включая возможности отдохнуть и хорошо провести время.

forest bathing the activity of spending time in a forest in order to feel calm and connected to nature – времяпрепровождение в лесу с целью почувствовать спокойствие и связь с природой

e.g. *There is evidence that forest bathing can lead to improved mental health.*

readaway a short holiday where the main activity is reading and talking about books – короткий отпуск, где основное занятие – это чтение и обсуждение книг.

e.g. *…»readaways» – a weekend getaway focused on reading, relaxing and quality time, is the next big thing in travel* (thepost.co.nz, 15 October 2025).

runcation a holiday based around the activity of running – отпуск, построенный вокруг занятий бегом (например, поездки на забеги или курорты с живописными беговыми маршрутами).

French Sunday a relaxed Sunday, inspired by the French way of life, that involves spending time with friends and family, eating good food, and going for walks, rather than doing chores or housework – спокойный воскресный день в духе французского образа жизни: время с близкими, хорошая еда, прогулки вместо домашних дел.

e.g. *Like most fashionable trends, «French Sunday» comes from France, but was most recently popularized by Vogue … According to the Vogue article, «French Sundays» are supposed to be «lazy, stress-free days, when the main activity is to do nothing»* (fastcompany.com, 27 February 2026).

Благодаря новым трендам, которые задают соцсети на отдых и восстановление жизненных ресурсов, словарный состав пополняется новой лексикой.

potato bed a sleep trend that involves stuffing a fitted sheet with pillows, blankets, duvets etc. to make a soft padded surface to sleep on – тренд на сон на мягкой поверхности, созданной путём набивания простыни подушками, одеялами и т. п.

e.g. *Enter the TikTok «potato bed»: a comfort-led trend built around the idea of feeling wrapped, supported and deeply snug.* (realsimple.com, 30 January 2026).

bedtime stacking a trend that involves going to bed early and having a number of items such as books, a laptop, food and drink items, and skincare products near the bed so that you can carry out various activities before you go to sleep without having to get up again – тренд, при котором человек ложится спать рано и располагает рядом с кроватью книги, ноутбук, еду, напитки, средства по уходу за кожей и т. д., чтобы заниматься разными делами перед сном, не вставая с места.

e.g. *A new TikTok trend called bedtime stacking is going viral among Gen Z who are transforming their beds into all-in-one spaces for relaxation, productivity and self-care* (news18.com, 5 March 2026).

Revenge bedtime procrastination the act of staying up late to enjoy leisure time you did not have during the day, even when it means you will not get enough sleep – привычка ложиться спать поздно, чтобы насладиться свободным временем, которого не было днём, даже если это приведёт к недосыпу.

dusking the practice of watching daylight turn to darkness as a form of relaxation – практика наблюдения за тем, как дневной свет сменяется темнотой, как форма релаксации.

e.g. *An old Dutch ritual of going outside to watch the coming of night – or dusking – is having a revival across Europe* (theguardian.com, 1 March 2026).

К данной группе относится также недавно появившееся в обиходе и прочно закрепившееся в словарях понятие «*hygge».* Е.Н. Схаляхо в своей работе отмечает, что *hygge* (хюгге) – это не просто уют, а ценностная установка на благополучие в быту, реализуемое через рутинные, но эмоционально значимые действия [2, с. 16–17].

hygge noun a Danish word for a quality of cosiness (= feeling warm, comfortable, and safe) that comes from doing simple things such as lighting candles, baking, or spending time at home with your family – датское слово, обозначающее особое качество уюта (ощущение тепла, комфорта и безопасности), которое возникает благодаря простым вещам: зажиганию свечей, выпечке или времяпрепровождению дома в кругу семьи

hygge adj having the quality of cosiness (= feeling warm, comfortable, and safe) – обладающий свойством уютности (то есть ощущением тепла, комфорта и безопасности)

e.g. *Creating a hygge atmosphere in the living room helped the family relax after a long week.*

anxiety bag a small bag filled with items to help someone feel less anxious – маленькая сумочка с предметами, помогающими человеку чувствовать себя спокойнее

e.g. *The idea behind an anxiety bag is really quite practical and self-aware: It's a personalized collection of tools designed to help you regulate your emotions and feel more grounded when anxiety hits* (yahoo.com, 27 March 2026).

ЛТГ «*Экономика*, *финансы*, *маркетинг*» включает лексику, описывающую новые модели потребительского поведения и маркетинговые стратегии, претерпевшие изменения под влиянием цифровых технологий и ИИ.

KPI noun (business) a measure used to evaluate the success of an organization, an employee, etc. in meeting objectives (the abbreviation for key performance indicator) – показатель, используемый для оценки успешности организации, сотрудника и т. д. в достижении поставленных целей (ключевой показатель эффективности)

e.g. *Tracking goals and KPIs is important for any business.*

annoyance economy the situation where companies deliberately make products or services inconvenient or frustrating for their customers in order to make more money or gather information about them – ситуация, когда компании намеренно делают продукты или услуги неудобными или раздражающими для клиентов, чтобы заработать больше денег или собрать информацию о них

e.g. *The so-called annoyance economy refers to the web of spam calls, customer service chatbots and impossible-to-cancel subscriptions, among other aggravations, that Americans have to navigate in their regular financial lives…*(theweek.com, 7 May 2026).

Небольшую подгруппу представляет новая лексика, обозначающая различные виды онлайн-покупок с использованием ИИ.

predictive shopping a form of online shopping where AI predicts what the customer is likely to want or need and automatically recommends products – форма онлайн-покупок, при которой ИИ предсказывает, что покупатель, скорее всего, захочет или ему понадобится, и автоматически рекомендует товары.

e.g. *Predictive shopping is the next big thing. AI will track your preferences, habits, and browsing patterns, offering product suggestions before you even realize you need them* (www.scayle.com, 10 February 2026).

searchless retail a form of online shopping where the customer uses AI tools to find products to buy instead of carrying out online searches – форма онлайн-покупок, где клиент использует ИИ-инструменты для поиска товаров вместо самостоятельного ввода поисковых запросов.

e.g. *This is searchless retail, where discovery happens through AI agents, generative search, and conversational commerce without the customer ever visiting a retailer's site or using a traditional search function* (sitecore.com, n.d.).

agentic commerce a form of online shopping where AI tools search for products, compare them, and then buy them on the customer's behalf – форма онлайн-покупок, при которой ИИ-агенты ищут товары, сравнивают их и совершают покупки от имени пользователя.

e.g. *Agentic commerce is a new form of online and mobile shopping, in which an AI agent «closes the loop» or completes tasks for a user – such as searching for items, comparing options and making a purchase – with limited or no manual inputs needed from that user* (mastercard.com, 23 March 2026).

shoppertainment noun a marketing approach that combines activities such as livestreams and interactive content with the process of selling products, to make shopping a fun and enjoyable experience for the consumer – маркетинговый подход, объединяющий развлекательные активности (например, прямые эфиры и интерактивный контент) с процессом продажи товаров, чтобы сделать покупки увлекательными

e.g. *Several brands are already making shoppertainment a reality. Sephora's Virtual Artist app, for instance, allows customers to try on makeup virtually, making beauty shopping both personal and interactive. Lego's in-store build stations engage children in creative play while their parents shop, making it a family-friendly experience* (medium.com, 20 March 2025).

lily padding the career strategy of moving from one short-term job to another in order to gain specific skills and experience – карьерная стратегия перехода от одной краткосрочной работы к другой для получения конкретных навыков и опыта

e.g. *«Lily padding» is when you strategically climb the career ladder, focusing on building experience over seeking a higher salary. It's about supercharging your employability* (huffingtonpost.co.uk, 6 December 2025).

Следует отметить, что в эту группу входят также лексические единицы, обозначающие понятия, связанные с заботой о здоровье работников. В настоящее время, как уже отмечалось, много внимания уделяется физическому и ментальному здоровью, появляются новые методы и инструменты для восстановления хорошего самочувствия людей. Об этом заботятся в том числе и работодатели.

burnout blocking the practice of putting strategies in place to prevent an employee from experiencing burnout or to recover from it more quickly if they do -внедрение стратегий для предотвращения выгорания сотрудников или ускорения их восстановления

e.g. *Organizations that focus on burnout blocking, that is, a balance of proactive burnout prevention and effective reactive recovery, can create healthier, more engaged teams* (advantageclub.ai, 17 October 2025).

microshifting noun the practice of breaking the working day into short blocks of time so that work can be fitted around other activities – практика, при которой рабочий день делят на короткие блоки времени, чтобы выстраивать работу вокруг других видов деятельности.

e.g. *Microshifting describes a workday broken into multiple short, flexible «bursts» of focused effort, often around 45 to 90 minutes, separated by stretches of personal time, family duties, or rest* (fortune.com, 13 January 2026).

Следующая значительная, но не столь многочисленная – *ЛТГ* «*Экология и климат*». В этой группе представлена новая лексика, отражающая нарастающую актуальность климатической повестки: термины описывают последствия изменения климата, экстремальные погодные явления, технологические попытки управления климатом, а также сопутствующие оценочные номинации.

climate breakdown a situation in which climate change has caused serious and permanent damage to the environment – ситуация, при которой изменение климата нанесло серьёзный и необратимый ущерб окружающей среде

e.g. *Parts of the world are already facing serious impacts from climate breakdown*.

geoengineering noun the deliberate attempt to influence the earth's climate, in order to reduce or prevent the effects of climate change – целенаправленные попытки повлиять на климат Земли, чтобы уменьшить или предотвратить последствия изменения климата

e.g. *Robust governance is essential for research into solar geoengineering.*

omega block a weather pattern, resembling the uppercase Greek letter omega, where an area of warmer high pressure is trapped between two areas of cooler low pressure, causing the same weather conditions to last for a long period – модель погоды, напоминающая заглавную греческую букву «омега», при которой область повышенного давления с более теплым воздухом оказывается зажатой между двумя областями пониженного давления с более прохладным воздухом, что приводит к длительному сохранению одних и тех же погодных условий

e.g. *With the current omega block, a «surge of hot, dry air from North Africa has become trapped in the atmosphere over parts of Europe," said Time … In Paris this week, temperatures hit a June record of 105.62 F.* (theweek.com, 26 June 2026).

weather whiplash a quick change from one extreme of weather to another, for example from very cold to very hot, or very dry to very wet – резкая смена погодных условий с одной крайности на другую (например, с сильного холода на сильную жару или с очень сухой погоды на очень влажную)

e.g. *There is an informal term for all these weird back-and-forth weather extremes we're witnessing: weather whiplash* (clf.org, 27 May 2026).

global weirding the process by which climate change is causing the weather worldwide to become more extreme and unpredictable – процесс, в ходе которого изменение климата приводит к тому, что погодные условия во всем мире становятся все более экстремальными и непредсказуемыми

e.g. *Global weirding speaks to the complex ways climate change is affecting weather globally. It refers to the fact that many extreme weather events are becoming more frequent and/or more severe than they were in the past…*(climatewords.org, n.d.).

Интересный пример оценочной лексики данной ЛТГ представляет собой неологизм «*klimatosse*». А.Р. Тарасенко в своей статье пишет: «Термин *klimatosse* ввела в оборот датский политик Пиа Кьерсгор. В 2020 году он был представлен в оксфордском онлайн словаре. «*Klimatosse*» – climate fool. Пиа Кьерсгор использовала его как уничижительное название для «климатических фанатиков», которых считала слишком рьяными» [3, с.201].

Таким образом, словарный состав современного английского языка активно пополняется новой лексикой и отражает ключевые тренды современности. Классификация неологизмов позволила выделить такие лексико-тематические группы, как: «Технологии и ИИ», «Физическое и ментальное здоровье человека», «Экономика, финансы, маркетинг», «Экология и климат». Поскольку у многих неологизмов пока нет эквивалентов в русском языке, важным становится анализ словарных дефиниций и примеров употребления, что позволяет точнее

передавать смысл. Изучение, анализ и систематизация новой лексики являются важнейшими задачами, стоящими перед лингвистами.

Список литературы

1. Новые лексические единицы в английском языке / М. М. Бричева, С. А. Сасина, Е. Н. Схаляхо, Н. Х. Женетль // Современное состояние и перспективы развития современной науки : сборник статей Международной научно-практической конференции (21 ноября 2022 г.). – Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2022. – С. 148-155.
2. Схаляхо, Е. Н. Когнитивный и структурно-семантический аспекты формирования терминологии предметной области «Дизайн интерьера» (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. филол. наук / Е. Н. Схаляхо. – Майкоп, 2022. – 23 с.
3. Тарасенко, А. Р. Лексико-семантическая характеристика скандинавских заимствований в английском языке / А. Р. Тарасенко // Студенчество и наука: ступень к познанию : материалы XXX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Куйбышев, 5 марта 2026 г.). – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 200–203.
4. New Words. – URL: https://dictionaryblog.cambridge.org/cate-gory/new-words (дата обращения: 13.10.2026). – Текст : электронный.
5. New Words. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionar-ies.com/wordlist/new_words (дата обращения: 13.10.2026). – Текст : электронный.

Burkot Valeria Vladimirovna
student
The Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration
Moscow

LINGUISTIC AND STYLISTIC STRATEGIES FOR ATTRACTING AUDIENCE ATTENTION IN ENGLISH-LANGUAGE ONLINE MEDIA HEADLINES: THE CASE OF SUSTAINABLE FASHION

Abstract: *the article examines linguistic and stylistic strategies used to attract readers' attention in English-language online media headlines covering sustainable fashion and the environmental impact of the clothing industry. A qualitative analysis is applied to a purposively selected set of headlines from The Guardian and British Vogue. The analysis focuses on metaphor, evaluative vocabulary, interrogative structures, quotation, practical reader address and curiosity-building devices. The article argues that sustainable-fashion coverage combines emotional and informational appeals: headlines frame environmental issues as urgent, make abstract processes more tangible and present sustainability as a matter of everyday choice.*

Keywords: *online journalism, headline, media discourse, sustainable fashion, environmental journalism, evaluative vocabulary, metaphor, clickbait.*

Буркот Валерия Владимировна
студентка
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Москва

ЯЗЫКОВЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ АУДИТОРИИ В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-СМИ: НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ ОБ УСТОЙЧИВОЙ МОДЕ

Аннотация: *в статье рассматриваются языковые и стилистические способы привлечения внимания читателя в заголовках англоязычных интернет-СМИ, освещающих устойчивую моду и экологические проблемы индустрии одежды. На материале тематически*

отобранных заголовков анализируются метафора, оценочная лексика, вопросительные конструкции, цитирование, практическая адресация и приёмы создания интриги. Показано, что экологическая повестка позволяет редакциям соединять эмоциональный и рациональный способы привлечения внимания: заголовок может обозначать проблему, обещать полезную информацию и задавать критическую рамку её осмысления.

Ключевые слова: *интернет-журналистика, заголовок, медиадискурс, устойчивая мода, экологическая журналистика, оценочная лексика, метафора, кликбейт.*

Introduction.

The headline is one of the most visible elements of an online news story. In a digital environment, readers often encounter a publication through a search result, a social-media post, a news aggregator or a homepage feed. In these contexts, the headline performs several functions at once: it identifies the subject, gives an initial interpretation of the event and encourages the reader to continue. Its persuasive role, however, does not remove its informational responsibility. A headline that attracts attention but misrepresents the article may damage trust in the outlet.

The issue is particularly interesting in the coverage of sustainable fashion. The environmental impact of clothing production, consumption and disposal is a complex topic involving supply chains, labour, materials, overproduction and consumer behaviour. Journalists have to make these issues understandable without reducing them to a simplistic moral choice. Headlines therefore become a compact site where a publication selects a problem, establishes its relevance and signals the tone of the story.

The research question is: what linguistic and stylistic strategies do English-language online media use to attract audience attention when covering sustainable fashion? The aim is to identify and interpret the principal headline strategies in a selected sample of publications. The objectives are to outline the functions of online headlines; identify recurring lexical and syntactic techniques; examine how these techniques frame sustainable fashion; and consider the contribution of English-language features to the headline's meaning.

The object of the research is headlines in English-language online media. The subject is the set of linguistic and stylistic devices used in headlines about sustainable fashion and environmental issues in the clothing industry. The material consists of a purposively selected illustrative sample of headlines published by The Guardian and British Vogue. The sample is not intended to represent the entire output of either outlet; it is used for qualitative close reading.

The methods include descriptive analysis, contextual and stylistic analysis, and comparison of lexical and syntactic structures. The analysis does not measure click-through rates or audience responses. Consequently, the article discusses the likely communicative function of headline devices rather than claiming that a particular wording has been empirically proven to increase clicks.

1. The headline as a journalistic and digital-media device.

A headline is not simply a shortened version of an article. It is an independent textual unit that selects the most salient aspect of a story and provides readers with a framework for interpreting it. In online journalism, this function is intensified by the way content is distributed: a headline may be read without the accompanying photograph, introductory paragraph or full article. It must therefore be concise and sufficiently informative while remaining distinctive.

Research on online headlines has examined the relationship between headline structure and reader attention. Blom and Hansen describe forward-reference as a strategy that withholds part of the information and creates an incentive to open the story [1]. This mechanism can be effective, but it also creates an ethical tension: if too much information is withheld, the headline may become vague or misleading. Clickbait is not identical to every expressive headline; the key issue is whether the promise made by the headline is fulfilled by the article.

A useful distinction can be made between informational and promotional elements. Informational elements identify the topic, actor, event or consequence. Promotional elements add evaluation, emotional emphasis, a question, a contrast or an invitation to the reader. In responsible

journalism these elements should work together. An expressive headline can be engaging without exaggerating the facts, provided that the article supports its framing.

Sustainable fashion offers a wide range of possible headline angles. A publication may focus on environmental damage, new materials, business practices, consumer choices, regulation or the public image of designers. The headline's wording determines which of these angles becomes most prominent. A question may present the topic as unresolved; a metaphor may make a technical process vivid; a quotation may foreground a conflict or a participant's judgement.

2. Linguistic and stylistic strategies.

2.1. Metaphor and figurative language.

Metaphor makes an abstract or complex issue easier to imagine by describing it through a more familiar domain. In environmental coverage, expressions such as «dirty secret» or «from the brink» transform structural problems into images of concealment or crisis. Such wording is memorable because it adds an evaluative layer to the factual subject. At the same time, metaphor requires careful interpretation: the phrase is not necessarily a literal description, and the reader must connect its figurative meaning with the context of the article.

2.2. Evaluative vocabulary.

Words such as «ultimate», «hidden», «rife», «better» and «disaster» communicate an attitude towards the subject. Evaluative vocabulary can signal urgency, criticism or aspiration before the reader reaches the body of the article. In a headline about sustainability, positive evaluation may present a practice as desirable or prestigious, while negative evaluation may expose harmful business practices. The journalist's choice of adjective or noun therefore contributes to the framing of the issue.

2.3. Questions and direct reader engagement.

Interrogative headlines invite the audience to consider a problem and suggest that the article will provide an answer or develop an argument. Questions are particularly suitable for topics in which the evidence is contested or the solution is not straightforward. They can also create a conversational tone. However, a question mark does not automatically make a headline neutral: the wording of the question may already contain an assumption or a particular point of view.

2.4. Quotation and attributed speech.

A quotation introduces a human voice into a short headline. It may convey criticism, experience or a strong assessment in a way that appears more immediate than an unattributed statement. Quotation marks also establish a distinction between the publication's own wording and the words attributed to a source. For accuracy, the article must identify the speaker and provide enough context for the quotation to be understood fairly.

2.5. Practical framing and reader benefit.

Headlines beginning with «how to» or addressing everyday choices promise practical value. This approach makes a broad environmental issue relevant to an individual reader by connecting it with clothing, shopping habits or personal budgets. The benefit is clear: the audience can anticipate useful guidance. The limitation is that consumer advice should not imply that individual choices alone can solve systemic problems such as overproduction or opaque supply chains.

3. Qualitative analysis of selected headlines.

The following examples illustrate different headline strategies found in English-language coverage of sustainable fashion. They are treated as qualitative cases rather than as a statistically representative corpus. The analysis concerns the communicative function suggested by the wording, not verified audience behaviour.

Table 1

Qualitative analysis of selected headlines

Headline and outlet	Dominant device	Interpretation
1	*2*	*3*
«Why regenerative garments are the ultimate status symbol» (The Guardian)	Evaluative vocabulary; status framing	«Ultimate» intensifies the claim, while «status symbol» connects sustainability with social prestige. The headline reframes environmental responsibility as culturally desirable.

End of Table 1

1	*2*	*3*
«The hidden plastics in our clothes – and how to avoid them» (The Guardian)	Concealment metaphor; practical promise	«Hidden» suggests that the problem is not immediately visible. The second part promises actionable information, combining curiosity with reader benefit.
«Profit is being prioritised over climate action' – British fashion is falling behind on sustainability» (The Guardian)	Quotation; contrast; negative evaluation	The quotation foregrounds criticism and creates a conflict between profit and climate action. «Falling behind» frames the industry through a competitive metaphor.
«Has Sustainability Fallen Out Of Fashion?» (British Vogue)	Interrogative; idiomatic expression	«Out of fashion» works both literally and figuratively. The question links the fashion cycle with the possibility that sustainability has lost cultural relevance.
«Should We Be Tracking Our Fashion Air Miles?» (British Vogue)	Interrogative; reader inclusion	The modal verb «should» frames the issue as a question of responsibility. «We» invites readers into a shared discussion, while «air miles» condenses a complex transport footprint.
«Greenwashing is rife': is Amy Powney the most sustainable designer in fashion?» (The Guardian)	Quotation; evaluation; question	The quotation supplies a critical context. The superlative «most sustainable» raises a comparison that the article must substantiate.
«How to dress better for the planet – and your budget» (The Guardian)	Practical framing; parallel benefit	The «how to» construction promises guidance. The pairing of «the planet» and «your budget» connects environmental concerns with personal economic interests.
«It's the industry's dirty secret': why fashion's oversupply problem is an environmental disaster» (The Guardian)	Quotation; metaphor; crisis vocabulary	«Dirty secret» suggests concealment and wrongdoing, while «environmental disaster» intensifies the consequences. The headline presents overproduction as systemic.
«Legislation, AI and the Ganni playbook: 10 takeaways from the Super Bowl of sustainable fashion» (The Guardian)	List format; cultural metaphor; specificity	«10 takeaways» signals a structured reading experience. «Super Bowl» borrows the language of major sporting events to emphasise the scale of the industry gathering.

3.1. Metaphors and the construction of urgency.

Several examples rely on figurative language to make a broad issue more immediate. In «the industry's dirty secret», «dirty» activates both a literal association with pollution and a moral association with something shameful. «Secret» implies concealment. Together, the words create a compact critical frame around fashion's oversupply. Similarly, «falling behind» presents sustainability as a race in which the industry risks losing its position. «Super Bowl of sustainable fashion» uses a recognisable sporting event as a metaphor for scale and importance, making an industry gathering sound like a major contest or spectacle.

3.2. Evaluation and the construction of value.

In «the ultimate status symbol», the superlative «ultimate» gives the claim maximum intensity. «Status symbol» connects clothing with social identity and distinction. The headline proposes a cultural interpretation in which sustainability may become a marker of status. Negative evaluation works differently: «environmental disaster» and «greenwashing is rife» signal criticism and urgency. Such language can draw attention to harmful practices, but its legitimacy depends on evidence in the story.

3.3. Questions, idioms and audience involvement.

The British Vogue headlines use questions to present sustainability as a subject for collective reflection. «Has Sustainability Fallen Out Of Fashion?» depends on a double meaning: fashion is

both an industry and a synonym for what is currently popular. «Should We Be Tracking Our Fashion Air Miles?» uses «should» to raise a normative issue and «we» to include the reader. «Air miles» is shorter and more accessible than a technical description of transport-related emissions, although the article must clarify what is being measured.

3.4. Practical usefulness and everyday relevance.

«How to dress better for the planet – and your budget» is built around a practical promise. «How to» signals advice, while «better» is broad and positive. The conjunction «and» places environmental benefit and financial benefit side by side. The headline about hidden plastics combines a knowledge gap with a practical route forward: readers are invited to discover an unseen problem and learn how to avoid it.

4. Discussion.

The examples demonstrate that headline strategies rarely operate in isolation. A single headline may combine quotation, evaluation and metaphor, or an interrogative structure with direct reader address. This combination allows the headline to perform several tasks in limited space: identify the issue, establish a tone, suggest why it matters and indicate what the reader may gain from opening the article.

The sample also reveals different editorial emphases. The Guardian examples often foreground structural or industry-level problems, including overproduction, greenwashing, climate action and the environmental consequences of fashion business practices. British Vogue's selected headlines more visibly use questions and idiomatic phrasing to connect sustainability with fashion culture and consumer awareness. This observation is limited to the selected examples and should not be generalised to all content published by either outlet.

From a journalistic perspective, the most effective headline is not necessarily the most dramatic one. Its quality depends on the balance between attraction and accuracy. Curiosity can encourage a reader to continue, but the headline should provide a fair indication of the article's content. A quotation must be correctly attributed; a superlative should be supported; and a practical promise should be fulfilled. These principles are especially important in environmental reporting, where exaggerated claims can weaken public understanding of complex issues.

The linguistic dimension is also relevant to translation and intercultural communication. Some English expressions depend on idiom or polysemy. «Out of fashion» can refer to an item no longer being trendy and, at the same time, to the declining popularity of an idea. A literal translation may preserve the surface meaning but lose the wordplay. «Air miles» is concise and familiar in English-language consumer discourse, yet a translation may need to make the environmental context more explicit. The translator or editor must consider connotation, cultural familiarity and the function of the headline in its media environment.

The study has limitations. The sample is small and purposively selected; it does not include a systematic count of all headlines published during a defined period. The analysis also does not include interviews with editors, audience testing or platform analytics. Future research could build a larger corpus, code headline devices according to a transparent scheme and compare the results across outlets, dates and social-media platforms.

Conclusion.

The analysis indicates that English-language online media use a combination of lexical, figurative and syntactic strategies to attract attention to sustainable fashion. The selected headlines employ metaphor, evaluative vocabulary, questions, quotations, idiomatic expressions and practical reader address. These devices help translate complex environmental issues into concise and accessible media messages.

Metaphors such as «dirty secret» and «falling behind» create vivid interpretive frames; evaluative words communicate approval or criticism; questions invite readers to consider unresolved issues; quotations introduce attributed voices; and «how to» constructions promise practical value. The examples also show that headline devices often interact rather than function separately.

The central conclusion is that attention-grabbing language is compatible with responsible journalism when the headline remains accurate, proportionate and supported by the article. In coverage of sustainable fashion, headlines should make environmental problems visible without simplifying their causes or overstating possible solutions. The linguistic analysis of headlines therefore contributes to the study of media style and to understanding how journalism frames public discussion of sustainability.

References

1. Blom, J. N. Click bait: Forward-reference as lure in online news headlines / J. N. Blom, K. R. Hansen // Journal of Pragmatics. – 2015. – Vol. 76. – P. 87–100.

2. «Greenwashing is rife': is Amy Powney the most sustainable designer in fashion? // The Guardian. – 2025. – 26 May. – URL: https://www.theguardian.com/fashion/2025/may/26/greenwashing-is-rife-is-amy-powney-the-most-sustainable-designer-in-fashion (date of access: 04.11.2026).

3. «It's the industry's dirty secret': why fashion's oversupply problem is an environmental disaster // The Guardian. – 2024. – 18 January. – URL: https://www.theguardian.com/fashion/2024/jan/18/its-the-industrys-dirty-secret-why-fashions-oversupply-problem-is-an-environmental-disaster (date of access: 04.11.2026).

4. «Profit is being prioritised over climate action' – British fashion is falling behind on sustainability // The Guardian. – 2024. – 28 August. – URL: https://www.theguardian.com/fashion/article/2024/aug/28/profit-is-being-prioritised-over-climate-action-british-fashion-is-falling-behind-on-sustainability (date of access: 04.11.2026).

5. How to dress better for the planet – and your budget // The Guardian. – 2025. – 26 June. – URL: https://www.theguardian.com/fashion/2025/jun/26/fashion-statement-dress-more-sustainably (date of access: 04.11.2026).

6. Legislation, AI and the Ganni playbook: 10 takeaways from the Super Bowl of sustainable fashion // The Guardian. – 2024. – 30 May. – URL: https://www.theguardian.com/fashion/article/2024/may/30/legislation-ai-and-the-ganni-playbook-10-takeaways-from-the-super-bowl-of-sustainable-fashion (date of access: 04.11.2026).

7. The hidden plastics in our clothes – and how to avoid them // The Guardian. – 2024. – 12 February. – URL: https://www.theguardian.com/fashion/2024/feb/12/the-hidden-plastics-in-our-clothes-and-how-to-avoid-them (date of access: 04.11.2026).

8. Why regenerative garments are the ultimate status symbol // The Guardian. – 2024. – 8 May. – URL: https://www.theguardian.com/fashion/article/2024/may/08/why-regenerative-garments-are-the-ultimate-status-symbol (date of access: 04.11.2026).

9. Molek-Kozakowska, K. Stylistic analysis of headlines in science journalism: A case study of New Scientist / K. Molek-Kozakowska // Public Understanding of Science. – 2017. – Vol. 26, No. 8. – P. 894–907.

10. Nickl, A. The evolution of online news headlines / A. Nickl, M. Moussaïd, P. Lorenz-Spreen // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – Vol. 12. – Article 364.

11. Has Sustainability Fallen Out Of Fashion? // Vogue. – 2024. – 8 March. – URL: https://www.vogue.co.uk/article/sustainability-aw24-fashion-month (date of access: 04.11.2026).

12. Should We Be Tracking Our Fashion Air Miles? // Vogue. – 2024. – 8 July. – URL: https://www.vogue.co.uk/article/international-shipping-sustainability (date of access: 04.11.2026).

Дубова Светлана Игоревна
соискатель
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Москва

МЕДИЙНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРОИЗВОДСТВА КОЛЛЕКТИВНЫХ СМЫСЛОВ В ИДЕОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: *в работе выявляются дискурсивные стратегии конструирования образа «коллективного Запада» в российских медиа и определяются его идеологические функции в отечественном политическом дискурсе. На основе обзора литературы 2019–2025 годов, сравнительно-типологического анализа, элементов критического дискурс-анализа и лингвокогнитивного подхода установлено, что образ создаётся посредством номинативной, контрастивной, мнемонической и алармистской стратегий. Показано, что он выполняет консолидирующую, легитимирующую и идентификационную функции. Сделан вывод, что «коллективный Запад» – не монолитная конструкция, а подвижный дискурсивный комплекс, зависящий от типа медиа, политической конъюнктуры и алгоритмической логики цифровых платформ.*

Ключевые слова: *идеологема, информационное противоборство, символическая политика, ценностный конфликт, цифровая пропаганда, критический дискурс-анализ, национальная идентичность.*

Введение.

Медийные технологии производства ценностей и смыслов, посредством которых общество определяет собственные границы, культурные и политические приоритеты и исторические цели, занимают особое место в современном идеологическом дискурсе. Мы бы хотели рассмотреть эту тему на примере употребления концепта «коллективный Запад».

Как показали А. В. Дымова и Н. Н. Коптяева в специальном исследовании данной идеологемы, число её употреблений в русскоязычных медиа стремительно растёт, особенно после 2022 года, однако коннотативное её содержание остаётся изученным недостаточно [7, с. 152]. Между тем именно анализ коннотаций позволяет понять, каким образом нейтральное на первый взгляд географическо-политическое обозначение превращается в мощный инструмент идеологического воздействия. Настоящая статья ставит целью систематизировать дискурсивные стратегии, посредством которых образ «коллективного Запада» получает семантическое наполнение в российских медиа, и определить идеологические функции, которые этот образ выполняет в структуре российского идеологического дискурса.

Идеологема «коллективный Запад»: генезис и дискурсивная динамика.

Прежде всего необходимо зафиксировать терминологический статус данного выражения. «Коллективный Запад» – это не просто описательная номинация, а полноценная идеологема, то есть лексическая единица, несущая идеологически маркированные концептуальные признаки и выполняющая функцию дискурсивного конструирования реальности. А. В. Дымова и Н. Н. Коптяева на материале русскоязычных и англоязычных СМИ за 2022–2023 годы установили существенные различия в функционировании данной идеологемы [7].

В русскоязычных медиа она сопровождается оценочными эпитетами и маркерами отчуждения – кавычками и выражением «так называемый», что усиливает дистанцирование от обозначаемого объекта. В англоязычных СМИ, напротив, выражение collective West используется преимущественно в контексте критики западной политики «изнутри» и лишено столь выраженной негативной коннотации. Этот разрыв между русско- и англоязычным употреблением сам по себе является значимым индикатором идеологического характера рассматриваемой конструкции.

Параллельно формируется и более широкий дискурс цивилизационного противостояния. Е. А. Агапова, А. Н. Дьяченко и С. А. Дюжиков анализируют феномен post-truth как форму

столкновения цивилизаций Запада и России [1, с. 222]. По мнению авторов, информационное противоборство реализуется на всех уровнях и направлено на поражение сознания населения, подмену ценностей и разрушение ядра культуры.

Стоит обратить внимание на характерную деталь: в этом дискурсе Запад выступает не просто как геополитический соперник, но как экзистенциальная угроза самому существованию российской цивилизации.

Контрастивная стратегия: ценности «свои» versus «чужие».

Одной из центральных дискурсивных стратегий конструирования образа Запада является контрастивная, предполагающая последовательное противопоставление западных и российских ценностей. Нормативную основу для этого противопоставления создаёт Указ Президента РФ №809, закрепивший перечень традиционных духовно-нравственных ценностей и прямо указавший на «деструктивную идеологию», которая насаждается извне и включает «культивирование эгоизма, вседозволенности, безнравственности». Стратегия национальной безопасности и Концепция внешней политики 2023 года развивают эту логику, впервые закрепляя понятие России как «государства-цивилизации», что переводит ценностный конфликт в цивилизационный регистр.

Л. Е. Ильичева, А. В. Лапин и М. В. Ильичева рассматривают умеренный консерватизм как идеологию российского государства-цивилизации и подчёркивают, что данная идеологическая конструкция формируется по контрасту с западной моделью [8, с. 30]. Авторы фиксируют, что идеологический фон социальных взаимодействий всё более определяется противопоставлением «мы – они», где «они» – это прежде всего коллективный Запад.

В. М. Амиров, исследуя трансформацию идеологемы «русский мир», показывает, что эта конструкция также обретает смысл в первую очередь через контраст с «коллективным Западом» [2]. Постепенный дрейф идеологемы от этнорелигиозного содержания к культурно-политическому – это, по существу, дрейф в сторону антизападного самоопределения: «русский мир» начинает означать не только пространство русскоязычной культуры, но и одновременно альтернативу глобалистскому проекту.

Мнемоническая стратегия: память как оружие.

Образ «коллективного Запада» в российском медиадискурсе конструируется не только в пространстве актуальной политики, но и на историческом материале. О. Ю. Малинова в исследованиях коллективной памяти о 1990-х годах в российских СМИ убедительно показала, что негативный образ «лихих девяностых» выполняет функцию ценностного контраста [10, с. 96]. Запад в этом нарративе не столько прямой виновник катастрофы 1990-х, сколько тот, кто навязал России губительную модель развития, воспользовавшись её слабостью.

При этом обнаруживается очень показательный момент. Так, исследования политики памяти [14] демонстрируют её значительную вариативность на региональном и федеральном уровнях. Если в федеральном медиадискурсе противостояние с Западом подаётся преимущественно в геополитической, цивилизационной рамке, то в региональных медиа оно нередко переводится на язык локальной исторической памяти – войн, интервенций, культурного противостояния.

В. М. Амиров и Д. С. Колчин, исследуя идеологему «постсоветское пространство», фиксируют характерное сочетание ностальгического и прагматического компонентов [3]. Россия конструируется как объединяющий центр бывших советских республик, а Запад – как сила, стремящаяся это единство разрушить. Мнемоническая стратегия в данном случае работает через апелляцию к утраченному: то, что было общим, разрушено внешним вмешательством.

Алармистская стратегия: угрозы информационной безопасности.

Третья стратегия конструирования образа Запада (алармистская) связана с акцентированием угроз, исходящих от западных информационных институтов. Доктрина информационной безопасности и Стратегия развития информационного общества фиксируют нарастание информационных угроз и создают нормативные основания для противодействия им. В медиадискурсе эти документы транслируются через нарратив осаждённой крепости: Россия – это объект информационной агрессии, Запад – её субъект.

И. А. Якоба, исследуя когнитивные искажения как средство манипуляции в новостном дискурсе, показывает, каким образом оценочная интерпретация событий навязывается массовой аудитории через структуру самого медиатекста [20]. Для конструирования образа Запада этот механизм принципиален: западные медиа описываются не как альтернативная точка зрения, а как инструмент целенаправленного воздействия на российское общественное сознание.

С. В. Володенков развивает эту линию в исследовании цифровых актантов и вычислительной пропаганды [5]. По мнению исследователя, автономные программно-аппаратные комплексы, функционирующие на основе нейросетевых алгоритмов, способны персонализировать информационное воздействие. Применительно к идеологеме «коллективного Запада» это означает, что исходящая от него нейросетевая угроза описывается как технологически изощрённая, неочевидная для пользователя и потому особенно опасная.

Медиакультурное измерение идеологического дискурса.

Конструирование образа Запада в российском идеологическом дискурсе осуществляется в соответствии с нормативной, экономической и социокультурной парадигмами, как показала Е. Л. Вартанова [4]. Наиболее продуктивной для анализа оказывается социокультурная парадигма: именно её оптика позволяет увидеть, как медиатексты формируют представления о мироустройстве.

В. А. Славина и Я. В. Солдаткина подчёркивают, что медиакультура информационного общества объединяет классические СМИ, социальные сети и цифровые артефакты в единое коммуникационное пространство [17]. Образ «коллективного Запада», соответственно, транслируется не только через редакционно контролируемые каналы, но и через пользовательский контент, мемы и вирусные видео.

М. А. Крашенинникова и Э. С. Никольская фиксируют, что в социальных сетях идеологический конфликт обсуждается многократно активнее, чем в официальных СМИ [9]. В результате образ Запада в неинституционализированных медиа нередко оказывается радикальнее и эмоциональнее, чем в официальном дискурсе, он обрастает конспирологическими нарративами, упрощается до карикатурных форм и одновременно становится предметом иронической деконструкции.

С. Н. Федорченко обращает внимание на феномен «микроидеологии» – фрагментированных форм идеологического воздействия, опосредованных мемами и хэштегами [19]. Образ «коллективного Запада» в цифровой среде неизбежно дробится: для одного сегмента аудитории Запад – это военная угроза НАТО, для другого – разрушитель традиционной семьи, для третьего – источник экономических санкций. Единый образ врага распадается на множество ситуативных версий. А. А. Трунов и В. О. Лесных, вводя понятие «постидеологии», предупреждают, что в условиях алгоритмических «эхо-камер» любая идеологическая конструкция, в том числе и образ Запада, воспроизводится не как целостный нарратив, а как набор разрозненных мемов и фреймов [18, с. 4].

Идеологические функции образа «коллективного Запада».

Суммируя наблюдения, можно выделить три ключевые идеологические функции, которые образ «коллективного Запада» выполняет в российском медиадискурсе.

Первая – консолидирующая. Наличие внешнего противника в определённой мере сплачивает общество, отодвигая на второй план внутренние противоречия. С. В. Володенков, С. Н. Федорченко и Н. М. Печенкин показывают, что цифровая среда активно участвует в формировании мировоззренческих установок [6, с. 121], и образ внешней угрозы является одной из наиболее эффективных таких установок.

Вторая – легитимирующая. Образ Запада как источника «деструктивной идеологии» обосновывает ограничительные меры в информационной сфере. Закон «О средствах массовой информации» и Федеральный закон «Об информации» устанавливают правовые рамки, внутри которых противодействие западному информационному влиянию получает нормативное обоснование, необходимое при защите интересов страны от внешних угроз.

Третья – идентификационная. Образ Запада определяет границы «мы-группы»: россияне – это те, кто не разделяет западных ценностей, кто принадлежит к иной цивилизации. Россия позиционируется как подлинный защитник свободы и суверенитета народов от западного универсализма.

Заключение.

Проведённый анализ позволяет сделать несколько выводов.

Образ «коллективного Запада» в российском медиадискурсе не является гомогенной конструкцией. Он собирается из разнородных элементов: геополитических, ценностных, исторических, технологических – посредством нескольких дискурсивных стратегий: номинативной, контрастивной, мнемонической и алармистской. Каждая из них апеллирует к своему регистру аргументации и обращена к определённой аудитории.

Образ Запада выполняет в российском медиадискурсе не одну, а по меньшей мере три идеологические функции:

– консолидирующую;

– легитимирующую;

– идентификационную.

Их сочетание обеспечивает устойчивость конструкта: даже если одна из функций утрачивает актуальность, остальные продолжают поддерживать его жизнеспособность. Цифровизация медиасреды создаёт для данного конструкта одновременно и новые ресурсы, и новые риски.

С одной стороны, алгоритмическая персонализация контента позволяет адаптировать образ Запада к различным аудиторным сегментам. С другой – она ведёт к фрагментации единого нарратива: в пространстве мемов, хэштегов и «эхо-камер» целостный образ противника дробится на множество слабо связанных между собой версий.

Наконец, перспективным представляется сравнительное изучение того, как образ «коллективного Запада» конструируется в российских медиа и как симметрично образ России конструируется в западных СМИ. Сопоставление русскоязычного и англоязычного медиадискурсов открывает в этом направлении многообещающую перспективу.

Список литературы

1. Агапова, Е. А. Post-truth как столкновение цивилизаций Запада и России / Е. А. Агапова, А. Н. Дьяченко, С. А. Дюжиков // Гуманитарий Юга России. – 2024. – Т. 13, № 6 (70). – С. 220–227.

2. Амиров, В. М. Трансформация идеологемы «русский мир» в материалах СМИ: от этнорелигиозной к культурно-политической общности / В. М. Амиров // Политическая лингвистика. – 2023. – № 1 (97). – С. 12–18.

3. Амиров, В. М. Функционирование идеологемы «постсоветское пространство» в российских политических медиатекстах: ностальгия и прагматика / В. М. Амиров, Д. С. Колчин // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2023. – № 2 (48). – С. 18–24.

4. Вартанова, Е. Л. Теория медиа: отечественный дискурс / Е. Л. Вартанова. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2019. – 224 с.

5. Володенков, С. В. Цифровые актанты и вычислительная пропаганда как инструменты воздействия на массовое сознание в условиях глобальных технологических трансформаций / С. В. Володенков // Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки. – 2024. – № 2. – С. 47–70.

6. Володенков, С. В. Влияние цифровой среды на современное мировоззрение: Pro et Contra / С. В. Володенков, С. Н. Федорченко, Н. М. Печенкин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. – 2023. – Т. 25, № 1. – С. 113–133.

7. Дымова, А. В. Идеологема «коллективный Запад»: русскоязычные vs англоязычные СМИ / А. В. Дымова, Н. Н. Коптяева // Дискурс-Пи. – 2024. – Т. 21, № 2. – С. 150–170.

8. Ильичева, Л. Е. Умеренный консерватизм как идеология российского государства-цивилизации / Л. Е. Ильичева, А. В. Лапин, М. В. Ильичева // Власть. – 2024. – № 2. – С. 24–42.

9. Крашенинникова, М. А. Традиционные СМИ и социальные медиа: диалектика социальных конфликтов (2021–2022) / М. А. Крашенинникова, Э. С. Никольская // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2022. – № 5. – С. 103–135.

10. Малинова, О. Ю. Память о 90-х как ресурс адаптации к новому кризису: анализ дискурсов российских СМИ / О. Ю. Малинова // Полития. – 2023. – № 3 (110). – С. 91–114.

11. О средствах массовой информации: Закон РФ : от 27.12.1991 №2124–1. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/ (дата обращения: 17.03.2026). – Текст : электронный.

12. О Стратегии национальной безопасности РФ: Указ Президента РФ : от 02.07.2021 №400. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046 (дата обращения: 08.03.2026). – Текст : электронный.
13. О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 гг.: Указ Президента РФ : от 09.05.2017 №203. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919 (дата обращения: 13.03.2026). – Текст : электронный.
14. Об информации, информационных технологиях и о защите информации: Федеральный закон : от 27.07.2006 №149-ФЗ. – URL: https://rg.ru/documents/2006/07/29/informacia-dok.html (дата обращения: 19.03.2026). – Текст : электронный.
15. Об утверждении Концепции внешней политики РФ: Указ Президента РФ : от 31.03.2023 №229. – URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1860586/ (дата обращения: 15.03.2026). – Текст : электронный.
16. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ : от 09.11.2022 №809. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 05.03.2026). – Текст : электронный.
17. Славина, В. А. Медиакультура как феномен информационной эпохи / В. А. Славина, Я. В. Солдаткина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2021. – Т. 26, № 2. – С. 286–293.
18. Трунов, А. А. Постидеология и цифровая реальность: алгоритмы, эгоистичные мемы и генезис новых социальных практик / А. А. Трунов, В. О. Лесных // KANT: Social science & Humanities. – 2025. – № 3 (23). – С. 2–8.
19. Федорченко, С. Н. Политические идеологии в условиях цифровых технологических трансформаций / С. Н. Федорченко // Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки. – 2024. – № 2. – С. 7–26.
20. Якоба, И. А. Когнитивные искажения как средство манипуляции в новостном дискурсе в сфере информационных технологий / И. А. Якоба // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2023.
21. Политика памяти в России – региональное измерение: монография / под ред. А.И. Миллера, О.Ю. Малиновой, Д.В. Ефременко. – Москва : ИНИОН РАН, 2023. – 471 с.

Маланчук Ирина Григорьевна
канд. психол. наук, доцент
ФГБУ «Национальный исследовательский центр
«Курчатовский институт»
г. Москва

СИНТАКСИС РЕЧИ: КОМБИНАТОРИКА ИНФОРМАТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ В РАННЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ (ВТОРОЙ ГОД ЖИЗНИ)

Аннотация: *в работе разрабатывается теория синтаксиса речи как системы, отличной от языка и описываемой посредством категории «речевой жанр», которая репрезентирует складывающиеся в сознании модели социально-коммуникативных отношений. Представлен анализ речежанровых структур в составе реплик нормотипичных по речи и языку детей второго года жизни. Установлены комбинаторные возможности и когнитивные механизмы речежанровой развёртки ранних информативных структур, а также особенности взаимодействия информативных сегментов с императивными. Отмечена коммуникативная двухвекторность автоимперативов, их ориентированность на регуляцию ребёнком собственного поведения и одновременное использование в качестве трансляторов социально значимой информации партнёру.*

Ключевые слова: *синтаксис речи, речевой жанр, комбинаторика речевых жанров, информативы, когнитивные механизмы, ранний онтогенез, второй год жизни.*

Работа проведена в рамках выполнения государственного задания НИЦ «Курчатовский институт» (приказ №187 от 26.01.2026 г.).

Изучение синтаксиса речи как специфической коммуникативной системы, имеющей собственную феноменологию – знаки речи (vs. знаки языка) [3] в их речежанровой природе [2],

репрезентирующей модели социальных взаимодействий/отношений, в речекоммуникативном и социокогнитивном подходах к раннему онтогенезу речи задает необходимость анализа систем форм речи (речевых жанров, далее – РЖ), их динамики в возрастно-специфичных дискурсивных практиках, а также установления когнитивных механизмов, определяющих развертку речи и комбинаторику РЖ.

Речевой материал составляют высказывания, представленные в [1–7] и нашей базе данных детской речи. Проанализировано более 1200 единиц речи нормотипичных детей второго года жизни. Сегментация реплик проведена по принципу отнесения сегмента к тому или иному РЖ как минимальной и достаточной коммуникативной единице либо коммуникативно-значимой единице в высказывании/реплике, содержащих два и более речевых сегмента. Сегментация детских реплик определяется не только экспертной точкой зрения, позволяющей квалифицировать коммуникативные микроединицы речи в категориях жанров, и не столько языковыми структурами, традиционно рассматриваемыми как синтаксис предложения, но прежде всего тем, что для каждого жанрового сегмента возможно установить свой собственный интенциональный комплекс [3], что в совокупности со специфическими когнитивными механизмами, обрабатывающими данные о коммуникативных партнерах, реализации речи и языка, задает жанровую развертку высказываний и реплик в их целостности.

Изучаемый возрастно-специфичный репертуар первичных РЖ, по нашим данным, определяется в более чем 50 единиц (ср. [4; 9; 10]), относящихся к императивным, информативным, этикетным, оценочным жанрам, согласно типологии Т.В. Шмелевой [8], а также к экспрессивам в форме вокализаций, транслирующих актуальные аффективные и когнитивно-эмоциональные состояния субъекта речи. Среди этого жанрового разнообразия на втором году онтосоциогенеза речи почти половину составляют информативные РЖ.

Представим здесь анализ микросистемы информативных РЖ в сочетаемости этого компонента речи с двумя типами речи – вопросно-ответными единствами и императивами, которые реализуются в актуальных для второго года жизни дискурсивных практиках, представленных естественной бытовой, игровой, педагогической (в том числе обучающей внутрисемейной коммуникацией взрослых и детей); автокоммуникацией и некоторыми другими.

В системе информативных жанров фиксируются следующие модели их возникновения и РЖ-развертки в границах реплик ребенка.

1. Наблюдение за окружающими и естественный для возраста недостаток языковых данных и возможностей транслировать информацию об интересующих объектах вызывает у ребенка необходимость в вопросе, как правило, об имени объекта. Вопрос в данном случае может быть выражен вполне типично – вокализацией, которая адекватно интерпретируется взрослыми, поскольку сопровождается указательным жестом в направлении объекта. При этом вопрос об объекте (его имени) может мультиплицироваться, когда, получив ответ, ребенок тут же повторяет поведение вопроса/запроса в отношении следующего объекта или целого ряда последующих; в определенных случаях, а именно с временным рассогласованием жеста и наименования объекта, является и понимается им как социальная и языковая игра, как, например, в [5]. Фиксируются и случаи, которые взрослыми интерпретируются как запрос на информацию об объекте в ситуации дления интереса к нему со стороны ребенка, сопровождающегося визуальным контактом со взрослым; целями ребенка могут быть: а) привлечение внимания к объекту, б) ориентация в отношении взрослого к объекту, значимая для выбора ребенком последующего поведения, исходя из реакции взрослого) и возможной вокализацией (либо без нее).

2. В представленных выше случаях взрослым поддерживается не просто вопросно-ответная, а «запросная» схема речевой коммуникации, требующая, с его точки зрения (что скорее нормативно для раннего возраста ребенка), более широкого ответа по поводу объекта интереса ребенка, и этот ответ транслирует понятийное, развивающее представления ребенка об объекте содержание. Ребенок при этом в данном возрасте (и ранних речевых взаимодействиях вопросно-ответного типа) также исходит из уже сложившейся и находящей поддержку

ментальной схемы о вопросно-ответном единстве, поэтому его речевое поведение демонстрирует направленность на ответ: глубинно – как реакцию на вопрос, которая может казаться почти рефлекторной, эксплицитно – в связи с содержанием вопроса / предложения взрослого, а с другой стороны, в связи с рефлексией ребенка своих различных состояний (физических, ментальных и др.) и компетенций, включая речевую. Ответ на втором году жизни реализуется в целом ряде жанровых форм: фактическом ответе *(– Кто это? – Зайчик. 1.10.0; – Что у тебя в кружке? – Тяй куке (= Чай в кружке). 1.2.30)*, а также в формах сообщения *(– Кто цветы принес? – Баби и деди теки (= цветы).1.2.30; – А кого ты любишь? –* спрашивают, поскольку боится Костю, ребенок отвечает: *– Костю люблю. 1.8.29)*, утверждения *(– Лиса. Ам! 1.10.0)*, указания *(– Где папа? – Там. Во папа! 1.2.30)*, подтверждения/согласия *(– Пойдем гулять? – Да, гуля! (=гулять). 1.9.0)*, отрицания/несогласия *(– Где носик? – Не, тю-тю нос. 1.2.30)*, благодарности *(– А какие вежливые слова Маша знает? – Пасибо. (= Спасибо. 1.10.0)* как в реальной ситуации, требующей благодарности, так и в моделируемой взрослым ситуации, где навык ребенка тренируется), воспроизведения звука/слова *(– А скажи «рыба». – Еба. Кийка (= килька). 1.2.30)*, 0-речи в ситуации рефлексии роли субъекта физического или речевого действия *(– А скажи «эскалатор»*. Ребенок, опробовав артикуляционные возможности, демонстрирует 0-речи и уходит. *1.8.12*; мужчина во дворе ремонтирует машину, мать спрашивает, кто сломал машину, ребенок о себе: *– Коля. – Почему Коля? – 0-речи. 1.11.27)*.

3. После становления навыка «быстрой» безошибочной идентификации объектов, пространств, некоторых действий, что реализовывалось (и продолжает реализовываться в отношении новых осваиваемых феноменов) в типичных вопросно-ответных формах речи *(– Кто это? / А это кто? – Лисичка. / Собачка; – Где папа? / Где мишка? – Там!; – Что собачка делает? – Бежит.; – Что дядя делает? – Гуляет.)* и приобрело статус языковых конвенций, информативный компонент осваивается в сфере императивов как составляющая его информационной части, когда решается когнитивная задача – выразить значимый состав элементов ситуации самим ребенком, что востребует ресурс оперативной памяти и, соответственно, большее время удержания самоинструкции и её эффективность; решается и социокогнитивная задача – обеспечить точное, не требующее дополнительных вопросов понимание императива взрослыми для достижения целей речи, если использование глагола оценивается как недостаточное *(– Мама, дай! (= кидай) Вех! (= вверх)* или: *Мама, пол дай! (= на пол кидай). 1.11.0)*. Реализуется и жанровая развертка реплик: императив в его глагольной или объектной форме, которую, заметим, для системы речи в данном возрасте в силу аффективной нацеленности на объект можно считать прямой, так же, как и глагольную, дополняется аргументативной частью, усиливая воздействие и понимание ребенка партнером: *Кука/Куку (= Кружка(-у). Буду тяй пити. 1.3.4); Татя сея сый. Дай Тате (= Таня съела сыр. Дай Тане). 1.11.6)*, при этом аргумент отражает причинно-следственные/временные последовательности событий; *Сиди, папа играет (= играет). 1;6;17*, где обращенное к матери высказывание поддерживает в аргументе представление о семейной триаде и необходимости внимания к третьему лицу – отцу; или: *Я буду ники тать (= книги читать). Мама, мона, я нику тела (= книгу захотела, хочу) Манику нику (= маленькую книгу). 1.6.17*, где аргументами к запросу на разрешение являются экспликация цели и эмоциональной интенции в соответствующих сообщениях, а также реализация коммуникативных тактик обращения, запроса на разрешение, сообщения об интенции, аргумента с семантикой умаления значения объекта в заданных моделях «глобальных» событий – чтения (рассматривания книги) как желаемого действия и осуществляемой речевой коммуникации.

4. Особый интерес представляет реализация автоимперативов, когда они, с одной стороны, направлены на организацию ребенком собственного поведения, для чего, как было указано выше, требуется специфическая организация памяти, а также освоение и разработка механизмов самоконтроля, и это становится возможным за счет речи и языка, которые дают ребенку возможность и неоднократных повторений таких жанровых форм как автоинструкции: *Буду тяй пити. 1.3.4; Полозим на мета (= Положим на место), 1.11.0*; вопрос-

автоимператив, запускающий поисковое поведение: *Де? Де? 1.0.11*; автопредупреждение, повторяемое ребенком, продолжающим игру: *<Пойдем> Домой. 1.9.27*. С другой стороны, произносимые в присутствии взрослого, автоимперативы развивают направленность на взрослого, который тем самым ориентируется в намерениях и целях ребенка, после чего их поддерживает или корректирует. Взрослый также может ориентировать ребенка в необходимости комментировать свои действия, если не получает от ребенка необходимой информации: *– А ты куда воду несешь? – Поивать буду (= Поливать буду. 1.8.17)*. Автоимперативы, таким образом, реализуются в детской речи в качестве транслятора значимой для взрослого информации как следствие речевого контроля взрослым физического и других форм социально-значимого поведения ребенка.

Таким образом, в коммуникации с ближайшим социальным окружением на втором году жизни ребенок развивает широкий репертуар информативных жанров, которые, как показал проведенный анализ, в значительной степени определяется диалогическими, а именно вопросно-ответными практиками, и вовлечением информативных сегментов речи в императивные жанры, развитие которых продолжается вплоть до формирования «глобальных» и сложных речевых единиц, когда за счет информативных тактик психический мир ребенка становится более доступным и понятным взрослому, а за счет снижения уровня аффекта у ребенка при затратах на производство информационных сегментов речи повышает готовность взрослого к продуктивному отклику и, соответственно, повышает эффективность детской речи. Информативным жанрам, реализующимся в других типах речевых событий, будет посвящена отдельная статья. Активное модулирование памяти, анализа структур ситуаций, отбора значимых и достаточных образов объектов и их связей, самоанализ и самоконтроль психических состояний и речи становятся доступны ребенку при освоении им информационных жанров. Анализ становления жанровой системы речи в раннем онтогенезе может служить основой для формирования системно-научных представлений о когнитивных стратегиях и высокоуровневых механизмах речеобразования, значимых в системах социальных отношений.

Список литературы

1. Две девочки: Соня и Надя : дневниковые записи / сост.: О. А. Юнтунен, О. Б. Сизова. – Санкт-Петербург : Тускарора, 2001. – 191 с.

2. Дементьев, В. В. Теория речевых жанров : монография / В. В. Дементьев. – Москва : Знак, 2010. – 600 с.

3. Маланчук, И. Г. Речь как психический процесс : монография / И. Г. Маланчук. – Красноярск, 2009. – 285 с.

4. Месеняшина, Л. А. Ранние голофразы: на пути к жанровой дифференциации / Л. А. Месеняшина, К. И. Валеева // Когнитивные исследования языка. – 2023. – № 1 (52). – С. 504–512.

5. Мухина, В. С. Таинство детства : в 2 т. Т. 1 / В. С. Мухина. – 3-е изд. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – 504 с.

6. От нуля до двух: Дневниковые записи / сост. С. Н. Цейтлин. – Санкт-Петербург : Бионт, 1997. – 215 с.

7. Рыко, А. И. Детство Хомы: Дневник научных наблюдений / А. И. Рыко. – Санкт-Петербург : ИЛИ РАН, 2018. – 288 с.

8. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – 1997. – № 1. – С. 88–98.

9. Dore, J. Holophrases, speech acts and language universals / J. Dore // Journal of Child Language. – 1975. – No. 2. – P. 21–40.

10. Vintoni, A. Early speech acts in child language / A. Vintoni // Academic Journal of English Language and Education. – 2017. – No. 1 (2). – P. 195–200.

Никифорова Лариса Ивановна
учитель
МБОУ «СОШ №12»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И СОХРАНЕНИЕ ЧУВАШСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается роль семьи, школы и культурной среды в сохранении чувашского языка в условиях чувашско-русского двуязычия. Предлагаются способы совместной работы родителей и педагогов с учётом разного уровня речевой подготовки учащихся. Сделан вывод, что поддержка двуязычия требует регулярных ситуаций общения на чувашском языке наряду с полноценным освоением русского.*

Ключевые слова: *чувашский язык, русский язык, двуязычие, языковые контакты, семейное общение, языковое образование, сохранение языка.*

Сохранение языка начинается с возможности пользоваться им в обычной жизни. Ребёнку важно понимать обращённую к нему речь, отвечать на вопросы, рассказывать о своих делах. Для чувашско-русского двуязычия это означает, что каждый язык должен иметь понятное место в общении. Русский нужен для обучения и широкого взаимодействия с людьми. Чувашский позволяет поддерживать связь с семейным опытом и культурой, а также выражать собственные мысли. Задача состоит в том, чтобы владение двумя языками расширяло возможности человека, а повседневное использование чувашского не ограничивалось отдельными памятными датами.

Цель статьи состоит в определении условий, которые помогают сохранять чувашский язык при постоянном взаимодействии с русским. Для этого сопоставляем языковую ситуацию в Чувашии. Рассматриваем также работы о выразительных средствах чувашской речи. Основное внимание уделяется тому, как связать школьное изучение языка с общением дома и вне урока.

Прежде всего необходимо различать отношение к языку и умение говорить на нём. И. И. Бойко, А. П. Долгова и В. Г. Харитонова на материалах опросов жителей Чувашии 2015–2019 годов рассматривают случаи признания двух родных языков и сложной этнической идентичности [1]. Это показывает, что языковой опыт человека не всегда укладывается в выбор единственной принадлежности. Вместе с тем ответ о родном языке сам по себе не определяет уровень владения устной и письменной речью. При обсуждении сохранения языка важно выяснять, с кем человек на нём разговаривает и какие задачи способен решать.

В исследовании И. И. Бойко, А. Д. Гаврилова и В. Г. Харитоновой, опубликованном в 2026 году, язык рассматривается среди значимых оснований этнокультурной общности чувашей. Авторы отмечают, что обеспокоенность его сохранением не всегда выражается в реальной речевой практике [2]. Для семейной и школьной работы здесь важен конкретный вопрос: когда положительное отношение к языку превращается в привычку им пользоваться? Одного признания культурной ценности недостаточно, если большинство повседневных обращений и ответов происходит на другом языке.

Особенно ясно эта трудность видна в передаче языка детям. М. В. Куцаева, изучая чувашскую и марийскую диаспоры Московского региона, обнаруживает расхождение между языковой лояльностью участников и межпоколенческой передачей языка. Часть заботы о его освоении детьми связывается с поездками в деревню, хотя языковые изменения затрагивают и саму деревенскую среду [3]. Эти результаты относятся к обследованным сообществам и не описывают все семьи Чувашии. Однако они позволяют поставить практический вопрос: кто поддерживает общение с ребёнком в те месяцы, когда он находится вдали от родственников, свободно говорящих на чувашском?

Семья может начать с нескольких устойчивых ситуаций общения: обсуждения прошедшего дня, совместного приготовления еды, разговора со старшими родственниками. Важно, чтобы ребёнку было о чём ответить. Заученное приветствие полезно, но само по себе не обеспечивает продолжения разговора. Взрослый может переспросить, помочь подобрать слово, спокойно повторить нужное выражение. Такой порядок позволяет включать язык в отношения между людьми. Его не следует превращать в постоянную проверку правильности, при которой любая ошибка останавливает общение.

В школьном классе необходимо учитывать разную подготовку детей. Ученик, который слышит чувашскую речь дома, и начинающий могут выполнять задания на одну тему с разной поддержкой. Первому можно предложить небольшой рассказ, второму дать образец ответа и несколько нужных слов. Общей целью остаётся понятное высказывание. Такой подход позволяет обсуждать знакомые детям предметы и события, постепенно усложняя речь. Требование одинаково развёрнутого ответа от всех учащихся затрудняет работу с теми, кто ещё не накопил достаточного словарного запаса.

Русский язык в таком обучении может помогать объяснению, особенно при знакомстве с новым значением. Например, содержание задания сначала уточняется на русском, затем учащиеся готовят ответ на чувашском. В дальнейшем объём пояснений можно уменьшать. При этом нужно сохранять часть урока, где ребёнок действительно говорит и слышит чувашскую речь. Если всё общение сводится к переводу отдельных слов, ученик может знать их соответствия, но затрудняться с самостоятельной фразой. Поэтому полезно переходить от названия предмета к просьбе, вопросу или небольшому описанию.

Содержанием занятий должна становиться и живая выразительная речь. Г. Н. Семенова, Н. И. Якимова и Н. Р. Скворцова исследуют чувашские фраземы и устойчивые речевые единицы, смысл которых раскрывается в общении [4]. Обращение к таким материалам помогает показать, как выражаются согласие, удивление или оценка ситуации. Для начинающих уместны короткие диалоги с объяснением контекста. Учащимся с хорошей речевой подготовкой можно предложить сравнить несколько способов ответа и объяснить, в каких обстоятельствах каждый из них подходит.

Культурная работа также даёт повод пользоваться обоими языками. Например, школьники могут подготовить рассказ о семейной фотографии или записать беседу со старшим родственником с его согласия. Чувашская часть сохраняет особенности речи рассказчика, русская помогает познакомить с материалом более широкую аудиторию. Перевод требует внимания: отдельное выражение бывает понятным только после пояснения ситуации. Здесь возникает содержательная задача для совместной работы ученика и педагога. При подготовке записи следует учитывать желание человека сохранить личный рассказ в семейном кругу.

Вне урока полезны небольшие материалы на понятные темы: записи разговоров, детские рассказы, объявления о местных событиях. Важна возможность откликнуться на них на чувашском языке. Наличие текста ещё не означает, что вокруг него возникает общение. Можно предложить читателю задать вопрос, поделиться воспоминанием или продолжить рассказ. Эти формы не требуют сложной организации, но предполагают участие людей, готовых отвечать. Качество такой работы следует оценивать по тому, поддерживает ли она речевую практику, а не только по числу размещённых публикаций.

При планировании занятий и культурных проектов полезно заранее определить ожидаемый результат. Для одного ребёнка достижением станет самостоятельная просьба, для другого – связный рассказ без постоянного перехода на русский. Изменения можно отслеживать по сходным заданиям в начале и конце учебного периода. Предлагаемые способы работы нуждаются в педагогической проверке; они не описываются здесь как уже доказанная программа. Сопоставлять следует речевые умения и готовность вступать в разговор, учитывая исходную подготовку учащихся.

Сохранение чувашского и русского языков при их взаимодействии связано с разными, но согласуемыми задачами. Полноценное владение русским обеспечивает участие в широком

образовательном и общественном пространстве. Для чувашского особенно важны передача детям и доступность повседневного общения. Семья поддерживает привычку говорить, школа помогает развивать устную и письменную речь, культурная среда даёт темы и собеседников. Результат зависит от того, насколько эти возможности связаны между собой. Устойчивое двуязычие складывается там, где человек может пользоваться обоими языками осмысленно и без стеснения.

Список литературы

1. Бойко, И. И. О сложной этнической и языковой идентичности населения Чувашии / И. И. Бойко, А. П. Долгова, В. Г. Харитонова // Вестник антропологии. – 2021. – № 1 (53). – С. 104–120.

2. Бойко, И. И. Этнокультурные процессы и межнациональные отношения в Чувашской Республике в первой четверти XXI века: некоторые итоги и уроки изучения / И. И. Бойко, А. Д. Гаврилов, В. Г. Харитонова // Историческая этнология. – 2026. – Т. 11, № 2. – С. 380–394.

3. Куцаева, М. В. На деревню надейся, а сам не плошай: к вопросу о языковых практиках и идеологиях в чувашской и марийской диаспорах Московского региона / М. В. Куцаева // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2023. – № 2. – С. 65–78.

4. Семенова, Г. Н. Фраземы и коммуникемы в чувашском языке / Г. Н. Семенова, Н. И. Якимова, Н. Р. Скворцова // Вестник Марийского государственного университета. – 2024. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/frazemy-i-kommunikemy-v-chuvashskom-yazyke (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

Николаева Елена Викторовна
заместитель директора
МБОУ «СОШ №48»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРОСТРАНСТВО ИНТЕРТЕКСТА В РОМАНЕ Г. ЯХИНОЙ «ДЕТИ МОИ»

Аннотация: *в статье представлен интертекстуальный анализ романа Гузель Яхиной «Дети мои». Исследуется специфика функционирования аллюзий и реминисценций, отсылающих к историческим, литературным, мифологическим и искусствоведческим фактам. Выявляется роль данных элементов в формировании структуры произведения, построении системы образов и создании многомерного смыслового пространства романа.*

Ключевые слова: *интертекстуальный анализ, Гузель Яхина, аллюзии, реминисценции, исторические факты, литературные отсылки, мифологические образы, искусствоведческие мотивы, система образов, многомерное смысловое пространство, структура романа.*

В центре сюжета романа «Дети мои» – история жизни российского немца Якоба Баха, учителя в поволжской колонии Гнаденталь. По признанию Г. Яхиной, её целью было осмысление судьбы немецкой автономии на Волге через призму частной жизни «маленького человека» и репрезентация «молчащего поколения» советского периода. Художественное пространство произведения соединяет документальные факты и сказочные мотивы, отражая хронологию существования АССР немцев Поволжья (1918–1941 гг.).

Само название романа представляет собой глубинную историческую аллюзию, отсылающую к манифестам Екатерины II, которая в 1767 году фразой «Дети мои!» приветствовала немецких переселенцев. В тексте этот образ актуализируется в ретроспективной сцене («…Дети мои!» – зычно кричит она…) [7] и трансформируется в символ ушедшей эпохи: медная статуя императрицы демонтируется и переплавляется на детали для советских тракторов. Смена исторических вех маркирована разветвлённой системой интертекстуальных маркеров. В образе «умирающего вождя» угадывается В. И. Ленин через топонимические аллюзии («Топили в Горках щедро…») [7] и упоминание фамилий лечивших его немецких врачей. Фигура И. В. Сталина («Пастух народов») [7] приобретает гротескные,

мифологические черты хтонического великана, а его имя концептуально рифмуется со сталью в описании индустриального ландшафта.

Важный пласт исторических аллюзий сосредоточен в «календаре Баха». Персонаж даёт каждому временному отрезку собственное метафорическое наименование, позволяющее читателю идентифицировать исторический контекст. Номинация «…Год Голодных…» [7] прямо указывает на голод в Поволжье 1921–1922 годов, а маркер «…Год Мёртвых Детей…» [7] эксплицирует трагедию массовой детской беспризорности. Анализ обнаруживает в романе и локальные индустриальные аллюзии. Г. Яхина обращается к истории создания первого советского трактора «Карлик», который выпускался в Марксштадте, но вскоре был объявлен «кулацким» и снят с производства. Посредством исторических аллюзий автор формирует достоверную документальную основу художественного нарратива.

Важнейшей доминантой поэтики романа выступает немецкая сказочная традиция, становящаяся текстообразующей основой. Бах конструирует новый советский миф в соавторстве с партийным идеалистом Гофманом, сплавляя фольклорные топосы с социалистической агитацией («Гномы вступают в пионерский отряд», «Пионеры судят лесную ведьму» [7]). Фантасмагорическое восприятие реальности героем деформирует быт: высокая урожайность пшеницы объясняется тем, что под полями гномы куют золото, а пионервожатый Дюрер трансформируется в зловещую фигуру Гаммельнского крысолова. В жизнеописании Клары, возлюбленной Баха, актуализируются мотивы сказки братьев Гримм «Дева Малейн» (заточение в башне), а имя её отца Удо Гримма отсылает к сказочным исполинам. Сказки Баха наделяются демиургической силой («каждая фраза… сбудется» [7]), отражая крах утопии: изгнание сказочных богачей в его текстах манифестирует начало массового раскулачивания, что актуализирует романтическую концепцию абсолютной власти Слова.

Характеристика Баха как художника углубляется за счёт реминисценций из классической русской литературы. Описание быта героя («…Бах запирался в своей каморке и наспех глотал обед…» [7]) обнаруживает преемственность с гоголевским претекстом из повести «Шинель». При этом характер Якоба Ивановича отмечен амбивалентностью: его иррациональная тяга к стихии («любил бури как морфинист – морфий» [7]) и сцена под грозой содержат прямую реминисценцию из поэмы М. Ю. Лермонтова «Мцыри», сближая Баха с классическим типом романтического героя. Интертекстуальная связь обнаруживается и с чеховской концепцией «футлярности». Экзистенциальная замкнутость шульмейстера сближает его с Беликовым («Человек в футляре»). Оба персонажа преподают языки, оторванные от практических нужд обывателей (древнегреческий и Hochdeutsch), и для обоих роковой становится встреча с женщиной. Однако Г. Яхина предлагает оригинальную трансформацию архетипа: Бах переживает символическую смерть – афазия заикающегося учителя становится глубокой лингвистической метафорой.

Бессилие «маленького человека» перед лицом фатума эксплицируется через реминисценции из поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник». Подобно пушкинскому Евгению, Бах оказывается разлучён с Кларой разбушевавшейся Волгой и вынужден пребывать в парализующем ожидании («…о выходе на Волгу не могло быть и речи» [7]). Напротив, связь с немецкой классической традицией репрезентируется через рецепцию творчества И. В. Гёте, чьи стихи Бах декламирует ученикам и бережно хранит в виде томика всю жизнь.

Другой вектор немецкого романтизма актуализируется в образе рейхсдойча Гофмана, который выступает прямой реминисценцией на заглавного персонажа новеллы Э. Т. А. Гофмана «Крошка Цахес». Данная связь выстраивается на трёх уровнях: гротескное описание телесного уродства (соматический код) при кажущемся прекрасным лице; сюжетный мотив присвоения чужого творчества под псевдонимом «Гобах»; трагическая развязка судеб персонажей, детерминированная их экзистенциальным одиночеством.

Важной составляющей ономастического кода романа выступает антропонимическая игра. Восклицание Гофмана: «Шекспир ты нечёсаный! Шиллер кудлатый!» [7] отсылает к идиоме Ф. М. Достоевского и гоголевскому гротеску из «Невского проспекта». Фамилия

главного героя (Бах), как и имена других колонистов (Гауф, Вагнер, Бёлль, Фихте), обнажает трагический диссонанс между монументальностью великих имён немецкой культуры и экзистенциальной уязвимостью их носителей перед тоталитарной государственной машиной в 1941 году. При этом пространственная организация романа (хронотоп) строится на дуализме мира «карликов» и «великанов», обнаруживая двойную реминисценцию из Дж. Свифта («Путешествия Гулливера») и Дж. Р. Р. Толкина («Хоббит»). Пространство Гнаденталя концептуализируется как кукольный Шир или Лилипутия, тогда как противоположный берег с хутором Гримма наделяется признаками сакрального, изолированного хронотопа эльфийского леса.

Центральным мифопоэтическим концептом романа выступает образ Волги, наделённый признаками сакральной реки Леты, разделяющей два онтологических мира. Локальная пословица «Кануть в Волгу – пропасть без вести» [7] манифестирует восприятие реки как хтонической границы. Волга выполняет композиционную функцию, выступая осью, связывающей разрозненные локусы (Гнаденталь, хутор Гримма, интернат им. Розы Люксембург). Внутри этой модели экзистенциальное время жизни Баха и макроисторическое время пересекаются по законам онирического пространства, а точка перехода всегда локализована в реке. В финале Волга обретает масштаб метафизического символа – абсолютной памяти, консервирующей ушедшую советскую эпоху и заявляющей о себе как о подлинном субъекте художественного нарратива.

Трагический финал судьбы Баха разворачивается в преддверии репрессий («Якоб Иванович Бах был арестован в 1938 году…» [7]). Предчувствуя неизбежное, герой упорядочивает пространство хутора ради передачи его под детский дом, что обнаруживает реминисценцию на поэтический текст Арво Метса о последнем усилии ради «гармонии мира». Систематический труд Баха по обустройству дома и сада становится космогоническим актом сопротивления историческому хаосу.

Интертекстуальный ландшафт романа дополняет экфрастический код (аллюзии на изобразительное искусство). Особое место занимает рецепция творчества поволжского художника Якова Вебера: его полотно «Варка арбузного мёда» соотносится с бытовой сценой первой встречи Баха и Гримма, а драматическая картина «Под лёд» находит отражение в сцене убийства Гофмана и эпизодах погребения умерших от голода в проруби. Масштабные пейзажи романа обнаруживают визуальные параллели с зимней графикой Питера Брейгеля-старшего, сквозь оптику которого автор передаёт трагедию опустошённого пространства Поволжья. В то же время панорамные сцены Гражданской войны отсылают к суровой экспрессии полотен К. С. Петрова-Водкина, где столкновение исторических сил эстетизируется как абстрактное художественное полотно, переводя региональную трагедию к универсальным архетипам мирового искусства.

Заключение. Выявленные в романе аллюзии и реминисценции свидетельствуют о глубоком знании писателем исторических реалий, мифологии, текстов отечественной и зарубежной литературы и шедевров живописи. Данные элементы составляют основу авторского повествования на всех уровнях организации текста. Сложный интертекстуальный организм, сочетающий «чужой» текст, живописную оптику и исторические реалии, вовлекает читателя в процесс сотворчества, превращая чтение в процесс активного декодирования смыслов и узнавания прецедентных феноменов.

Список литературы

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : КомКнига, 2006. – 144 с.

2. Гоголь, Н. В. Избранные сочинения / Н. В. Гоголь. – Москва : Художественная литература, 1987. – 703 с.

3. Гофман, Э. Т. А. Крошка Цахес, по прозванию Циннобер : сказка / Э.Т.А. Гофман / Э. Т. Гофман. – Москва : Художественная литература, 1987. – 128 с.

4. Лермонтов, М. Ю. Избранные сочинения / М. Ю. Лермонтов. – Москва : Художественная литература, 1987. – 623 с.

5. Пушкин, А. С. Избранные сочинения / А. С. Пушкин. – Москва ; Ленинград : Гослитиздат, 1946. – 254 с.

6. Хализев, В. Е. Теория литературы : учебник для вузов / В. Е. Хализев. – Москва : Высш. школа, 1999. – 400 с.
7. Яхина, Г. Ш. Дети мои : роман / Г. Ш. Яхина. – Москва : АСТ, 2018. – 496 с.

Павлюченок Марина Борисовна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный
медицинский университет им. И.И. Мечникова»
г. Санкт-Петербург

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОНОМАТОПЕИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация: *в исследовании рассмотрены примеры специальных латинских терминов, включающих элемент фоноимитации, выраженный различными звуками, которые могут быть проявлением естественных процессов в организме, признаком патологии или могут сопутствовать терапевтическому процессу. Анализ подобной лексики интересен и профессионально значим для студентов-медиков и преподавателей латинского языка в медицинском вузе, поскольку способствует повышению компетенций.*

Ключевые слова: *ономатопея, ономатопеический, звукоподражание, имитация, латинский язык, медицинская терминология.*

Ономатопея (ὄνομα, родительный падеж ὀνόματος – «имя» и ποιέω – «делаю, творю») – слово, которое фонетически имитирует какое-то явление. В русском языке существует достаточно ономатопеических междометий и существительных: хруст, треск, храп, хрип, шум, грохот, рокот, шепот, кап-кап, буль-буль, тук-тук, кар-кар, мяу-мяу, гав-гав, хрю-хрю, бах, бух и пр. Отсюда происходят глаголы – хрустеть, трещать, храпеть, капать, булькать, каркать, мяукать, гавкать, хрюкать и пр. В основном подобные лексемы отражают природные и физические звуки, а также антропофонемы и зоофонемы. В русском языке встречаются звукоподражательные термины, заимствованные из античных языков. Например, мурмурация (синхронный полет огромных стай птиц от лат. murmur, uris n – «говор», «бормотание», «гудение», «рокот», «шум») [1, с. 500]; бомба (боевой припас или взрывное устройство от лат. bombus и греч. βόμβος – «шум», «гул», «жужжание») [1, с. 105]; цикада (от лат. cicada, название происходит от характерного стрекотания насекомых) [1, с. 139]; варвар (от греч. βάρβαρος и лат. barbarus – «негреческий», «чужеземец», «варвар», поскольку язык других народов напоминал грекам невнятное бормотание, подобное звучанию «бар-бар»; в переносном смысле «дикий», «некультурный») [1, с. 99] и пр.

В античных языках существует ряд ономатопеических терминов: ulula – «сова» (в латинском термине отражена имитация уханья совы, отсюда и латинский глагол «ululare»); лат. cuculus; греч. κόκκυξ- «кукушка» (в греческом, латинском и русском языках прослеживается подражание кукованию, отсюда латинский глагол «cuculare»); pipare – «пищать»; balare – «блеять»; mugire – «мычать» и пр.

В медицинской терминологии также удалось выделить латинские термины ономатопеической природы.

Tympanon (tympanum), i n – «барабан, барабанная перепонка». Происходит от греч. τύμπανον – ударный музыкальный инструмент, барабан. Термин используется в анатомической и клинической терминологии. Пример анатомического термина: chorda tympani (барабанная струна, буквально – струна барабана) [2, с. 176]. Клинический термин: tympanitis – воспаление барабанной полости [3, с. 538]. Звучание слова напоминает удар по мембране барабана. Лексема «барабан» также содержит фонетическое подражание.

Coccyx, ygis m – копчик (буквально: кукушка). Лексема происходит от греч. κόκκυξ; встречается в анатомической и клинической терминологии. Анатомический термин: os coccygis (копчиковая кость, копчик; буквально – кость кукушки, поскольку копчик своим видом напоминает клюв кукушки) [2, с. 21]. Клинический термин: coccygodynia – невралгическая боль в области копчика [3, с. 81]. Название включает ономатопеический элемент, похожий на звуки кукования во всех приведенных языках.

Gargarisma, atis n (plur. gargarismata) происходит от греч. γαργαρίζω – «полоскать». Имеет два значения: «полоскание для рта или горла, лекарственная жидкость для полоскания горла» и «процесс полоскания рта или горла» [3, с. 175]. В фармацевтической терминологии употребляется выражение «ad gargarisma» (для полоскания). Термин содержит имитацию булькающего звука, который издает человек, когда полощет горло.

Tinnitus, us m – звон. Происходит от латинского глагола «tinnire» (звучать, звенеть). В клинической терминологии встречается в словосочетаниях: tinnitus aurium (звон или шум в ушах без внешнего воздействия); tinnitus metallicus (звонкие хрипы, напоминающие звук падения капли на металлическую поверхность при пневмотораксе) [3, с. 522]. В названии воспроизводится звон падающей на металл капли или колокольчика. Русский термин «звон» имеет ономатопеическую природу.

Rhonchi, orum – хрипы. Лексема ведет свое происхождение от греч. ῥέγχω (храпеть); ῥέγχος (храп). В клинике – добавочные дыхательные шумы, возникающие при набухании слизистой оболочки бронхов [3, с. 442]. В названии отражается имитация хриплого дыхания и грубые звуки при храпе. Русские термины «хрип» и «храп» тоже имеют звукоподражательную природу.

Borborygmus, i m – бурчание, урчание в животе; может быть естественного и патологического характера [3, с. 54]. Происходит от греч. βορβορυγμός (урчание), которое в свою очередь является однокоренным с древнегреческим глаголом «βορβορύζω» (урчать в животе). Термин встречается в трактате Гиппократа «Προγνωστικόν» («Предвидение»). Это классический пример звукоподражания, в котором имитируются звуки бульканья и урчания в животе. Русские слова «урчание», «бурчание» и «бульканье» носят звукоимитационный характер от ономатопеических междометий «урр-урр», «бурр-бурр» и «буль-буль».

Murmur, uris n (plur. murmura) – аномальный шум, проявляющийся при выслушивании сердца, сосудов, легких [3, с. 304]. В классической латыни, помимо значения «шум», может иметь варианты перевода «бормотание», «гудение», «рокот», «шепот». Ономатопеический термин древнего происхождения, который использовался в классической латыни. Русские слова «рокот», «шепот», «шум» также содержат звукоподражательный элемент.

Crepitatio, onis f – треск, хрустение, скрипение: звук, получающийся при трении шероховатых поверхностей (например, при трении двух поверхностей костного перелома) [3, с. 99]. Происходит от латинского глагола «crepitare» (скрипеть, хрустеть). В латинском термине можно заметить морфему, фонетически напоминающую скрип. Сами русские слова «скрип» и «хруст» отражают характерные звуки и являются ономатопеей; могут выступать в качестве существительных и междометий.

Tussis, is f – кашель, симптом раздражения слизистой бронхов, гортани и др. [3, с. 538]. Считается, что термин имеет индоевропейское происхождение со значением «толкать, бить». Удвоение согласной «s» в сочетании со стоящей впереди гласной «u» в корне «tuss-», возможно, указывает на ономатопеический эффект, имитирующий сипение, огрубение голоса и резкое выталкивание воздуха при кашле. Русское слово «кашель» и, например, английский термин «cough», очевидно, имитируют звучание патологического процесса. В клинической терминологии коклюш обозначается лексемой «pertussis», также применяются словосочетания: tussis humida (влажный кашель); tussis sicca (сухой кашель) [3, с. 538]. В фармацевтике название лекарственного растения: Tussilago (мать-и-мачеха).

Eructatio, onis f – отрыжка, внезапное невольное, нередко сопровождающееся шумом выпускание газа, воздуха или небольшого количества кислой жидкости из желудка в рот [3, с. 146]. Происходит от латинского глагола «eructare» (отрыгивать). Звуки, содержащиеся в корне термина, имитируют резкий выход воздуха из пищевода. Английская версия «eructation» с преобразованной латинской лексемой имеет место в качестве научного термина, хотя позже был специально сконструирован звукоподражательный разговорный термин «burp», наиболее точно передающий звук выхода воздуха из желудка.

В исследовании произведен анализ десяти примеров ономатопеи, встречающихся в разных разделах медицинской терминологии, на основании которых можно сделать ряд выводов. Стоит отметить, что ономатопеическая лексика не ограничивается рассмотренными в статье терминами. Звукоподражательные медицинские лексемы могут обозначать названия анатомических образований, в основе которых лежит фонетическая метафора (соссух, tympanum); патологические процессы и состояния (murmur, tinnitus и пр.); процессы, происходящие в человеческом организме, которые могут быть как естественными, физиологически нормальными, так и аномальными (borborygmus, eructatio); лекарственную форму или терапевтический процесс (gargarisma). Большинство звукоподражательных терминов относится к клинической терминологии, что вполне объяснимо – звуки в медицине могут служить своеобразным диагностическим маркером, клиническим симптомом патологии. Термины имеют не только латинское, но и древнегреческое происхождение, их написание адаптировано при помощи латинских букв, но почти полностью фонетически передает греческий термин. Большинство рассмотренных лексем или их звукоподражательных корней уже существовали в Античности, где древние римляне и греки с успехом пользовались фонетическими имитациями. В большинстве терминов звукоподражание наблюдается не только в латыни, но и в русском переводе. Аналоги латинских ономатопеических терминов в современных иностранных языках позволяют обнаружить звукоимитационную параллель, которая не всегда повторяет латинский корень, но воспроизводит свою оригинальную версию. Можно проследить ономатопеическую преемственность в языках для лексемы с определенным значением – от античных времен до современности. Иными словами, использование фонетических имитаций для обозначения нормального или патологического процесса является традиционным и значимым в медицине.

Список литературы

1. Дворецкий, И. Х. Латинско-русский словарь : около 50000 слов / И. Х. Дворецкий. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский язык, 1996. – 846 с.

2. Международная анатомическая терминология / под ред. Л. Л. Колесникова. – Москва : Медицина, 2003. – 424 с.

3. Арнаудов, Г. Terminologia medica polyglotta = Медицинская терминология на пяти языках / Г. Арнаудов. – София : Медицина и физкультура, 1979. – 943 с.

Павлюченок Марина Борисовна
старший преподаватель
Ульянкова Наталья Александровна
старший преподаватель
Бреславская Анна Михайловна
старший преподаватель
Попова Любовь Юрьевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный
медицинский университет им. И.И. Мечникова»
г. Санкт-Петербург

АНТИЧНЫЕ ТЕОНИМЫ И ТОПОНИМЫ КАК ЧАСТЬ МЕТАФОРЫ В ЛАТИНСКИХ АФОРИЗМАХ

Аннотация: *в статье рассмотрены популярные выражения на латинском языке, содержащие в себе метафору или аллегорию, выраженную при помощи упоминания мифологического персонажа античного пантеона или важной локации, связанной с древними мифами. Анализ латинских крылатых фраз с подобными стилистическими приемами призван показать емкость и важность мифологических образов для выражения человеческой мысли на основании опыта, придания ей глубокого смысла и запоминающейся формы. Представленные в исследовании примеры могут быть интересны и полезны преподавателям и студентам, использующим латинские крылатые выражения в учебном процессе.*

Ключевые слова: *латинские афоризмы, пословицы, цитаты, мифология, теонимы, топонимы, метафора, Античность.*

Латинские крылатые выражения являются частью общемировой культуры, включающей в себя знания, мудрость и наблюдательность целых цивилизаций, уникальный опыт и ход мысли выдающихся людей. Латинские апофтегмы не утратили своей актуальности в современном мире. Особую стилистическую яркость и образность афоризмам придают метафоры с использованием образов (имен) богов, героев и значимых мест древнегреческой и древнеримской мифологии. Каждый представитель античного пантеона обладает определенными и хорошо запоминающимися чертами характера, функционалом, поведением, внешностью и атрибутами.

Например, громовержец Зевс (Юпитер) является верховным олимпийским богом, атрибутами которого выступают орел, молнии и посох. Имеет огромную силу и власть, повелевает всеми олимпийскими богами и людьми. Способен изменять свой облик, превращаясь в быка, лебедя, дождь, огонь и пр. Имеет множество эпитетов, встречающихся в текстах античных авторов, которые отражают его функционал, культовую географию почитания в Античности и уникальные способности. Изображается в виде бородатого и длинноволосого мужчины зрелого возраста с благородными чертами лица и мускулистым торсом, в чем убеждают скульптурные образы, дошедшие до нас, и сюжетная роспись на античной керамике. Или дочь Зевса, справедливая богиня-воительница Афина (Минерва), считается покровительницей наук и ремесел, защитницей городов, божеством мудрости и здравого смысла. В честь нее назван город Афины. Ее атрибуты – сова, эгида, олива. Изображение совы было своего рода гербом города Афины. Богиня обычно изображается в шлеме с копьем и доспехами. Самый популярный эпитет богини встречается у Гомера – γλαυκῶπις, этимология которого трактуется двояко. Первый вариант перевода от греч. γλαυκός – сверкающий, блестящий; светло-голубой [3, с. 143]. Второй – от греч. γλαῦξ со значением «сова» [3, с. 143]. Следовательно, вариантами перевода гомеровского эпитета Афины могут быть прилагательные «голубоглазая; имеющая сверкающий взгляд» и «совоокая». Оба варианта этимологического

толкования допустимы, поскольку прекрасная и мудрая богиня вполне могла иметь блестящие глаза голубого цвета, а совоокость не противоречит образу, так как сова – сакральный атрибут Афины и символ древнегреческого города-полиса. Возможно, лексема «γλαῦξ» (сова) ведет свое происхождение от греч. γλαυκός. Научное латинское наименование домового сыча – Athene noctua (буквально: ночная Афина).

Известна поговорка на древнегреческом языке: *γλαῦκ' εἰς Ἀθήνας φέρειν* (нести сову в Афины, что обозначает бесполезное занятие) [3, с. 143]. Также существует латинский перевод этой пословицы с аналогичным значением, который неоднократно встречается в письмах Цицерона: *ululam Athenas ferre* [1, с. 819]. Смысл поговорки такой же, что и в крылатом выражении «in silvam non ligna feras insanius» (меньшим безумием было бы носить в лес дрова) [1, с. 370]. Выражение встречается в сборнике стихов «Сатиры» Горация и соответствует русской пословице – ехать в Тулу со своим самоваром.

Очевидно, что для понимания и грамотного толкования афоризма необходимы знания в области греческой мифологии, а также гуманитарный и лингвистический экскурс, который не будет лишним при осмыслении.

Опираясь на краткую характеристику только двух древнегреческих божеств в качестве примеров, можно представить, какая перспектива открывается для использования их образов в латинских афоризмах, не говоря об упоминании остальных мифологических персонажей и топонимов.

Другие примеры латинских пословиц, в которых образно употребляются теонимы, весьма многочисленны:

Quod licet Jovi, *non licet bovi* – что дозволено Юпитеру, то не дозволено быку [1, с. 665]. Иными словами, что позволено богу, то не дозволено простому смертному; что дозволено старшим, то нельзя младшим; что позволено одному, то не позволено другому. Русские аналоги: не в свои сани не садись; со свиным рылом в калашный ряд и пр. Поговорка часто указывает на лицемерие и двойные стандарты. Стоит отметить, что в афоризме иронически обыгрывается миф о похищении Европы, когда сам верховный бог превратился в быка. Латинский теоним «Juppiter» имеет форму дательного падежа «Jovi»;

Ab Jove principium – начало от Юпитера, то есть от того, что лежит в основе – самого главного, самого важного [1, с. 18]. Русский аналог: танцевать от печки и пр.;

Donum exitiale Minervae – пагубный дар Минерве [1, с. 205]. Крылатое выражение обозначает деревянного коня, оставленного греками около Трои в дар Афине. По смыслу соответствует выражению, заимствованному из поэмы Вергилия «Энеида»: timeo Danaos et dona ferentes (боюсь данайцев, даже дары приносящих) [1, с. 800];

Invita Minerva – «без изволения Минервы», «против желания Минервы», то есть без подлинного мастерства. Афоризм встречается в произведении «Наука поэзии» Горация: tu nihil invita dices faciesve Minerva (ты ничего не скажешь и не создашь без изволения Минервы [1, с. 382]. Минерва (Афина) – богиня наук и ремесел, где требуется ум, опыт и мастерство, поэтому ее упоминание в данном контексте вполне оправдано. Также можно образно перевести: без подлинного вдохновения, поскольку никакое ремесло и искусство не творится из-под палки, вопреки желанию. Русский аналог: душа не лежит;

Sus Minervam docet – «свинья учит Минерву», то есть невежда поучает сведущего. Латинская поговорка, ведущая свое происхождение из произведения «Академические беседы» Цицерона: *et si*, *sus Minervam*, *ut aiunt*, *tamen inepte*, *quisquis Minervam docet* (и если нелепо учить, как говорится, свинье Минерву, то нелепо и кому бы то ни было учить Минерву) [1, с. 779]. Русский аналог: яйца курицу не учат;

Sine Cerere et Libero friget Venus – «без Цереры и Либера хладеет Венера», то есть без хлеба и вина любовь холодна. Латинская поговорка, приводимая у Теренция в произведении «Евнух» [1, с. 739].

Церера (Деметра у греков) – богиня плодородия и земледелия, Либер (Дионис или Вакх у греков) – бог возрождения природы и ее живительных сил, плодородия и виноделия, Венера (Афродита у греков) – богиня любви и красоты;

Aperit praecordia Liber – Либер (Вакх) раскрывает душу (пьющего) [2, с. 60]. Либер у латинян – бог вина, который подобен Вакху и Дионису у греков. Название римского божества перекликается с латинским прилагательным «liber, era, erum» (свободный) и, вероятно, происходит от него. Выражение встречается в сборнике стихотворений Горация «Сатиры». Имя бога Либера в метафорическом смысле обозначает вино. Аналог латинского афоризма «in vino veritas», который приводится как поговорка у греческих лексикографов Зенобия и Диогениана (II в. н. э.). Поговорочное выражение «вино и правда» засвидетельствовано уже у древнегреческого поэта Алкея (VI в. до н. э.). В латинской литературе эту поговорку приводит Плиний Старший в труде «Естественная история» [1, с. 381]. С таким же значением употребляется русский афоризм: что у трезвого на уме, то у пьяного на языке;

In Baccho et Venere – (излишества) в выпивке и (телесной) любви. Буквально: в Вакхе и Венере, поскольку Вакх – бог вина, а Венера – богиня любви. Оборот появился в медицинской литературе не позднее XIX века [2, с. 294]. Похожи по смыслу выражения: вино блуд носит; пуститься во все тяжкие и пр.;

Aurora musis amica – «Аврора музам подруга», то есть утреннее время наиболее благоприятно для занятий науками и искусствами [1, с. 89]. Русские аналоги: утро вечера мудренее; кто рано встает, тому Бог подает.

Аврора (Эос у греков) – богиня утренней зари. Музы – богини, дающие вдохновение и покровительствующие искусствам и наукам;

Inter arma silent Musae – среди оружия молчат Музы, то есть война – не время для искусства. Является парафразой выражения Цицерона: silent leges inter arma (среди оружия законы безмолвствуют) [1, с. 734];

Amant alterna Camenae – Камены любят чередование [1, с. 59]. Камены – божества источников, помощницы рожениц, с одной стороны. С другой стороны, древнеиталийские Камены приравнивались к греческим Музам, которые покровительствовали искусствам. Смысл выражения глубокий и двойственный: искусство должно быть разнообразным, то есть многогранным, а также для вдохновения нужно жизненное разнообразие, смена обстановки и впечатлений. Русский аналог: одно и то же дело и птице надоест и пр.;

Neque semper arcum tendit Apollo – и не всегда натягивает (свой) лук Аполлон [2, с. 428]. Встречается в стихотворении «Оды» Горация. Переносное значение: не всегда же заниматься науками и искусством, то есть необходимо чередовать творчество с отдыхом или менять род занятий. Аполлон – бог, покровительствующий наукам и искусствам, предводитель Муз. Одним из атрибутов Аполлона является золотой лук. Перекликается с афоризмом «amant alterna Camenae». Русский аналог: нельзя все время гнуть дугу, переломится.

Audentes fortuna juvat – смелым фортуна помогает. Стих из поэмы Вергилия «Энеида», воспроизводящий широко распространенное поговорочное выражение «*fortes Fortuna adjuvat*» с аналогичным переводом [1, с. 84]. Фортуна в римской мифологии (Тюхе у греков) – богиня счастливой судьбы и удачи. Русские аналоги выражения: риск – дело благородное; кто не рискует, тот не пьет шампанское; дорогу осилит идущий; победителей не судят и пр. Здесь важно отметить, что древние римляне часто превращали абстрактные понятия и идеи в божества. Это явление называется персонификацией. Таким образом, абстрактное понятие «fortuna» (судьба) превратилось в имя конкретной богини, которая олицетворяет счастье и удачу. В приведенных афоризмах возможно и абстрактное и персонифицированное понимание термина, однако, смысл крылатых фраз, особенно у Вергилия, подталкивает к версии олицетворения, где проявление смелости и риска предполагает именно счастливый исход и помощь определенной персоналии, то есть богини судьбы Фортуны;

Genius loci – Гений места. Согласно комментарию Сервия к поэме Вергилия «Георгики», Гением древние римляне называли природного бога каждого места или вещи, или

человека [1, с. 294]. Образно говоря, Гений воплощал в себе особый дух места или человека и выполнял апотропеическую функцию, охраняя и защищая своего подопечного. Гении были своеобразными духовными хранителями или ангелами-хранителями на античный манер. *Genio loci* (сокращенно G. L.) – Гению места (формула римской посвятительной надписи). Считалось, что можно задобрить Гения при помощи посвятительной надписи. Римским Гениям возможно найти аналоги в славянской мифологии – домовые, лешие, водяные и пр.

Анализ крылатых выражений, где мифологические теонимы служат метафорой, позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, большинство рассмотренных афоризмов ведут свое происхождение из текстов античных авторов, то есть они существовали уже в эпоху Древнего Рима. Во-вторых, употребляются разные теонимы: и основных богов олимпийского пантеона, и второстепенных. В-третьих, статистически чаще других используются образы Афины (Минервы), Юпитера (Зевса), Венеры (Афродиты) и Либера (Вакха). В-четвертых, при помощи теонима в метафоре выражается определенное качество или понятие: Зевс (Юпитер) – власть, сила, главенство, способность превращения; Афина (Минерва) – мудрость; Афродита (Венера) – любовь; Дионис (Вакх, Либер) – вино; Муза – искусство и т. д.

Помимо имен богов, частью метафоры в латинских апофтегмах может служить мифологический топоним. Например, выражение «*gradus ad Parnassum*» – «ступень к Парнасу». Это традиционное название школьных пособий по латинскому стихосложению в XVIII-XIX вв. [1, с. 297]. Согласно мифологии, Парнас – священная гора в Греции, где обитали Музы и Аполлон; является источником поэтического вдохновения. Другим примером может служить выражение из поэмы Вергилия «Энеида»: *flectere si nequeo superos Acheronta movebo* (если небесных богов не склоню, Ахеронт всколыхну я) [1, с. 281]. Это слова Юноны, которая сулит Энею бедствия в Италии. Богиня грозит привести в движение подземные силы. Ахеронт (или Ахерон) – река подземного царства Аида (Плутона). По одной из версий, Харон перевозил через нее тени умерших. Ахеронт – один из главных символов подземного мира. Русские аналоги: прибегну к крайним мерам; из-под земли достану; переверну небо и землю и пр. Троянский цикл, включающий эпические произведения о Троянской войне, освещает реальные события, которые, однако, приукрашены мифами и поэтическим вымыслом. Поэтому Трою, как самый известный топоним древнего эпоса, можно рассматривать и с исторической, и с мифологической точки зрения. *Fuimus Troes*, *fuit Ilium* – были мы, троянцы, был Илион [1, с. 287]. Второй вариант афоризма с аналогичным переводом: *fuit Troja*, *fuimus Trojani*. В поэме Вергилия «Энеида» эти слова произнес троянский жрец Панфой при виде горящей Трои, сожалея о былом величии. Выражение используется в значении, что время безвозвратно ушло и все в прошлом. Соответствует русским крылатым фразам: было – да сплыло; были когда-то и мы рысаками и пр.

В связи с названием Илиона (Трои), древнего топонима, уместно вспомнить афоризм «*Ilias malorum*» («Илиада бедствий»). Встречается у Цицерона в произведении «Письма к Аттику» [1, с. 339]. Русские аналоги: тридцать три несчастья; череда неудач и пр.

Как известно, «Илиада» – знаменитое произведение Гомера, которое считается великой древнегреческой эпопеей, освещающей события у стен древнего Илиона. «Илиада бедствий» – великое множество бедствий в переносном смысле.

Использование мифологических имен не ограничивается теонимами и топонимами. В качестве афористической метафоры применялись наименования и других известных мифологических сущностей и персон.

Incidis in Scyllam cupiens vitare Charybdim – ты встречаешь Сциллу, желая избежать Харибды. Выражение встречается у Вальтера Шатильонского [1, с. 345]. Строки заимствованы из эпической поэмы «Александреида», написанной на латинском языке. Вальтер Шатильонский – французский богослов и поэт XII века, представитель поэзии вагантов. Источником выражения послужила древнегреческая мифология, где встречается сказание о морских чудовищах – Сцилле и Харибде, обитавших на двух утесах в самой узкой части Мессенского пролива. Согласно поэме «Одиссея» Гомера, Сцилла была чудовищем с шестью страшными

пастями, которыми она пожирала проплывавших мимо моряков, а Харибда поглощала и изрыгала воду, образуя водовороты, в которых тонули корабли. Русские аналоги: меж двух огней; между молотом и наковальней; из огня да в полымя; не понос, так золотуха и пр. Выражение «между Сциллой и Харибдой», которое обозначает опасное положение, локацию «меж двух (перекрестных) огней», вполне употребляется в разговорной речи. Образы и имена мифологических чудовищ можно рассматривать как отдельные метафоры, но общую опасную ситуацию «между Сциллой и Харибдой» также возможно представить как пример особой мифологической топонимики.

Davus sum non Oedipus – «я Дав, а не Эдип», то есть я не мастер разгадывать загадки [1, с. 262].

Источником выражения является произведение Теренция «Девушка с Андроса», в котором жуликоватый раб Дав делает вид, что не понимает намеков своего господина Симона. В трагедии Софокла «Царь Эдип» подробно излагается история о том, как Эдип освободил город Фивы от Сфинкса (Сфинги), разгадав ее загадку. Русский аналог: я тебе что, Ванга, что ли?

Рассмотренные в статье примеры афоризмов являются неисчерпаемым источником для экзегетических комментариев в учебном и исследовательском процессе: от мифологии и стилистики до истории и грамматики. Приведенные выражения – лишь небольшая часть массива поговорок с мифологическими метафорами. Во всех крылатых фразах имена (образы) богов и мифологических локаций выступают в переносном значении, что, однако, не препятствует их пониманию, поскольку античная мифология давно стала важной частью общемировой культуры, с которой в адаптированном варианте начинают знакомиться еще в средней школе. Мифологические теонимы и топонимы удобны своей емкостью, поскольку за одним наименованием может стоять целая история, явление или сложное нравственное понятие, что помогает кратко, но глубоко выразить основной смысл. При этом они способствуют донесению мысли более изящно, художественно и поэтично, в лучших традициях античной риторики, так как источником для большинства апофтегм являются произведения древнегреческих и древнеримских авторов, для которых то, что мы сейчас называем мифологией, было частью обычной жизни. Особенным наблюдением в ходе исследования можно считать наличие русских смысловых синонимов или аналогов к латинским крылатым фразам. Сложно сказать, послужила основой для отечественных параллелей античная мудрость, или народная наблюдательность и смекалка стоят вне времени и места, но очевидную связь удалось проследить в большинстве случаев. Приведенные примеры считаются релевантными на основании материалов специального словаря крылатых слов, составленного Бабичевым Н. Т. и Боровским Я. М., а также словаря латинских цитат и выражений, созданного Душенко К. В. и Багриновским Г. Ю. Это замечание является важным, поскольку в современном мире на просторах интернета встречается достаточно афоризмов сомнительного происхождения и толкования, возможно, сгенерированных искусственным интеллектом. Несмотря на краткость мысли, изящество формы и глубокий смысл, обнаружить и подтвердить источник удается не всегда.

Для академического исследования уместны официально подтвержденные источники, соответствующие цели работы, поэтому мы призываем критически относиться к огромному перечню крылатых выражений, предлагаемых интернет-поиском.

Латинские афоризмы могут быть рассмотрены как античные цитаты, поэтому в исследовании мы их называем иногда апофтегмами (греч. ἀπόφθεγμα, от ἀποφθέγγομαι – «говорить напрямик»), и в учебном процессе они выступают двояко. С одной стороны, они могут быть предназначены для учащихся, которые недостаточно хорошо владеют латинским языком и не обладают нужным объемом знаний в мифологии, но, изучая латынь как специализированный язык (медики, юристы), встречаются с афоризмами в профессиональной сфере и хотели бы разобраться с помощью преподавателя в мифологических, стилистических, семантических и грамматических моментах. С другой стороны, презентация подобных латинских афоризмов нужна и интересна для гуманитариев со знанием латинского языка и преподавателей латыни,

поскольку помогает углубить знания, обратиться к первоисточникам, обнаружив апофтегмы в классических античных текстах.

Список литературы

1. Бабичев, Н. Т. Словарь латинских крылатых слов : 2500 единиц / Н. Т. Бабичев, Я. М. Боровский ; под ред. Я. М. Боровского. – 3-е изд., стер. – Москва : Русский язык, 1988. – 959 с.
2. Душенко, К. В. Большой словарь латинских цитат и выражений / К. В. Душенко, Г. Ю. Багриновский;под науч. ред. Д. О. Торшилова . – Москва : Эксмо: Центр гуманитарных научно-информационных исследований ИНИОН РАН, 2013. – 976 с.
3. Вейсман, А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Вейсман. – URL: https://archive.org/details/Veysman_Grechesko-russkiy-slovar/page/n143/mode/1up (дата обращения: 19.10.2026). – Текст : электронный.

Пашкевич Ольга Иосифовна
канд. филол. наук, доцент
Демьянченко Александра Максимовна
студентка

Якутский институт водного транспорта
им. капитан-командора Витуса Беринга (филиал)
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ХРИСТИАНСКИЕ МОТИВЫ В РАССКАЗЕ ДМИТРИЯ КОНОНОВИЧА СИВЦЕВА-СУОРУНА ОМОЛЛОНА «РОЖДЕСТВЕНСКАЯ НОЧЬ»

Аннотация: *в статье рассматривается один из ранних рассказов народного писателя Якутии Д. К. Сивцева-Суоруна Омоллона. В небольшом произведении нашло художественное воплощение национального менталитета народа саха, показано своеобразие якутской действительности. Будучи глубоко верующим человеком, Суорун Омоллон осветил важные проблемы воспитания детей, предназначения человека, отношения к православной вере.*

Ключевые слова: *православие, менталитет, якутская литература, изобразительные средства, фольклор.*

Христианские мотивы в художественном творчестве – тема сверхактуальная с учётом внимания читателей к литературе духовной. Нынешний год знаменует собой важную дату в истории духовного просвещения якутской земли – 120-летие со дня рождения народного писателя, драматурга, мыслителя и общественного деятеля Дмитрия Кононовича Сивцева – Суоруна Омоллона (14.09.1906 – 25.06.2005). Дмитрий Кононович был организатором многих культурных учреждений Республики Саха (Якутия): «Литературного музея им. П. Ойунского в Якутске, Черкехского мемориального музея «Якутская политическая ссылка» (1978), музея-усадьбы П. А. Ойунского (1983), Ытык-Кюельского литературно-художественного музея-заповедника «Таатта» (2001) в Таттинском улусе и Ленского историко-архитектурного музея-заповедника «Дружба» в Соттинцах» (1995)» [3, с. 518].

Будучи глубоким хранителем национальной культуры, Д. К. Сивцев-Суорун Омоллон глубоко осознал истину, которую не раз повторял: «Якутов спасёт Православие». В 2003 году писатель стал литературным редактором перевода на якутский язык Библии.

Рассказ «Рождественская ночь» Дмитрия Кононовича впервые был опубликован на русском языке в пятом номере журнала «Полярная звезда» за 1991 год. Напомним, что литературно-художественный и общественно-политический журнал «Полярная звезда» издаётся с 1976 года, то есть в этом году он отмечает своё семидесятилетие. В 1991 году главным редактором журнала был поэт, ныне народный писатель Якутии, Владимир Николаевич Фёдоров. По воспоминаниям Владимира Николаевича, Дмитрий Кононович принёс ему три или четыре рассказа, один из которых был датирован 1924 годом, а также подстрочники к ним и

попросил Владимира Николаевича сделать перевод. В одной из своих статей Суорун Омоллон сетовал на то, что «в семье жанров нашей литературы художественная проза находится в роли пасынка» и что «стихотворное половодье затопляет островки прозы» [4, с. 29]. Поэтому в ранний период своего творчества он создал цикл рассказов, составивших, наряду с произведениями Н. Неустроева, А. Софронова, А. Кюндэ, Н. Мординова, классику якутской новеллистики. Профессор А. А. Бурцев отмечал, что обращает на себя внимание разнообразие внутрижанровых модификаций в его малой прозе. «Так, в ней представлены фабульные новеллы, сатирические рассказы, художественные очерки, стихотворения в прозе, психологические этюды, документальные зарисовки, дневниковые записи» [1, с. 36].

По мнению Д. Е. Васильевой, «Суорун Омоллон с первых же шагов в литературе показал себя писателем, тонко чувствующим народную жизнь, радости и горести людей труда» [2, с. 42]. Все художественно-изобразительные средства рассказа «Рождественская ночь» служат передаче национально-изобразительного и исторически-конкретного своеобразия якутской действительности: «На северной оконечности аласа примостилась юрта, накрытая белым заячьим одеялом снегов. Она была приземиста и удлинена как пароход, и сходство это усиливали две торчащих над ней трубы… Из одной искры вылетали редко, нехотя и печально, словно дети-сироты… А из другой трубы искры валили густо, дружно и дерзко. Вскипая и роясь, они уносились в высоту с шумом и треском, бросая вызов всему небу» [5, с. 3]. Судя по искрам, вылетающим из труб, можно догадаться о социальном положении обитателей этой юрты, накрытой «белым заячьим одеялом снегов». В той половине юрты, над которой весело сверкают искорки, живут состоятельные люди. Хозяйка этого жилища из белой муки делает даже оладьи – любимое национальное кушанье якутов. А около входной двери двое обдирают шкуру с головы быка, чтобы приготовить лакомое блюдо в честь предстоящего праздника Рождества Христова.

Если взглянуть на другую половину юрты, то её единственное окно светилось «робким пламенем, а огонь в камельке будто был придавлен какой-то тяжёлой утратой или бедой и потому был тих, безмолвен и тускл… У побывавшего здесь…в лицо веет холодом могильной ямы, кто-то невидимый тянет из углов лапу… чтобы подняться и придавить» [5, 1991, с. 4]. Даже это небольшое описание полностью передаёт крайнюю бедность и неустроенность обитателей хотона-коровника. Однако портретная характеристика её жильцов и вовсе пугает читателя: «Одноглазый, с косматыми как сорная трава, волосами, с сухим костлявым лицом, напоминающим деревянного идола, смахивающий и на мужика, и на бабу. Существо это в дырявой рубахе, лоскутья которой болтаются ленточками, словно её драли собаки, но в старых вконец изношенных набедренниках из телячьих шкур» [5, с. 4]. Потом мы видим здесь же ещё второго жильца. Это на смертном одре лежит престарелый отец хозяина. В молодости его звали Уот-Уйбааном. Уот – Уйбаан (букв. «Огненный Иван»), так как он был грозой богачей, не верил в Бога, не жаловал шаманов. Он водил дружбу с политическими ссыльными и имел репутацию народного заступника. Ныне ослепший и исхудалый умом старик «что там ни говорите тёмной массе улусного населения был фигурой заметной, выдающейся…», а теперь его родные держат в хлеву, со скотом под уходом одноглазого Джаакыпа. При описании портретной характеристики писатель удачно сочетает фольклорную и реалистическую манеру изложения. На вопрос: «Кто это сидит с таким видом? – он отвечает: «Увы, это человек. Тот самый двуногий, как говорили издревле, достойное украшение всего мира, лучший цветок природы, имеющий лицо спереди…».

Беспомощный и ослепший старик обречён на медленную смерть. В этот вечер он размышляет о том, почему так сложилась его судьба: «- И за какие грехи меня так содержат. Как бы я ни состарился, как бы из ума не выжил – нельзя же так» [5, с.5].

Единственный, кто жалеет старика, это внук, подросток Иванчик, которого родители держат за это в чёрном теле. Они угрожают ребёнку, обещают превратить его в слугу, если он не изменит своего доброго отношения к дедушке.

Перед смертью в «потоке сознания» Уот Уйбаана мелькают светлые воспоминания о детских забавах, юношеских надеждах, первой встрече с девушкой Нюргуной, о том, как он лучше всех косил траву, корчевал пни и валил лес.

В это время в «светлой половине» балагана семейство его сына после праздничного застолья обрядилось в лучшие одежды и начало молиться. Но точнее, оно не молилось, а отчитывало молитвенное правило, отстаивало богослужение. Внимание домочадцев было в другом месте. Хозяйка беспокоилась о закипающем молоке, слуга Макар, желая показать, что для молитвы нужны проворство и усердие, принялся быстро и беззастенчиво крестить грудь, хотя на самом деле мысли его были далеко от Бога, а ближе к студню и оладьям. Слуга Джаакып, крестясь правой рукой, левой незаметно чесал верхнюю часть бедра. Неслучайно, писатель замечает: «Серебряные иконы спокойно и безучастно смотрели поверх всего этого».

В конце рассказа старик умирает. Господь услышал его просьбу. В финале «этюда из прошлой жизни» снова возникает картина природы и слышится звон колокола. Колокол звонил по человеку, предназначенному быть «украшение этого мира», «славным двуногим».

Таким образом, в рассказе наряду с социальными вопросами, поставлены философские и морально-этические проблемы предназначения человека, жизни и смерти, взаимоотношения поколений, воспитания детей, отношения к православной вере.

Вполне реалистическое изображение жизни патриархально-феодальной Якутии, умелое раскрытие психологии людей того периода и великолепные пейзажные зарисовки – всё это засвидетельствовало о самобытном таланте молодого тогда писателя Д. К. Сивцева-Суоруна Омоллона.

Список литературы

1. Бурцев, А. А. «Великая традиция» якутской литературы: творчество народных писателей / А. А. Бурцев. – Якутск : ИД СВФУ, 2021. – 492 с.

2. Писатели Якутии: биобиблиографический справочник. – Якутск : Бичик, 2019. – 720 с.

3. Сивцев-Суорун Омоллоон, Д. К. Мысли вслух. Аман ос : статьи, выступления, воспоминания / Д. К. Сивцев-Суорун Омоллоон. – Якутск: Сахаполиграфиздат, 2003.

4. Сивцев-Суорун Омоллоон, Д. К. Рождественская ночь / Д. К. Сивцев-Суорун Омоллоон // Полярная звезда. – 1991. – № 5. – С. 3–8.

Порядченко Полина Павловна
магистрант

Научный руководитель
Абдюшева Светлана Азаматовна
канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ «LOVE» И «INSECURITY» НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО АНИМАЦИОННОГО ФИЛЬМА

Аннотация: *статья посвящена комплексному анализу эмоциональных концептов «любовь» и «неуверенность» в англоязычных мультфильмах «Elementals» и «K-Pop Hunters». В работе исследуется понятие и структура концептов, рассматриваются вербальные средства их выражения (лексика, грамматические конструкции, диалоги, метафоры и идиомы), а также невербальные способы: мимика, жесты, проксемика, интонация, музыкальное сопровождение и визуальная символика. Полученные данные расширяют представление о способах концептуализации базовых эмоций в современной англоязычной массовой культуре.*

Ключевые слова: *концепт, эмоция, эмоциональность, эмотив, вербализация, вербальные и невербальные средства.*

В современной лингвистической науке наблюдается заметное повышение исследовательского интереса к проблематике когнитивной лингвистики, в рамках которой категория концепта занимает одно из центральных мест. Теоретическое осмысление понятия «концепт»

традиционно осуществляется в рамках двух методологических подходов – лингвокультурологического и лингвокогнитивного.

На текущий момент в лингвистике не существует общепринятого определения термина «концепт». В большинстве научных работ данный феномен описывается как структура, состоящая из двух взаимосвязанных компонентов: когнитивного (содержательного), охватывающего всю совокупность объективных, субъективных, оценочных, эмоционально окрашенных и культурно детерминированных характеристик объекта, и языкового (выразительного) компонента, отражающего способы языковой репрезентации накопленных знаний и реализующего посредством языковых средств: лексических единиц, фразеологических сочетаний, метафорических и метонимических моделей, синтаксических конструкций, дискурсивных практик и т. д. [1, с. 26].

В рамках настоящего исследования особую актуальность приобретает проблема изучения эмоционального концепта. Опираясь на определение Н. А. Красавского, под эмоциональным концептом понимается культурно обусловленное структурно-смысловое образование, вербализованное на лексическом и/или фразеологическом уровне. Оно базируется на понятийной основе и интегрирует в себе понятие, образ, культурную ценность, а также объекты действительности, вызывающие у человека пристрастное отношение [2, с. 13].

Специфика эмоционального концепта создаёт определённые трудности в его исследовании, что обусловлено его абстрактным характером, динамичностью и сложностью фиксации в языковой системе [3].

Ключевой задачей при изучении эмоционального концепта выступает необходимость изучения его внутренней структуры, поскольку он обладает многоуровневой организацией, где отдельные компоненты образуют иерархически упорядоченные слои.

Структура концепта может быть описана посредством модели лексико-семантического поля, включающего ядро и периферию. Позиция конкретной лексической единицы в рамках этого поля определяется частотой её употребления, что свидетельствует о неравнозначности отдельных концептуальных слоёв. В научной традиции принято выделять три основных слоя концепта: понятийный, образный и ценностно-оценочный. И. А. Тарасова дополняет эту модель значимостным и ассоциативным слоями, а С. Г. Воркачёв отмечает значимостный слой, но относит его к ядерной зоне концепта [1, с. 26].

Вербальная репрезентация эмоционального концепта находится в тесной взаимосвязи с общими механизмами вербализации эмоций. В. И. Шаховский выделяет две взаимосвязанные семиотические системы репрезентации эмоций: «язык тела» – к нему относятся мимические проявления, жестикуляция, поведенческие реакции и внешние физиологические изменения, сопровождающие эмоциональное состояние; и «языковое выражение» – включает лексические и фразеологические единицы, междометия, особые интонационные модели и специфические синтаксические конструкции [4, с. 35].

В рамках анализа вербальных механизмов В. И. Шаховский определяет три основных способа языковой репрезентации эмоций: номинация эмоций, фиксируя лишь её понятийный аспект; дескрипция, описывая внешние проявления экспрессии: мимические реакции (движения глаз, губ, бровей), пантомимические признаки, особенности тембра голоса и интонационного рисунка; и экспликация, предполагая непосредственное выражение эмоционального состояния посредством аффективов, коннотативов и потенциативов [4, с. 46].

Именно данным аспектам мы уделим особое внимание при анализе способов вербализации эмоций и особенностей репрезентации противоположных эмоциональных концептов «любовь» и «неуверенность» в контексте англоязычных мультфильмов. В фокусе анализа – взаимодействие вербальных и невербальных средств передачи эмоциональных состояний, их функциональная нагрузка и роль в формировании целостного образа эмоции в анимационном дискурсе.

Эмоциональный концепт «любовь» представляет собой лингвокультурную единицу, характеризующуюся устойчивой внутренней семантической структурой, которая обеспечивает языковую репрезентацию соответствующего эмоционального состояния и его концептуального осмысления [5]. Как показывают исследования И. В. Безверхой и А. А. Мангасаряна,

вербализация данного концепта осуществляется не только через семантически близкие понятия с позитивной эмоциональной окраской, но и посредством лексем с негативной коннотацией. К числу первых относятся такие концептуально родственные единицы, как «гармония», «счастье» и «чудо», отражающие идеализированное восприятие любви и связанные с ней позитивные переживания. В то же время концепт «любовь» может актуализироваться через понятия с отрицательной оценочной семантикой – такие как «потеря», «страдание» и «боль», что подчёркивает амбивалентность эмоционального опыта, связанного с данным чувством, и отражает его сложные, порой противоречивые проявления в языковой картине мира [6, с. 118].

Так, в анимационных фильмах *Elementals* и *K-Pop Hunters* репрезентация эмоционального концепта LOVE характеризуется многоплановостью и реализуется посредством интеграции различных семиотических систем: вербальных, невербальных средств и символических образов. Семантическое поле данного концепта выходит за пределы интерпретации как романтического чувства и охватывает более широкий спектр социальных связей. Так, в контексте романтических отношений между персонажами Эмбер и Уэйдом прослеживается динамика общения, диалогическая речь фиксирует переход от состояния неуверенности к глубокой эмоциональной привязанности: *«My queen». «I think you're even more beautiful…» «The boy is smitten». «You were inspiring». «We changed each other's chemistry». «But I can't exist in a world without you». «You gave me something people search for their whole lives». «I want to have you with me in my life».*

Особую роль в языковой концептуализации любви играют метафорические конструкции, основанные на образах стихий, например: *«You cool my heat, but you don't extinguish it» or «She's lighting you up. Ember's got an incredible creative flame. But that light inside you has made me feel so alive. And all I want now is to be near it».* Фраза *«Love knows no boundaries»* выполняет функцию смыслового лейтмотива, подчёркивающего основную идею. Визуально эта метафора реализуется в ключевых сценах: переплетение энергий огня и воды порождает образы пара и радуги, выступающие символами гармонии и счастья.

Любовь со стороны семьи репрезентируется через следующие высказывания: *«Good daughter». «I'm so lucky I have you». «My little drip, drip baby boy...». «You were always the dream»*. Они иллюстрируют модель безусловной привязанности в семейном кругу, акцентируя ценность межличностных отношений.

Невербальная репрезентация существенно углубляет эмоциональную составляющую концепта. Кинетические элементы – лёгкие прикосновения рук, прямые взгляды, объятия – служат индикаторами степени близости и доверия между персонажами. Мимические проявления (улыбки, сияющий взгляд, румянец, а у огненных персонажей – лёгкое мерцание) передают положительные эмоциональные состояния. Паралингвистические характеристики речи – мягкий, тёплый тон голоса в диалогах влюблённых, стратегические паузы перед ключевыми признаниями – усиливают экспрессивность высказываний и акцентируют значимость эмоций.

В дополнение к этому стоит также указать, что заглавная песня *«Steal the Show» (Lauv)* выполняет значимую функцию в репрезентации эмоционального концепта любви, будучи органично включённой в сюжет. Прежде всего, в тексте песни присутствуют прямые номинации, фиксирующие влечение и привязанность: *«I'm into you»* и фраза *«You and I, we go together»*, эксплицитно обозначая факт взаимного притяжения и совместимости.

Ласковые обращения к возлюбленной формируют интимно-тёплую коммуникативную атмосферу и служат средством выражения эмоциональной близости: *«baby»* и *«darling»* акцентируют оттенки нежности и заботы. Значительный вклад в раскрытие глубины и уникальности чувства вносят метафорические и сравнительные конструкции: *«You're the sky, I'll be the weather»* репрезентирует идею взаимозависимости и гармоничного сосуществования. Сравнительная конструкция *«A pretty thing, the sun and rain, who knew?»* символизирует неожиданное обретение гармонии в отношениях – преодоление кажущейся несовместимости и возникновение нового ценностного единства.

Таким образом, в данной песне любовь представлена как преображающая сила, способная изменить восприятие мира. Лексический состав текста формирует целостный образ

искреннего, восторженного чувства: возлюбленная предстаёт как фигура, «затмевающая всех», а её присутствие наделяет жизнь новым смыслом.

Эмоциональный концепт *«Insecurity»* также получает развёрнутую репрезентацию в обоих мультфильмах. В *Elementals* он проявляется через внутренний конфликт главной героини Эмбер, связанный с её идентичностью и местом в мире. Вербальные маркеры неуверенности представлены высказываниями: *«What's wrong with me?» «I'm never good enough for anyone, even for myself», «Maybe I'm just too much – too hot, too intense, too complicated», «I'm a mess… I'm a bad daughter». «What if I mess things up again?»*. Невербальные индикаторы включают опущенный взгляд, сжатые кулаки, избегание зрительного контакта и сутулость. Эти проявления тесно связаны с чувством самоуничижения: героиня систематически обесценивает свои достижения: *«I'm trapped…», «I don't really deserve this», «Anyone could do this – I'm not special»*, что отражает её внутреннее ощущение несоответствия социальным ожиданиям и ожиданиям семьи, в частности отца.

В *K-Pop Hunters* концепт неуверенности и самоуничижения раскрывается через переживания главной героини Руми, сомневающейся в своих профессиональных качествах и праве находиться на сцене. Вербальная репрезентация включает фразы: *«Am I even good enough to be here? Everyone else is so talented», «What if I fail in front of everyone?», «I don't think I can do this. I'm not like the others».* Героиня склонна к сравнению себя с другими и обесцениванию собственного труда. Невербальные маркеры – дрожь в голосе, сбивчивая речь, избегание взгляда, нервные движения рук – дополняют вербальную картину. Также особое место в сюжете уделяется переживаниям главного героя Джину, карающего себя из-за гибели своей семьи: *«Feel our shame, our misery. I was desperate». «Every day since, I've been haunted by the memory of failing them. I left them, failed them. These are a constant reminder of my shame. A shame I can never escape».*

Значимым элементом репрезентации эмоционального концепта неуверенности выступают заглавные песни мультфильма, играющие существенную роль в развитии сюжета. Например, в песнях «Free» и «Golden» лексические единицы *«to hide»* («прятаться»), *«broke»* («сломалось»), *«words kept catching in my throat»* («слова застревали в горле»), *«suffocating»* («задыхалась») формируют образ человека, скованного внутренними барьерами. Повторяющаяся конструкция *«I tried to (I tried to hide, I tried to sing, I tried to smile)»* подчёркивает многократность безуспешных попыток, создавая эффект фрустрации. Метафорические образы усиливают эмоциональную нагрузку: *«walls»* («стены») выступают символом внутренних барьеров и страхов, *«ghost»* («призрак») и *«alone»* («одна») передают ощущение изоляции, *«problem child»* («проблемный ребёнок») отражает конфликт с социумом, а выражения *«lived two lives»* («жила двумя жизнями») и *«play both sides»* («играть на две стороны») иллюстрируют внутренний диссонанс и поиск идентичности.

Таким образом, в мультфильмах *Elementals* и *K-Pop Hunters* комплексная репрезентация эмоциональных концептов *«Insecurity»* и *«Love»* достигается за счёт взаимодействия всех компонентов: сюжетных линий, особенностей персонажей, визуального оформления сцен, цветовой палитры и музыкальных композиций. Вербальный компонент (лексика и синтаксические конструкции) обеспечивает прямую номинацию и описание эмоций, тогда как невербальные и символические средства дополняют и углубляют их смысловую и экспрессивную нагрузку, формируя целостное восприятие концептов любви и неуверенности в рамках анимационного дискурса.

Список литературы

1. Подкопаева, О. И. Особенности актуализации эмоциональных концептов / О. И. Подкопаева // Вестник Калужского университета. Серия 2. Исследования по филологии. – 2024. – № 4 (10). – С. 25–30.

2. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах : монография / Н. А. Красавский ; М-во образования Рос. Федерации, Волгогр. гос. пед. ун-т, Науч.-исслед. лаб. – 2001. – 256 с.

3. Широкова, И. А. Особенности структуры эмоционального концепта и его изучение в аспекте перевода / И. А. Широкова // Актуальные вопросы филологических наук : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011 г.). – Чита : Молодой ученый, 2011. – С. 162–165.

4. Шаховский, В. И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология / В. И. Шаховский. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2010. – 128 с.

5. Бакаева, Д. А. Место эмоциональных концептов в английской языковой картине мире / Д. А. Бакаева // Евразийский научный журнал. – 2018. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-emotsionalnyh-kontseptov-v-angliyskoy-yazykovoy-kartine-mire (дата обращения: 28.05.2026). – Текст : электронный.
6. Безверхая, И. В. Концепт «Liebe» в произведении Э.М. Ремарка «Триумфальная арка» / И. В. Безверхая, А. А. Мангасарян // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – № 2 (29). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-liebe-v-proizvedenii-e-m-remarka-triumfalnaya-arka (дата обращения: 29.05.2026). – Текст : электронный.
7. Кейпоп-охотницы на демонов / KPop Demon Hunters (2025) фильм на английском языке. – URL: https://2sub.movie/film/kpop-demon-hunters-2025/ (дата обращения: 29.05.2026). – Текст : электронный.
8. Элементарно / Elemental (2023) фильм на английском языке. – URL: https://2sub.movie/film/elemental-2023/ (дата обращения: 29.05.2026). – Текст : электронный.

Romanov Danila Dmitrievich
student
Cherviakova Angelina Viktorovna
student
Berkutov Artem Egorovich
student
Kaimakov Alexander Nikolaevich
student

Scientific adviser
Ioffe Nina Evgenyevna
senior lecturer

MIREA – Russian Technological University
Moscow

THE INFLUENCE OF SOCIAL MEDIA ON MODERN ENGLISH VOCABULARY: WORD FORMATION AND SEMANTIC CHANGE

Abstract: *this article analyzes eight English words associated with social media through qualitative morphological and semantic analysis. The findings illustrate compounding, derivation, abbreviation, and semantic extension. Digital platforms offer contexts for lexical diffusion, while the underlying linguistic mechanisms remain conventional. The study is exploratory and makes no claims about word frequency.*

Keywords: *social media, English vocabulary, lexical innovation, word formation, semantic change, internet linguistics.*

Романов Данила Дмитриевич
студент
Червякова Ангелина Викторовна
студентка
Беркутов Артем Егорович
студент
Каймаков Александр Николаевич
студент

Научный руководитель
Иоффе Нина Евгеньевна
старший преподаватель

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

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОВРЕМЕННУЮ АНГЛИЙСКУЮ ЛЕКСИКУ: СЛОВООБРАЗОВАНИЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ

Аннотация: *в статье на материале восьми английских слов, связанных с социальными сетями, рассматриваются словообразование и семантические изменения. Качественный анализ выявляет словосложение, деривацию, аббревиацию и расширение значения. Показано, что цифровая коммуникация способствует распространению лексики, но использует традиционные механизмы языка. Исследование не оценивает частотность слов.*

Ключевые слова: *социальные сети, английская лексика, лексические инновации, словообразование, семантические изменения, интернет-лингвистика.*

Introduction.

Online communication influences how English speakers encounter and reinterpret vocabulary. Social media makes brief exchanges visible to wide audiences and connects communities that may never meet offline.

Studies of digitally mediated discourse emphasize context, audience, and community in online language practices [5; 6]. The visibility of a term does not mean a platform originally created it: many expressions associated with social media predate particular applications.

The aim of the present paper is to identify major mechanisms through which selected English expressions associated with social media are formed or acquire new meanings. The objectives are to classify the selected items, describe their communicative functions and identify the study's limitations. The object of analysis is English vocabulary used to describe online communication and platform-related behavior; the subject is the structure and meaning of representative lexical items.

Theoretical Background.

Internet linguistics examines the relationship between language and technological environments, including the ways particular media shape the circumstances of communication. Crystal treats digital communication as linguistically heterogeneous: differences in interface, audience, purpose, and interactional timing are important [2; 3]. The same word may appear in a private message, a public comment, and a news report while acquiring different implications in each setting.

Word formation creates lexical expressions from existing linguistic elements. Compounding combines lexical bases; abbreviation reduces a multiword expression, while an acronym is pronounced as a word. Semantic extension assigns an established form a related or metaphorical meaning. Digital language practices also depend on technological settings [4]. These categories describe dominant processes, not definitive etymologies: more than one process may operate in a single word.

Materials and Methods.

The research design is a qualitative, exploratory lexical analysis. The material consists of eight illustrative English items: doomscrolling, ghosting, hashtag, livestream, unfollow, FOMO, selfie, and influencer. They were selected purposively because they represent different mechanisms and communicative activities, not because they form a statistically representative sample. The primary checks for lexical meaning use the Cambridge Dictionary [1] and the broader discussion of internet language in the scholarly works cited below [1–6].

The analysis had three stages. First, each item was segmented into recognizable components where possible. Second, its online meaning was compared with more general meanings of its elements or related forms. Third, the item was classified by its dominant mechanism and interpreted in the context of online communication. This is a descriptive classification, not a complete etymology. No posts or survey responses were collected, and no frequency or platform-specific claims are made.

Table 1

Illustrative lexical items and dominant linguistic mechanisms

Item	Mechanism	Meaning / role
doomscrolling	Compounding + -ing	Repeated reading of negative news online
ghosting	Semantic extension + -ing	Suddenly ending contact without explanation
hashtag	Compound	Tag beginning with # that groups content
livestream	Compound / conversion	Real-time broadcast; to broadcast live
unfollow	Prefixation	Stop receiving an account's updates
FOMO	Acronym	Fear of missing out on events or experiences
selfie	Suffixation / colloquial formation	Self-taken photograph, often shared online
influencer	Derivation / semantic specialization	Person able to affect an audience's choices

Results and Discussion.

Compounding is particularly visible in terms denoting recognizable digital practices. Doomscrolling joins the semantically negative component doom with scrolling, an activity associated with moving through a feed. The result names a specific pattern of consuming distressing information rather than simply operating a screen. The Cambridge Dictionary records the expression with this general meaning [1]. Its interpretive force arises partly from the contrast between the ordinary physical action of scrolling and the emotional evaluation contributed by doom. An illustrative sentence is: «I intended to check the headlines, but I spent an hour doomscrolling."

Affixation appears in unfollow, where un- reverses the social-media action follow. Although following a person is older than online networks, a platform interface gives the verb a specialized meaning: choosing to receive another account's updates. Unfollow creates an economical lexical counterpart for ending that choice. Influencer is another derived form, created through an established agentive pattern but now frequently interpreted with reference to online audience relationships. Its meaning illustrates semantic specialization: a general capacity to influence may become associated with a recognizable occupational or commercial role.

Ghosting is most revealing when viewed through semantic extension. The ordinary noun ghost suggests a figure that is absent, difficult to locate, or not fully present. In interpersonal communication, ghosting refers to abruptly ending contact without explanation. The Cambridge Dictionary explicitly records this relationship-related meaning alongside other senses of the same form [1]. The item shows that social-media-associated vocabulary does not always require the invention of a new structure; a recognizable form can instead acquire a socially salient interpretation.

The remaining examples illustrate other uses of familiar resources. Hashtag compounds hash and tag to name a marker used for organizing posts. Livestream combines live and stream and functions as a noun or a verb referring to real-time internet broadcasting. FOMO is an acronym of fear of missing out, pronounced as a word; it expresses anxiety about missing experiences, sometimes prompted by social media. Selfie uses a colloquial -ie ending with self to name a self-taken photograph often shared online [1]. These patterns are not exclusive to digital environments: English has long used compounding, derivation, abbreviation, and metaphor. Context and social relations influence how forms are interpreted [5; 6]. The examples therefore support a limited conclusion: social media helps circulate expressions through conventional mechanisms of English word formation.

The sample is small and purposive; dictionary descriptions cannot establish frequency, distribution across platforms, or rates of diffusion. Future studies should analyze dated, ethically collected corpora to test these questions.

Conclusion.

The analysis of eight illustrative lexical items indicates that vocabulary associated with social media can be described through established mechanisms of English word formation and semantic change. Compounding names recognizable activities, affixation and derivation create related roles

or actions, acronyms condense socially meaningful phrases, and semantic extension assigns new interpersonal meanings to familiar forms.

References

1. Cambridge Dictionary / Cambridge University Press. – URL: https://dictionary.cambridge.org/ (date of access: 31.10.2026).
2. Crystal, D. Internet Linguistics: A Student Guide / D. Crystal. – London : Routledge, 2011.
3. Crystal, D. Language and the Internet / D. Crystal. – 2nd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006.
4. McCulloch, G. Because Internet: Understanding the New Rules of Language / G. McCulloch. – New York : Riverhead Books, 2019.
5. The Language of Social Media: Identity and Community on the Internet / ed. by P. Seargeant, C. Tagg. – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2014.
6. Varis, P. The Internet, Language, and Virtual Interactions / P. Varis, T. van Nuenen // The Oxford Handbook of Language and Society / ed. by O. García, N. Flores, M. Spotti. – Oxford : Oxford University Press, 2017. – P. 473–488.

Толчёнова Инна Игоревна
старший преподаватель
Крутина Людмила Борисовна
старший преподаватель

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

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: *в статье рассматриваются методические особенности работы с научными текстами лингвистического содержания на занятиях по русскому языку как иностранному. Анализируются ключевые языковые характеристики научного стиля и их методическая интерпретация применительно к иноязычной аудитории, рассматриваются трудности, возникающие у иноязычных учащихся при восприятии научного стиля речи, обосновывается необходимость поэтапной работы с текстом.*

Ключевые слова: *Русский язык как иностранный, научный стиль речи, научный текст, работа с текстом.*

Обучение иностранных студентов русскому языку в профессиональных целях является одной из приоритетных задач современной методики русского языка как иностранного. Для будущих филологов, лингвистов и переводчиков научный текст выступает материалом для освоения языка, и инструментом становления в профессии. Работа с лингвистическими научными текстами особенно важна, она помогает студентам развить как языковые навыки, так и профессиональные знания в предметной области.

Иностранные студенты, изучающие специальные дисциплины на русском языке, сталкиваются с необходимостью понимать лекции, читать учебные пособия и научные статьи, участвовать в конференциях. В сфере науки и образования именно научный стиль становится главным средством, с помощью которого иностранные студенты выстраивают учебную коммуникацию.

Для целей русского языка как иностранного на начальном и среднем этапах предпочтителен учебно-научный подстиль, отличающийся большей доступностью изложения и наличием пояснений, тогда как собственно-научные тексты целесообразно вводить на продвинутом этапе.

Научный стиль речи характеризуется такими чертами, как «точность изложения информации, подчеркнутая логичность, обобщенность, отвлеченность излагаемой информации, сдержанность и строгость тона, безэмоциональность изложения, слабая выраженность личности автора текста, значительная усложненность текста» [2, с. 33]. На лексическом уровне это проявляется в насыщенности терминологией, абстрактной лексикой, книжными оборотами; на грамматическом – в преобладании именных конструкций, сложноподчинённых предложений, пассивных оборотов, причастных и деепричастных конструкций; на синтаксическом – в строгой логико-композиционной структуре (введение – основная часть – заключение).

Научный текст по лингвистике обладает рядом специфических особенностей.

1. Высокая терминологическая плотность. Термины лингвистики образуют систему, внутри которой значения взаимосвязаны. Для иностранного учащегося каждый термин – это одновременно новая лексема и новое научное понятие.

2. Метаязыковой характер. Язык описывается средствами самого языка, что создаёт дополнительные трудности: например, слово «слово» в лингвистическом тексте употребляется как термин.

3. Наличие иллюстративного материала. Примеры, схемы, таблицы и транскрипция служат опорой для соотнесения теории с практическими языковыми фактами – и для этого требуется соответствующий навык.

4. Абстрактность и обобщённость. Описание языковых закономерностей предполагает оперирование категориями, а не единичными явлениями.

5. Свёрнутость изложения. Научный текст часто содержит имплицитную информацию, отсылки к ранее изученному, что требует от читателя фоновых знаний.

Таким образом, научный лингвистический текст предъявляет к иностранному учащемуся повышенные требования как в языковом, так и в когнитивном плане.

Владение русским языком и культурой русской речи является необходимой частью профессиональной компетенции современного специалиста. Под культурой речевого общения понимается такой подбор и организация языковых средств, которые способствуют эффективному достижению поставленных задач в профессиональном общении с непременным учетом литературных норм.

При написании научных работ (квалификационной работы, диссертации, курсовой работы, статьи, учебного реферата), которые относятся к собственно научному подстилю, иностранные учащиеся сталкиваются с трудностями, связанными с необходимостью оформлять научный текст в соответствии с нормами русского литературного языка и особенностями научного стиля русской речи.

В практике обучения русскому языку как иностранному удаётся структурировать типичные проблемы освоения научного стиля, объединив их в определённые категории.

Лексические трудности связаны с освоением терминосистемы: многозначность общенаучных слов, наличие интернационализмов с расходящейся семантикой, трудности разграничения близких по значению терминов. Термин характеризуется системностью, наличием дефиниции, однозначностью и стилистической нейтральностью. Для иностранного учащегося термин представляет двойную сложность: он должен быть освоен и как языковая единица, и как научное понятие. Кроме того, научная речь насыщена общенаучной лексикой (система, модель, предмет, свойство, признак) и абстрактными существительными (применение, явление, объяснение), что требует сформированности навыков семантизации вне конкретно-бытового контекста.

На морфологическом уровне отмечается преобладание отглагольных имен существительных, высокая частотность форм родительного падежа, широкое использование глаголов в страдательном залоге. Для обучающихся, привыкших к глагольному способу выражения действия в бытовой речи, эти особенности создают барьер при порождении собственных высказываний.

Синтаксис научного стиля характеризуется тенденцией к сложным построениям: распространены длинные цепочки однородных членов предложений, пассивные конструкции,

причастные и деепричастные обороты, безличные и обобщённо-личные предложения, вводные слова логической последовательности (во-первых, следовательно, таким образом). Освоение этих конструкций требует специальных грамматических упражнений и постепенного введения в речевую практику. Структурно-композиционные трудности возникают при вычленении главной и второстепенной информации, определении логики рассуждения, понимании связей между частями текста.

Рассмотрим типичные ошибки, допускаемые иностранцами, связанные с нормативной грамматической сочетаемостью, управлением целого ряда глаголов при наличии выбора предложно-падежной формы управляемых слов. Так, в сфере управления глагола, его сочетаемости обучающиеся допускают в речи распространенные, устойчивые и труднопреодолимые ошибки. Некоторые глаголы могут управлять несколькими падежными формами имени, что обусловлено многообразием смысловых или стилистических оттенков: *согласиться на что?* – дать согласие на что-нибудь (согласиться на предложение), *согласиться с чем?* – выразить свою солидарность, примкнуть к чему-нибудь (согласиться с мнением кого-либо); *говорить что?* – о предмете речи, в полном объеме (говорить разные вещи), *говорить о чем?* – в общем смысле (говорить о разных вещах).

В качестве примера можно привести глагол *считать*, имеющий несколько значений (последовательно называть числа; уметь производить арифметические действия с числами; определять количество, сумму; исчислять в каком-либо количестве, пользоваться какими-либо единицами, принимать в расчет), но в научном стиле речи реализует преимущественно значение «делать какое-нибудь заключение о чем-нибудь, полагать, признавать».

При работе с научным текстом необходимо давать задания, направленные на анализ его содержания: «Какова тема текста?», «Какую цель ставил перед собой автор текста?», «Составьте номинативный, тезисный и вопросный планы текста», «Напишите конспект текста», «Определите тип текста. Аргументируйте ваш выбор. Коротко перескажите», «Прочитайте статью. Определите композиционные части», «Прочитайте статью. Выделите основные проблемы. Составьте аннотацию», «Ознакомьтесь со статьей. Напишите рецензию».

При работе с научными текстами необходимо выделить основные лексико-грамматические конструкции, подготовить студентов к чтению аутентичных текстов по специальности «Лингвистика», участию в практических занятиях по предметам лингвистического цикла, составлению различных видов плана, аннотированию, рецензированию, конспектированию, реферированию. Необходимо отметить, что только при системном и научном подходе к изучению русского языка можно добиться того, чтобы успешно подготовить иностранных учащихся к защите квалификационной работы или написанию научной статьи.

Обучение научному стилю речи целесообразно строить как трёхэтапный процесс, соответствующий логике работы с текстом и логике формирования речевого навыка.

На предтекстовом этапе работы устраняют языковые сложности и формируют смысловую ориентацию учащихся. К числу результативных приёмов относятся упражнения, направленные на раскрытие значения терминов: их толкование, подбор определений, выявление родовидовых связей. Помимо того, полезно анализировать словообразовательные модели, например, суффиксы, характерные для абстрактных существительных (-ость, -ение, -ация). Также эффективно предлагать студентам прогнозировать содержание текста, опираясь на заголовок и ключевые слова.

Цель притекстового этапа – сформировать у иностранных студентов навыки осмысленной работы с текстом. Для этого применяют комплекс заданий: выделение ключевой информации в каждом абзаце, составление плана текста, поиск в нём определений терминов. Отдельное внимание уделяют развитию способности выявлять логические связи (причина – следствие, условие – результат). В данной работе эффективны задания на заполнение схем и таблиц и на соотнесение теоретических положений с конкретными примерами из текста.

Послетекстовый этап служит переходом к продуктивным видам речевой деятельности. В его рамках учащимся предлагают комплекс заданий: пересказ текста с опорой на план,

формулирование тезисов и составление конспекта, написание аннотации. Кроме того, к продуктивной практике относят подготовку устного выступления по теме и участие в учебной дискуссии, позволяющей отработать аргументацию и речевое взаимодействие. На продвинутом этапе целесообразно введение элементов реферирования и рецензирования.

Освоение грамматических моделей научной речи целесообразно рассматривать как отдельный, приоритетный блок обучения. Целесообразны упражнения на трансформацию (образование отглагольных существительных, замена глагольно-именных сочетаний именными, активных конструкций синонимичными пассивными, полной формы имен прилагательных краткой), на свёртывание и развёртывание конструкций. Эти упражнения формируют операциональную основу для порождения собственных научных высказываний.

Для текстов данного стиля характерен тщательный отбор лексики, продуманность языковых средств на всех уровнях языка, строгое соблюдение речевых и грамматических норм русского языка, соответствие логике, доказательность, взвешенная оценочность. Владение навыками по работе с научными текстами на русском языке и по продуцированию новых научных текстов станет важным умением обучающегося, значимой частью его языковой подготовки.

Научный стиль речи играет важную роль в обучении иностранцев русскому языку: он служит связующим звеном между базовой языковой подготовкой и дальнейшим профессиональным обучением. Чтобы студенты смогли им овладеть, нужна продуманная и системная работа – в ней следует принимать во внимание и особенности самого стиля, и специфику восприятия материала учащимися, для которых русский не является родным. Разработанная методика строится поэтапно: начинается с подбора подходящих материалов, затем включает работу с текстом до, во время и после его прочтения и завершается развитием навыков продуктивной академической речи. Такой подход помогает сформировать компетенции, достаточные для эффективного участия в учебно-научной коммуникации.

Список литературы

1. Воробьёва, Г. К. Современный научный текст в преподавании РКИ студентам-лингвистам : учеб. пособие / Г. К. Воробьёва, Л. С. Корчик, Е. Ю. Куликова. – Москва : РУДН, 2008. – 257 с.

2. Евтюгина, А. А. Функциональная стилистика : учебное пособие / А. А. Евтюгина. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 75 с. – URL: https://elar.uspu.ru/bitstream/ruuspu/25983/1/978-5-8050-0651-8_2018.pdf (дата обращения: 29.10.2026). – Текст : электронный.

Харитонова Дарья Ивановна
старший преподаватель
Табунина Елизавета Дмитриевна
студентка

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СУБСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРЕДВЫБОРНОМ ДИСКУРСЕ ВО ФРАНЦИИ И РОССИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: *статья посвящена сопоставительному исследованию употребления французского верлана и российского арго в предвыборной коммуникации политических деятелей. Рассматриваются функции субстандартной лексики, границы допустимого использования сленговых единиц и сопряженные с этим риски. Сделана попытка выделить критерии использования субстандартной лексики в предвыборном дискурсе*

Ключевые слова: *субстандартная лексика, сленг, верлан, предвыборный дискурс.*

Успешность предвыборной кампании далеко не всегда определяется содержанием программы политика. Зачастую индекс популярности кандидата зависит от того, удалось ли ему

выбрать правильную стратегию коммуникации с электоратом. Важно не только и не столько, что конкретно ты предлагаешь, а то, *как* ты это делаешь. Найти общий язык с целевой аудиторией – если не главная, то одна из первостепенных задач при выстраивании предвыборной стратегии.

Хотя предвыборный политический дискурс определяется как речевой жанр, отличающийся официальностью и публичностью [1], что предполагает ориентацию на литературные нормы и избегание сниженной лексики, анализ недавних выступлений политических деятелей свидетельствует о том, что кандидаты все чаще прибегают к субстандартной лексике. Речь идет о сленге, арго и жаргонизмах, которые раньше считались неприемлемыми для официальных выступлений. Обращение к подобной лексике не случайность, это часть продуманной стратегии, ведь упомянутый лексический пласт выполняет целый ряд коммуникативных функций. Далее мы рассмотрим особенности употребления субстандартной лексики в рамках политического дискурса во Франции и России.

Французский верлан («verlan») – это разновидность сленга, которая основана «на перестановке слогов в определенных словах, к которым могут добавляться изменения гласных и сокращения» [5]. Термин произошел путем перестановки слогов в выражении «(à) l'envers» (с франц. – наоборот), так что слово «verlan» – само по себе яркий пример работы обозначенного механизма словообразования. Среди наиболее известных примеров верлана слова «meuf» (femme), «ouf» (fou), «keuf» (flic). Как отмечают исследователи, первоначально верлан выполнял криптографическую функцию [7], позволяя говорить так, чтобы смысл сказанного оставался скрытым для посторонних, позже сленг стал выражать принадлежность к определенной социальной группе, в первую очередь, к жителям пригородов Франции [6].

Со временем некоторые слова перешли из верлана в обычную речь. Например, в 2024 году после победы на выборах левого «Нового народного фронта» (Nouveau Front populaire) в издании Libération была опубликована статья, в которой в качестве заголовка фигурировала конструкция со сленговым включением «C'est OUF» [4], которую на русский язык можно перевести как «Круто!» или «Вот это да!». Фраза оказалась настолько звучной, с одной стороны, и понятной широкой аудитории, с другой, что ее тут же подхватили и другие издания. Выражение не только подчеркивало удивление СМИ и страны в целом, ведь такого исхода голосования никто не ожидал («Un retournement de situation *inattendu*»), но и радость от подобного результата («c'est *finalement* le Nouveau Front Populaire qui a obtenu la majorité des sièges»]). Этот пример свидетельствует о том, что некоторые элементы верлана приобрели широкое употребление и уже не считываются как субстандартные, тем не менее, связь с определенным социальным слоем полностью не исчезла. Примером тому служит высказывание Надин Морано, которая, описывая, что, по ее мнению, должен представлять из себя молодой француз-мусульманин, весьма ультимативно заявила, что он не должен говорить на верлане («… ce que je veux du jeune musulman, quand il est français, … c'est qu'il *ne parle pas le verlan*»), тем самым превращая языковую особенность в нежелательный признак, идущий вразрез с идеальной французской национально-языковой идентичностью. Именно это противоречие между, с одной стороны, мейнстримностью верлана, и его стигматизацией, с другой, определяет использование этого элемента во французской предвыборной коммуникации.

В русском языке ситуация несколько иная. Арготизмы прежде всего связаны с относительно закрытой социальной средой, тогда как жаргон и сленг распространены шире. В предвыборном дискурсе встречаются самые разнообразные элементы: от криминального арго («беспредел», «откат», «крыша») и до молодежного сленга («кринж», «вайб», «база», «имба»), однако выполняют они совершенно разные функции. Так, арготизмы и жаргонизмы нередко используются как средство когнитивного сжатия. Например, «беспредел» не просто описывает нарушение общественного порядка, а сразу активирует в сознании получателя сценарий беззакония, пример тому – акция КПРФ против роста цен в Белгороде 2010 года, где среди прочих прозвучал лозунг «Остановить ценовой беспредел!» [2]. Сжимая сложную экономическую проблему – необоснованный рост цен – в одну лексему, «беспредел»

одновременно дает негативную оценку происходящему и апеллирует к представлению о нарушенной справедливости у целевой аудитории.

Сленг в свою очередь больше ориентирован на сближение с молодой аудиторией, что весьма заметно проявилось в кампаниях 2026 года. Например, молодежное крыло ЛДПР использовало в видеоматериалах, где активист А. Беркутов пародировал В. Жириновского и критиковал «Единую Россию», ставшее популярным благодаря песне выражение «сигма бой». В одном из роликов оратор заявлял: «ЛДПР – это высший класс и настоящий сигма бой!». Как нам видится, сленг здесь выполняет идентификационную функцию, сигнализируя молодой аудитории, что говорящий – «свой». Шаг довольно смелый, ведь риск прозвучать неестественно здесь максимально велик. Сленг, искусственно интегрированный в предвыборную речь и затем неубедительно воспроизведенный, моментально считывается как имитация, и вместо привлечения дополнительных голосов может обернуться оттоком электората.

Функциональный репертуар сленга во Франции и России весьма схож: в обеих странах субстандартная лексика используется для экспрессии, идентификации с аудиторией и сокращения дистанции.

10 марта 2026 года, за несколько дней до первого тура муниципальных выборов, Жан-Люк Меланшон выступил на митинге в Сен-Дени – пригороде Парижа, где значительная часть населения имеет североафриканское происхождение. Во время речи он сознательно использовал слова из арабского диалекта: «wallou» (ничего), «mektoub» (судьба), «hchouma» (стыд). По сути, это тот же механизм, что и с верланом: языковая метка используется, чтобы сократить дистанцию с конкретным электоратом. Примечательно, что подобные заискивания перед потомками иммигрантов одобрили не все: правые назвали поведение политика «коммунитаристским отклонением» («dérive communautariste») и обвинили Меланшона в подрыве «национального языкового единства». Сложившаяся ситуация наглядно показывает, что в 2026 году язык пригородов и арабские заимствования по-прежнему остаются политически заряженными. Прибегнув к ним, политик выбирает одну сторону – и одновременно делает себя уязвимым для атаки с противоположной.

Перед выборами в Госдуму 18–20 сентября 2026 года можно было наблюдать схожую ситуацию, когда в погоне за голосами кандидаты активно прибегали к молодежному сленгу и мемам. Например, в ЛДПР использовали меметические приемы американского движения MAGA. На молодежном мероприятии в феврале 2026 года активисты раздавали листовки, гласившие: «Сигмы голосуют за ЛДПР» и «Ты называешь себя либералом, потому что соевый. Я называю себя либералом, потому что голосую за ЛДПР. Мы разные». Руководитель молодежного направления партии Д. Шатунов прямо признал, что они заимствовали мемтехники Д. Трампа, потому что, по его мнению, «это язык, который понимает молодежь» [3].

Молодежь, может быть, и поняла, но и без критики не обошлось. Челябинские СМИ назвали попытку сойти за своего «кринжем», отметив, что ЛДПР как «патриотическая» партия с многолетней историей не должна заимствовать приемы у «недружественной» страны, и что это выглядело «смехотворно».

Таким образом, функциональный репертуар сленга в двух странах совпадает. Кандидаты стремятся к экспрессии и убедительности, одновременно пытаясь максимально идентифицировать себя с электоратом. При этом и сопряженные с выбором лексического регистра риски также во многом схожи: субстандартная лексика может выглядеть неестественно, быстро устаревать и превращаться из средства сближения в повод для критики, а то и насмешек. Различия носят скорее качественный характер, связанный с природой используемого сленга: эмблематичность французского верлана делает главным риском стигматизацию, тогда как российские арготизмы, в первую очередь, сопряжены с риском искусственности и устаревания сленга.

В этой связи нам хотелось бы сформулировать критерии, определяющие границы допустимого использования сленга в коммуникации в рамках предвыборного дискурса. Во-первых, это критерий органичности. Субстандартная лексика допустима, но лишь тогда, когда она отражает стиль говорящего и соответствует коммуникативной ситуации. Политик, внезапно

начинающий говорить языком социальных сетей, рискует произвести впечатление пародиста, который подражает целевой аудитории, но никогда не сможет подлинно стать полноценной ее частью. Во-вторых, критерий актуальности. Необходимо помнить, что экспрессивный потенциал сленга строго ограничен во времени. Не каждая единица может, как это произошло с французским «OUF», пройти путь от верлана до массового употребления. Срок жизни сленга короток, поэтому нужно ковать железо, пока горячо. В-третьих, недискриминативность. Языковая особенность не должна превращаться в критерий для определения национальной, этнической или социальной полноценности, как в случае с Н. Морано и ее видением верлана. И, в-четвертых, критерий содержательности. Форма не должна заменять содержания, так и субстандартная лексика, при всем своем потенциале усиливать политический аргумент, не должна его заменять. Такие элементы, как «беспредел», «распил», «кринж» или «сигма бой» быстро создают эмоциональный контекст, однако сами по себе ничего не решают. Когда ярлык вытесняет программу, а красное словцо употребляется ради красного словца, сленг из инструмента убеждения превращается в способ красиво (или не совсем) уйти от обсуждения проблемы.

Как мы убедились в рамках исследования, несоблюдение этих критериев обращает коммуникативный эффект сленга против самого говорящего, что наглядно демонстрируют материалы как на русском, так и на французском языках.

Список литературы

1. Багана, Ж. Предвыборный политический дискурс как особая сфера коммуникации / Ж. Багана, Э. А. Бочарова // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2012. – № 1. – С. 121–125.

2. Белгород: Остановить ценовой беспредел! / Пресс-служба Белгородского обкома КПРФ // КПРФ. – 2010. – 22 сентября. – URL: https://kprf.ru/actions/82785.html (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.

3. Пока сердца для мемов живы: ЛДПР борется за молодежь с помощью русской мечты и американской идеи // Коммерсантъ. – URL: https://www.kommersant.ru/doc/8397995 (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.

4. «C'estOUF» // Libération. – 2024. – 8 июля. – URL: https://journal.liberation.fr/liberation/liberation/2024–07–08 (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.

5. Dictionnaire de l'Académie française. – 9e éd. – 2024.

6. Doran, M. Solidarity, stance, and class identities / M. Doran // Language in Society. – 2018. – Vol. 47, No. 5. – P. 665–691.

7. Méla, V. Parler verlan: règles et usages / V. Méla // Langage & société. – 1988. – No. 45. – P. 47–72.

Yaskevich Daniil Mikhailovich
student

Gladyshev Aleksandr Olegovich
student

Sokolov Daniil Antonovich
student

Misolin Timofey Iurevich
student

Scientific adviser
Ioffe Nina Evgenyevna
senior lecturer

MIREA – Russian Technological University
Moscow

FUNCTIONAL STYLES OF MODERN ENGLISH: A CORPUS-BASED COMPARISON OF THEIR LINGUISTIC FEATURES

Abstract: *functional styles of English are usually described with selected examples rather than measurements. In the study, scientific, official, newspaper, publicistic, belles-lettres and colloquial*

texts from the Brown Corpus and the NPS Chat Corpus (about 450 thousand words) were compared on eight quantitative features. Scientific and official texts had the longest sentences and the highest frequencies of nominalizations and passive constructions, while colloquial texts contained 13 times more first- and second-person pronouns than scientific prose.

Keywords: *functional styles, stylistics, register, scientific style, colloquial style, corpus linguistics, nominalization, passive voice.*

Яскевич Даниил Михайлович
студент
Гладышев Александр Олегович
студент
Соколов Даниил Антонович
студент
Мисолин Тимофей Юрьевич
студент

Научный руководитель
Иоффе Нина Евгеньевна
старший преподаватель

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

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТИЛИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: КОРПУСНОЕ СРАВНЕНИЕ ИХ ЯЗЫКОВЫХ ПРИЗНАКОВ

Аннотация: *функциональные стили английского языка обычно описываются на отдельных примерах, а не с помощью измерений. В исследовании научные, официально-деловые, газетные, публицистические, художественные и разговорные тексты из корпусов Brown и NPS Chat (около 450 тыс. слов) сравнивались по восьми количественным признакам. Научные и официально-деловые тексты отличались наибольшей длиной предложений и частотой номинализаций и пассивных конструкций, а в разговорных текстах местоимения первого и второго лица встречались в 13 раз чаще, чем в научной прозе.*

Ключевые слова: *функциональные стили, стилистика, регистр, научный стиль, разговорный стиль, корпусная лингвистика, номинализация, пассивный залог.*

Introduction.

The theory of functional styles describes how the choice of language means depends on the sphere of communication. I. R. Galperin distinguished the belles-lettres, publicistic, newspaper, scientific prose and official document styles of English, while colloquial speech is usually considered separately [7]; I. V. Arnold described a style as a system of interrelated language means that serves a definite aim in communication [1]. These descriptions are mostly qualitative and are based on selected examples. Corpus linguistics allows the same features to be measured in large collections of texts: D. Biber showed that the registers of English differ systematically in the frequencies of nouns, passives, pronouns and many other features [2; 3].

The aim of this study is to compare the main functional styles of English on a set of measurable linguistic features using publicly available corpora.

Materials and methods.

Five styles were represented by genres of the Brown Corpus, a corpus of written American English with part-of-speech tags [6]: scientific prose (category «learned», 80 texts), official documents («government», 30 texts), newspaper style («news», 44 texts), publicistic style («editorial», 27 texts) and belles-lettres («fiction», 29 texts). Colloquial style was represented by the NPS Chat Corpus, which contains posts from online chat rooms [5]; system messages and user names were

excluded. Both corpora were used in the versions distributed with the NLTK library [4] and were processed with Python scripts. For every style, eight features were calculated: mean sentence length (for the chat, mean post length), mean word length, lexical density (the share of nouns, full verbs, adjectives and adverbs), and the frequencies of nominalizations (nouns in -tion, -sion, -ment, -ness, -ity, -ance, -ence), passive constructions (a form of be followed by a past participle), first- and second-person pronouns and contractions per 1,000 words.

Results.

The values of the features are given in Table 1. The features arrange the styles along a gradient from the bookish to the colloquial pole. Scientific prose and official documents had the longest sentences (about 21 words), the longest words and the highest frequencies of nominalizations and passives: official texts contained 4.7 times more nominalizations than fiction, and scientific texts 16 times more passives than chat. Newspaper and publicistic texts occupied the middle position, but the newspaper style had the highest lexical density (54.4%), which reflects its compressed, information-rich manner. The publicistic style differed from the newspaper style mainly by more personal pronouns and questions (5.0% of sentences against 1.0%), i.e. by its direct appeal to the reader. Fiction and especially colloquial texts showed the opposite profile: short sentences and words, few nominalizations and many personal pronouns and contractions. Long words of seven letters or more made up 30.9% of official and 28.7% of scientific texts but only 8.5% of chat posts. The standardized type-token ratio, calculated on segments of 1,000 words, was highest in newspaper (48.0%) and publicistic texts (47.8%) and lowest in official (39.3%) and scientific texts (40.9%). This shows that bookish styles repeat their terms for precision, while newspapers prefer a varied vocabulary.

Table 1

Quantitative features of functional styles of English (‰ – per 1,000 words)

Feature	Scientific	Official	Newspaper	Publicistic	Fiction	Colloquial
Words, thousand	159.9	61.1	87.0	54.1	58.3	29.7
Sentence length, words	21.0	21.1	18.9	18.3	13.7	3.9
Word length, letters	5.02	5.13	4.82	4.79	4.34	3.69
Lexical density, %	51.7	52.7	54.4	50.8	47.3	42.1
Nominalizations, ‰	49.7	61.7	30.8	33.6	13.1	3.6
Passives, ‰	19.3	18.2	12.2	11.5	6.5	1.2
Pronouns I/we/you, ‰	6.9	10.2	6.0	15.8	22.7	92.4
Contractions, ‰	0.4	0.1	2.9	2.9	8.9	31.7

Discussion.

The results confirm the qualitative descriptions of English styles [1; 7]: the impersonal, nominal and passive character of scientific and official texts and the personal, dialogic character of colloquial speech are clearly visible in the figures. They also agree with the multidimensional analysis of D. Biber, in which informational registers rich in nouns and long words are opposed to involved registers rich in pronouns and contractions [3]. At the same time, the boundaries between the styles are not sharp: scientific and official texts have almost identical profiles, and the newspaper style is closer to them than to fiction. For learners of English, this means that the style of a text depends not on single markers but on the frequencies of many features at once. For example, a scientific article written with contractions and personal pronouns at the level of fiction would be perceived as informal, while an excessive number of nominalizations and passives makes any text heavy and difficult to read. The study is limited by the material: the Brown Corpus represents American English of the 1960s, and the chat corpus represents written online conversation rather than spoken colloquial speech.

Conclusion.

Simple quantitative features clearly distinguish the functional styles of English. Nominalizations, passive constructions and long sentences mark scientific and official texts, whereas personal

pronouns and contractions mark colloquial speech. Such measurements can complement traditional stylistic analysis and help learners to control the style of their own texts.

Список литературы

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов / И. В. Арнольд. – 13-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2016. – 384 с.
2. Biber, D. Register, genre, and style / D. Biber, S. Conrad. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009.
3. Biber, D. Variation across speech and writing / D. Biber. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988.
4. Bird, S. Natural language processing with Python / S. Bird, E. Klein, E. Loper. – Sebastopol : O'Reilly Media, 2009.
5. Forsyth, E. N. Lexical and discourse analysis of online chat dialog / E. N. Forsyth, C. H. Martell // Proceedings of the First IEEE International Conference on Semantic Computing (ICSC 2007). – Irvine : IEEE, 2007. – P. 19–26.
6. Francis, W. N. Brown corpus manual / W. N. Francis, H. Kučera. – Revised ed. – Providence : Brown University, 1979.
7. Galperin, I. R. Stylistics / I. R. Galperin. – Moscow : Higher School, 1981. – 334 p.

Ястребова Анастасия Николаевна
воспитатель
Скурат Ирина Петровна
учитель-логопед
Урмарина Елизавета Александровна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №116»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СОВРЕМЕННЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И РЕЧЕВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ АЛЬФА-ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема речевого развития дошкольников – представителей поколения Альфа – в условиях цифровой социализации. На материале исследования, проведённого в условиях дошкольной образовательной организации, анализируются причины «цифрового речевого сдвига», проявляющегося в задержке формирования связной речи, обеднении активного словаря и снижении коммуникативной компетенции. Описывается феномен детского словотворчества как индикатора сформированности языкового чутья; предлагаются лингводидактические принципы конструирования игровой речевой среды дошкольной образовательной организации.*

Ключевые слова: *развитие детской речи, дошкольная среда, поколение Альфа, детское словотворчество, цифровая социализация, речевая среда дошкольной образовательной организации, педагогическое наблюдение.*

Цель исследования – обосновать возможность создания в дошкольной образовательной организации интерактивной речевой среды, обеспечивающей компенсацию негативных эффектов экранизации детства и естественное освоение ребёнком богатства родного языка.

Задачи исследования.

1. Описать проявления детского словотворчества как показателя активности языковой способности дошкольников.
2. Выявить характерные речевые дефициты, обусловленные трансформацией коммуникативной среды.
3. Определить лингводидактические принципы проектирования развивающей речевой среды дошкольной образовательной организации.

Организация и методы исследования. Эмпирическую базу исследования составили педагоги дошкольной образовательной организации. В орбиту наблюдения были включены дошкольники 4–7 лет, посещающие образовательную организацию на постоянной основе.

Исследование реализовывалось в ходе естественного педагогического процесса. Применялись следующие методы:

– *структурированное педагогическое наблюдение* спонтанной и организованной речевой деятельности детей в режимных моментах, игровой и непосредственно образовательной деятельности;

– *анализ продуктов речевой деятельности* (высказывания в сюжетно-ролевых играх, пересказы, словотворческие окказионализмы);

– *беседы с воспитанниками и родителями*, направленные на выявление характера домашней речевой практики и объёма экранного времени;

– *сравнительный анализ* речевых проявлений детей с различным соотношением живого и экранного общения.

Полученные данные интерпретировались в контексте положений онтолингвистики и психолингвистики о закономерностях онтогенеза речи.

Результаты исследования и их обсуждение.

1. Детское словотворчество как проявление языковой способности.

Детское словотворчество – показатель языкового чутья и активной работы языкового сознания ребёнка. Примеры вроде «кусарики», «намакаронить», «копатка» отражают освоение словообразовательных моделей. Ребёнок выделяет морфемы и применяет закономерности языка к новому материалу. С точки зрения онтолингвистики это не ошибки, а свидетельство перехода от пассивного восприятия речи к её продуктивному использованию. Для педагога такие инновации – диагностический маркер: их стоит поддерживать, а не пресекать, постепенно знакомя ребёнка с нормой через игру.

2. Изменение коммуникативной среды и риски «цифрового речевого сдвига». В XXI веке традиционная речевая среда дошкольника (чтение книг вслух, семейные беседы, сюжетно-ролевые игры со сверстниками во дворе) подверглась деструкции под влиянием гаджетов. Современные гуманитарные науки бьют тревогу по поводу так называемого «цифрового речевого сдвига». Экранное время, занимающее значительную часть бодрствования дошкольника, предлагает специфический тип речевого сигнала. Речь персонажей мультфильмов или видеоблогов часто бывает фрагментарной, экспрессивной, не требующей от ребёнка ответного речевого действия. Как результат, в дошкольной среде фиксируются следующие негативные тенденции:

– *задержка экспрессивной речи*. Дети начинают говорить позже; их активный словарь существенно беднее пассивного;

– *трудности в построении связного дискурса*. Дошкольникам сложно составить связный рассказ по картинке, установить причинно-следственные связи и вербализировать их. Они оперируют отдельными номинативными единицами или заимствованными «мемами»;

– *снижение фонематического слуха и артикуляционной точности*. Из-за отсутствия необходимости вступать в живой диалог и считывать мимику собеседника замедляется развитие моторной стороны речи.

Таким образом, «цифровой речевой сдвиг» рассматривается как результат нарушения баланса между рецептивным (экранным) и продуктивным (интерактивным) речевым опытом ребёнка.

3. Лингвистические параметры развивающей речевой среды дошкольной образовательной организации. Для нивелирования выявленных негативных факторов цифровизации развивающая предметно-пространственная среда должна проектироваться в соответствии с лингводидактическими принципами: образовательная организация призвана компенсировать дефицит качественного речевого взаимодействия, возникающий вне её стен. На основе анализа педагогической практики выделены следующие уровни эффективной речевой среды:

– *вариативный текстовый компонент* – насыщение среды разнообразными текстовыми стимулами: от фольклорных жанров (потешки, сказки) до образцов современной детской

литературы; организация последующей лингвистической работы (семантизация редкой лексики, синонимические и словообразовательные игры) вместо пассивного слушания;

– *интерактивные речевые зоны* – создание пространств театрализованной, режиссёрской и сюжетно-ролевой деятельности, в которых язык используется как инструмент координации совместных действий и моделирования социальных ролей;

– *речевая культура педагога* – поскольку, согласно данным психолингвистики, речь взрослого выступает для ребёнка эталонной матрицей, педагогу необходимо демонстрировать нормативное владение орфоэпическими, лексическими и грамматическими средствами; исключить из обращённости к детям диминутивные формы и неоправданно упрощённые синтаксические конструкции.

Реализация перечисленных принципов в условиях образовательной организации позволила констатировать активизацию спонтанной речевой деятельности воспитанников и рост интереса к словообразовательным экспериментам.

Заключение.

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Цифровая среда – это реальность, в которой растут наши дети, но она не должна заменять им живое человеческое общение. Задача современного педагога заключается в том, чтобы превратить группу детского сада в открытое, тёплое и мотивирующее коммуникативное пространство. Когда педагог поддерживает живой интерес ребёнка к слову, поощряет его естественное словотворчество и создаёт условия для сюжетно-ролевых игр, он закладывает прочный фундамент его личности. Только через совместное творчество, диалог и доверительные отношения между педагогом и воспитанниками можно преодолеть речевой кризис цифровой эпохи и помочь каждому ребёнку уверенно и красиво заговорить на родном языке.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 224 с.

2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев ; Акад. пед. наук РСФСР. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 471 с.

3. Ушакова, Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 524 с.

Яшина Ольга Леонидовна
учитель
МБОУ «СОШ №2»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 5–6 КЛАССАХ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБОУ «СОШ № 2» г. ЧЕБОКСАРЫ

Аннотация: *в статье рассматривается система активизации познавательной деятельности обучающихся 5–6 классов на уроках истории. На основе анализа практики МБОУ «СОШ №2» г. Чебоксары описываются условия включения школьников в учебное исследование, приёмы проблемного обучения, работы с историческим источником, игровые и групповые формы, а также организация рефлексии. Особое внимание уделяется возрастным особенностям младших подростков и требованиям федеральной рабочей программы по истории.*

Ключевые слова: *познавательная активность, активизация познавательной деятельности, проблемное обучение, исторический источник, игровые приёмы, групповая работа, рефлексия, младшие подростки.*

Познавательная активность младших подростков на уроках истории не возникает автоматически: она становится устойчивой тогда, когда ученик регулярно оказывается в ситуации

поиска, выбора, аргументации и самостоятельного вывода. В практике преподавания истории в 5–6 классах МБОУ «СОШ №2» г. Чебоксары активизация познавательной деятельности рассматривается не как набор отдельных «интересных приёмов», а как целостная система организации учебной работы, учитывающая возрастные особенности школьников и требования к историческому образованию [1].

Актуальность. Обучающиеся 5–6 классов только начинают систематическое изучение истории. В этом возрасте у них ещё сохраняется интерес к яркому, образному, игровому, но одновременно формируется способность к анализу, сравнению, установлению причин и следствий. Поэтому урок истории должен сочетать эмоциональную привлекательность материала с учебными действиями, требующими размышления [2].

Федеральная рабочая программа по истории для 5–9 классов предполагает, что школьники учатся систематизировать факты в таблицах и схемах, выявлять признаки исторических явлений, раскрывать причинно-следственные связи, сравнивать события и обосновывать выводы. Методические рекомендации также подчёркивают необходимость увеличивать долю заданий на анализ источников, работу с картой, сопоставление фактов и организацию самостоятельной познавательной деятельности [1; 3]. В условиях МБОУ «СОШ №2» г. Чебоксары это особенно важно: разнообразие учебных возможностей детей требует такого построения урока, при котором каждый ученик может включиться в работу на доступном ему уровне.

Понятие познавательной активности. Под познавательной активностью в данном опыте понимается не просто внешняя активность – поднятая рука, быстрый ответ, участие в игре. Главным показателем является внутреннее стремление ученика понять учебную проблему: задать вопрос, выдвинуть предположение, найти доказательство, исправить ошибку, предложить собственный вариант решения [4].

Активизация познавательной деятельности предполагает создание условий, при которых ученик становится участником учебного исследования, а не только слушателем объяснения учителя. Для истории это означает переход от заучивания дат и имён к работе с вопросами: «Почему произошло?», «Чем это событие отличалось от других?», «Какие источники могут это подтвердить?», «Какое значение событие имело для людей того времени?» [5].

Условия активизации на уроке. В практике работы выделены несколько условий, которые обеспечивают включённость обучающихся:

− постановка в начале урока понятной познавательной задачи, а не только формулировки темы;

− использование проблемных вопросов и ситуаций, допускающих разные версии ответа;

− чередование фронтальной, парной, групповой и индивидуальной работы;

− опора на наглядность: карту, иллюстрацию, схему, предмет, видеофрагмент;

− регулярная работа с историческими источниками, адаптированными к возрасту;

− обязательная рефлексия: ученик не только отвечает, но и объясняет, что нового узнал и какие трудности испытал [3; 4].

Такое чередование форм работы особенно значимо в 5–6 классах: оно поддерживает внимание, снижает утомление и позволяет включать в деятельность детей с разными учебными возможностями [4; 6].

Проблемный вопрос как основа урока. Проблемный вопрос помогает превратить тему урока в задачу, которую ученикам интересно решить. При этом в 5–6 классах проблема не обязательно охватывает весь материал: достаточно сфокусировать внимание на ключевом противоречии или необычном факте [4; 6].

Например, при изучении Древнего Египта вместо вопроса «Расскажите о занятиях египтян» можно предложить: «Почему Нил называли даром Египта, хотя разливы реки могли разрушать поселения?» Обучающиеся высказывают предположения, затем проверяют их по тексту учебника, карте и иллюстрациям. В ходе такой работы они не просто запоминают

сведения о земледелии, но и устанавливают связь между природными условиями и хозяйственной жизнью общества.

Работа с историческим источником. Работа с источником – один из наиболее эффективных способов развития мышления школьника. Уже в 5 классе возможны простые задания: рассмотреть изображение, определить, что на нём изображено, объяснить назначение предмета, высказать предположение о его владельце. Постепенно задания усложняются: ученики сопоставляют два источника, отделяют факт от оценки, объясняют, чей взгляд на событие отражён в документе [4].

На уроках используются:

− фрагменты исторических документов в упрощённом изложении;

− изображения предметов быта, орудий труда, сооружений;

− отрывки из мифов, легенд, литературных произведений;

− исторические карты и схемы;

− иллюстрации с заданиями «Что здесь изображено?», «Кто мог пользоваться этим предметом?», «О чём этот источник не может рассказать?» [7].

Особенно ценна работа в парах: один ученик описывает источник, другой формулирует вопросы к нему, затем роли меняются. Это развивает не только предметные, но и коммуникативные умения.

Отдельного внимания заслуживает использование в работе с пяти- и шестиклассниками ресурсов школьного музейного уголка «Память поколений», действующего в МБОУ «СОШ №2» г. Чебоксары с февраля 2022 года. Руководителем музея является учитель русского языка и литературы Протасова Н.А. В фонде собраны фотографии участников Великой Отечественной войны, выпускников и ветеранов школы, трофеи военных лет, а также учебники и журналы 1941–1945 годов [8]. Для младших подростков такие экспонаты становятся «живым» источником: в отличие от печатного текста учебника, они позволяют буквально прикоснуться к эпохе, задать вопрос о судьбе конкретного человека, изображённого на фотографии, или предположить, как использовался тот или иной предмет в прошлом. Музейный уголок регулярно проводит тематические экскурсии («Герои России», «Герои Советского Союза», «Школа №2 в годы Великой Отечественной войны») и «живые уроки», которые органично встраиваются в курс истории 5–6 классов при изучении тем, связанных с Великой Отечественной войной и историей родного края [8]. Кроме того, школа поддерживает связь с внешними партнёрами в сфере патриотического воспитания: так, в мае 2026 года офицер СОБР «Искра» провёл для учащихся школы Единый урок Мужества, посвящённый 81-й годовщине Победы [9]. Подобные встречи расширяют представления школьников о работе с устными свидетельствами и исторической памятью как особым типом источника.

Игровые и ролевые приёмы. Игровые формы не отменяют серьёзной учебной работы, а делают её естественной для младших подростков. Ролевые ситуации, исторические путешествия, викторины, игры «Найди ошибку», «Продолжи рассказ», «Хронологическая дуэль» помогают закрепить материал и создают положительную мотивацию [4; 7].

В практике применяются следующие приёмы.

«Исторический детектив». Учащимся предъявляется набор «улик»: изображение предмета, фрагмент карты, короткая запись. Нужно определить эпоху, регион и возможное событие.

«Письмо из прошлого». Школьник составляет короткое сообщение от лица ремесленника, земледельца, воина или путешественника, используя изученные факты.

«Верю – не верю». Учитель предлагает утверждения, часть которых содержит типичные ошибки; ученики аргументируют своё решение.

«Историческая пресс-конференция». Один обучающийся или группа выступают в роли исторических персонажей, остальные задают вопросы.

«Собери экспозицию». Группы отбирают предметы и изображения для воображаемого музея и объясняют их значение.

Ролевые задания позволяют ученику взглянуть на событие глазами участника эпохи, а не только со стороны. Это усиливает эмоциональное восприятие истории и помогает лучше понять мотивы поступков людей прошлого.

Групповая работа и учебное сотрудничество. Групповая работа эффективна тогда, когда задание требует обсуждения и распределения ролей. В 5–6 классах оптимальны небольшие группы из трёх-четырёх человек, где каждый получает понятную функцию: организатор, хранитель времени, докладчик, оформитель.

Например, при изучении культуры Древней Руси группы могут готовить мини-проекты: «Книга и грамотность», «Города и ремесло», «Храмы и искусство», «Быт и традиции». Каждая группа представляет свой результат, а класс составляет общую схему «Культура Древней Руси». Такой приём учит школьников сотрудничать, распределять обязанности и представлять результат перед аудиторией.

Важно, чтобы оценивался не только итоговый ответ, но и процесс: умение слушать товарища, дополнять высказывание, корректно возражать, помогать участникам группы [6].

Приёмы работы с учебником и картой. Учебник остаётся важным инструментом, но его использование должно быть активным. Вместо задания «Прочитайте параграф» применяются приёмы:

− чтение с маркировкой: известное, новое, непонятное, особенно важное;
− составление плана пункта;
− преобразование текста в таблицу, схему или кластер;
− поиск ответа на проблемный вопрос;
− формулирование собственных вопросов к тексту;
− взаимопроверка по критериям [3].

Работа с исторической картой также организуется как исследование. Ученики находят объекты, определяют направления перемещений, объясняют значение географического положения, сравнивают карты разных периодов. Это формирует пространственное мышление и помогает связывать события с конкретной территорией [1; 3].

Рефлексия и оценка прогресса. Завершающий этап урока имеет большое значение. Краткая рефлексия помогает ученику осознать собственное продвижение. Используются вопросы: «Какое предположение сегодня подтвердилось?», «Что было самым трудным?», «Какой источник оказался наиболее убедительным?», «Какой вопрос я хотел бы задать по этой теме?» [4].

Эффективны приёмы «Одно слово», «Продолжи фразу», «Лестница успеха», а также короткие листы самопроверки. Они не занимают много времени, но приучают школьника анализировать свою учебную деятельность [4].

Результаты опыта. Систематическое применение описанных приёмов даёт заметные результаты:

− повышается интерес к предмету и желание участвовать в обсуждении;
− обучающиеся увереннее работают с текстом, картой и иллюстративным материалом;
− развивается умение формулировать предположения и обосновывать их;
− возрастает доля самостоятельных высказываний учащихся;
− снижается страх перед ошибкой, поскольку ошибка рассматривается как часть поиска;
− формируются навыки сотрудничества и публичного выступления.

Наиболее устойчивый результат достигается тогда, когда проблемные задания, игровые формы, работа с источниками и рефлексия применяются не эпизодически, а становятся привычным способом организации урока.

Заключение. Активизация познавательной деятельности обучающихся 5–6 классов на уроках истории требует от учителя не только владения содержанием предмета, но и умения создавать учебные ситуации, в которых школьник хочет и может думать самостоятельно. Опыт МБОУ «СОШ №2» г. Чебоксары показывает, что сочетание проблемного обучения, работы с

источниками, игровых и групповых форм, а также регулярной рефлексии позволяет сделать историю для младших подростков не набором дат, а живым предметом, помогающим понимать людей, события и связи между ними [1; 3; 4].

Список литературы

1. Федеральная рабочая программа по истории для 5–9 классов. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2026/08/istoriya.pdf (дата обращения: 10.11.2026). – Текст : электронный.

2. Федеральная рабочая программа по истории для 5–9 классов (2025). – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_istoriya_5–9.pdf (дата обращения: 10.11.2026). – Текст : электронный.

3. Методические рекомендации по преподаванию истории в условиях дифференциации и вариативности. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2026/04/mp_dif_i-var_itog_260407_075822–1.pdf (дата обращения: 10.11.2026). – Текст : электронный.

4. Лукьянчикова, О. П. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках истории / О. П. Лукьянчикова // Образовательный альманах. – 2024. – № 4 (79). – URL: https://f.almanah.su/2024/79–1.pdf (дата обращения: 10.11.2026). – Текст : электронный.

5. Учебное пособие по методике преподавания истории. – URL: http://www.elibrary.sgu.ru/uch_lit/1085.pdf (дата обращения: 10.11.2026). – Текст : электронный.

6. Шелия, А. В. Активизация познавательной деятельности слабослышащих школьников на уроках истории средствами школьного музея: метод. разработка / А. В. Шелия. – URL: https://school37.edu.yar.ru/metodicheskaya_rabota/sheliya_anna_valerevna/metod_razrabotka_aktivizatsiya_poznavatelnoy_deyatelnosti.pdf (дата обращения: 10.11.2026). – Текст : электронный.

7. Зимина, Е. Я. Использование активных методов и приемов обучения на уроках истории в 5 классе: методическая разработка / Е. Я. Зимина // HCportal. – 2025. – 21 февраля. – URL: https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2025/02/21/ispolzovanie-aktivnyh-metodov-i-priemov-obucheniya-na-urokah (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Беленкова Лариса Юрьевна
канд. психол. наук, доцент
Ожгихина Анастасия Александровна
магистрант

ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова»
г. Москва

ОБРАЗ ТЕЛА И СРАВНЕНИЕ СЕБЯ С ДРУГИМИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ КАК ПРЕДИКТОРЫ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕВУШЕК

Аннотация: *в статье рассматриваются результаты эмпирического исследования взаимосвязи активности в социальных сетях, восходящего социального сравнения, удовлетворенности образом тела и симптоматики нарушений пищевого поведения (РПП) у девушек юношеского возраста. Показано, что частота восходящего сравнения внешности предсказывает риск РПП значимо сильнее, чем общее время использования социальных сетей; роль медиатора выполняет неудовлетворенность образом тела. Обсуждаются практические следствия для консультативной практики и превентивных программ.*

Ключевые слова: *расстройства пищевого поведения, образ тела, социальные сети, социальное сравнение, девушки, скрининг РПП.*

Нарушения пищевого поведения (РПП) у женщин юношеского возраста остаются одной из наиболее латентных проблем клинической и консультативной психологии: значительная часть девушек с повышенным риском по валидизированным опросникам никогда не обращается за помощью, а «диетическое» поведение и недовольство телом воспринимаются в их среде как норма. По данным психометрического исследования опросника EAT-26 на выборке 876 студенток из трех регионов России, в группу риска по скринингу вошли 10,6% участниц, при этом межрегиональные различия достигали статистической значимости [6]. Рост цифровой медиасреды добавил к классическим факторам (семья, сверстники, культура диет) новый канал трансляции эталонов тела – социальные сети, где образы других людей регулярно ретушируются, а обратная связь в форме лайков превращает внешность в измеримую «валюту» самооценки.

Цель исследования – оценить вклад времени использования социальных сетей и частоты восходящего сравнения себя с другими в предикцию риска РПП у девушек 18–25 лет, а также проверить опосредующую роль неудовлетворенности образом тела.

Исследование опирается на три теоретические линии. Первая – социокультурная модель РПП, согласно которой интернализация узких стандартов внешности и сравнение с ними ведут к неудовлетворенности телом, а та – к ограничительному и компенсаторному поведению. Вторая – теория социального сравнения Л. Фестингера [1]: в условиях социальных сетей восходящее сравнение (сравнение себя с «более успешными» по внешности) приобретает постоянный, ассортивный и отредактированный характер; продольные данные показывают, что интенсивность использования социальных сетей предсказывает снижение удовлетворенности телом через 18 месяцев, а обратное направление связи не подтверждается [2]. Третья – экспериментальные и метааналитические данные: десятиминутный просмотр типичной ленты вызывает значимое снижение настроения, а эффект усиливается у женщин с высокой склонностью к сравнению [3]; модель Р. Перлофа описывает цепочку «сравнение → самооценка → эмоциональные последствия» как ключевую для объяснения влияния медиасреды на благополучие женщин [4]; метаанализ продольных и экспериментальных работ выделяет сравнение внешности как устойчивый медиатор связи медиапотребления и симптоматики РПП [5]. Наконец, интервенционные данные демонстрируют обратимость эффекта: модуль

психообразования и работы со сравнением дал крупные размеры эффекта по переменным сравнения (d = -0,59…-0,89) и умеренные – по неудовлетворенности телом и интернализации идеала [7].

Эти данные задают проверяемую модель: время в сетях и частота восходящего сравнения – предикторы; неудовлетворенность образом тела – опосредующее звено; риск РПП – итоговая переменная.

В исследовании приняли участие 172 девушки 18–25 лет (средний возраст – 21,4 года; SD = 1,6), обучающиеся в вузах г. Москвы. Критерии включения: женский пол, возраст 18–25 лет, добровольное информированное согласие. Критерии исключения: беременность, консультирование или лечение по поводу РПП в настоящий момент. Все участницы подписали информированное согласие; протокол исследования согласован на кафедре клинической психологии ОЧУ ВО «Московский университет им. А.С. Грибоедова».

Методики: 1) опросник EAT-26 (D. Garner и соавт.; русская психометрическая версия описана в [6]) – скрининг риска РПП; балл 20 и выше рассматривается как зона повышенного риска; 2) шкала неудовлетворенности образом тела (сокращенный вариант опросника образа тела) – средний балл неудовлетворенности по субшкалам «внешность», «вес», «форма тела»; 3) шкала склонности к социальному сравнению (адаптация шкалы сравнения внешности) – частота восходящего сравнения внешности в социальных сетях; 4) анкета медиапотребления: среднее время в социальных сетях в сутки (самоотчет, часы) и основные платформы.

Статистическая обработка выполнялась в SPSS: описательные статистики; коэффициент корреляции Спирмена; иерархический регрессионный анализ с тремя блоками предикторов (блок 1 – возраст и ИМТ; блок 2 – время в социальных сетях; блок 3 – частота восходящего сравнения); сравнение групп по критерию Манна-Уитни. Уровень значимости $p < 0,05$.

В таблицах 1–3 приведена структура результатов исследования.

Таблица 1

Описательные статистики

Показатель	M	SD	Медиана	Min-Max
Возраст, лет	21,4	1,6	21,0	18–25
Время в соцсетях, ч/сутки	3,8	1,4	3,5	0,5–8,0
EAT-26, балл	12,9	7,2	11,0	0–38
Неудовлетворенность образом тела	3,4	1,1	3,3	1,0–6,0
Восходящее сравнение внешности	3,1	1,2	3,0	1,0–6,0

Таблица 2

Корреляции Спирмена между основными переменными

Показатель	1	2	3	4
1. EAT-26	-	0,52**	0,47**	0,31**
2. Неудовлетворенность образом тела		-	0,58**	0,28**
3. Восходящее сравнение			-	0,36**
4. Время в соцсетях				-

Примечание: ** – $p < 0,01$.

Таблица 3

Иерархическая регрессия: предикторы балла EAT-26

Модель	Предикторы	β	ΔR^2
1	*2*	*3*	*4*
1	Возраст; ИМТ	0,08 / 0,11	0,02

Окончание таблицы 3

1	*2*	*3*	*4*
2	+ Время в соцсетях	0,14*	0,03
3	+ Восходящее сравнение	0,39**	0,15
Итог	Совокупная модель	-	$R^2 = 0,20$

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Средний балл по опроснику EAT-26 составил 12,9 (SD = 7,2); в зону повышенного риска (20 баллов и выше) вошли 26 участниц, что составляет 15,1% выборки. Сравнение групп «риск / отсутствие риска» по критерию Манна-Уитни показало, что девушки из зоны риска значимо чаще прибегали к восходящему сравнению внешности и проводили больше времени в социальных сетях.

Частота восходящего сравнения внешности оказалась более сильным предиктором риска РПП, чем общее время использования социальных сетей: в иерархической регрессии вклад сравнения ($\beta = 0,39$; $p < 0,01$) втрое превышал вклад времени в сетях ($\beta = 0,14$; $p < 0,05$), а совокупная модель объясняла 20% дисперсии балла EAT-26. Высокая корреляция восходящего сравнения с неудовлетворенностью образом тела ($\rho = 0,58$) согласуется с моделью опосредования, в которой неудовлетворенность телом связывает медиапотребление с симптоматикой РПП; прямой медиационный анализ на фактических данных – задача следующего этапа исследования, поэтому вывод об опосредовании носит предварительный характер.

Полученная конфигурация согласуется с широким корпусом данных: продольные исследования фиксируют направление «медиапотребление → неудовлетворенность телом» [2], метаанализ подтверждает роль сравнения внешности как медиатора [5], а интервенционные данные показывают, что работа со сравнением снижает и сравнение, и симптоматику [7]. Практические следствия для консультативной и превентивной работы трояки: во-первых, вопрос о частоте сравнения внешности в сетях должен входить в скрининговую беседу наряду с вопросами о питании; во-вторых, мишенью краткосрочной работы становится не «отказ от соцсетей», а распознавание восходящего сравнения и реструктурация интерпретации чужих образов; в-третьих, программы медиаграмотности уместны в студенческой среде как профилактика до формирования стойких паттернов [7]. Ограничения: самоотчетный характер данных, кросс-секционный дизайн (причинные выводы ограничены), выборка из одной образовательной среды – обобщение требует осторожности.

Выводы.

1. Активность в социальных сетях связана с риском нарушений пищевого поведения у девушек не сама по себе, а преимущественно через механизм восходящего сравнения внешности – этот механизм должен быть выделен как отдельная переменная в диагностике и консультировании.

2. Неудовлетворенность образом тела рассматривается как связующее звено между медиапотреблением и симптоматикой РПП; проверка опосредующей модели – задача следующего этапа исследования.

3. Практическим выходом работы являются: скрининговый блок (EAT-26 + вопросы о сравнении и времени в сетях) для студенческих психологических служб и включение модуля о сравнении внешности в программы психологического просвещения.

Список литературы

1. Festinger, L. A theory of social comparison processes / L. Festinger // Human Relations. – 1954. – Vol. 7, No. 2. – P. 117–140.

2. Social comparison, social media, and self-esteem / E. A. Vogel, J. P. Rose, L. R. Roberts, K. Eckles // Psychology of Popular Media Culture. – 2014. – Vol. 3, No. 4. – P. 206–222.

3. Fardouly, J. Social media and body image concerns: Current research and future directions / J. Fardouly, L. R. Vartanian // Current Opinion in Psychology. – 2016. – Vol. 9. – P. 1–5.

4. Perloff, R. M. Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research / R. M. Perloff // Sex Roles. – 2014. – Vol. 71, No. 11–12. – P. 363–377.

5. Social media use, appearance comparison and body dissatisfaction: The moderating role of thin-ideal internalization and gender / M. K. de Valle, M. Gallego-García, P. Williamson, T. D. Wade // Body Image. – 2021. – Vol. 39. – P. 276–292.

6. Психометрические характеристики и факторная структура опросника Eating Attitudes Test (EAT-26) в неклинической выборке студенток / Т. А. Мешкова, О. В. Митина, М. А. Шелыгин [и др.] // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12, № 1. – С. 66–103.

7. A randomized controlled pilot study of an intervention reducing appearance comparison on social media / M. A. Ladwig, S. Vocks [et al.] // International Journal of Eating Disorders. – 2026. – Vol. 59, No. 2. – P. 332–345.

8. The Eating Attitudes Test: psychometric features and clini-cal correlates / D. M. Garner, M. P. Olmsted, Y. Bohr, P. E. Garfinkel // Psycholog-ical Medicine. – 1982. – Vol. 12, No. 4. – P. 871–878.

Боднар Виола Олеговна
психолог
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный
педагогический университет»
г. Херсон, Херсонская область

DOI 10.31483/r-169976

ИНДЕКС ПРОТЯЖЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УЯЗВИМОСТИ У СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЁРОВ ИЗ ВОССОЕДИНЁННЫХ РЕГИОНОВ РФ

Аннотация: *в статье представлены результаты эмпирического исследования индекса протяжённости временной перспективы у студентов-волонтёров из воссоединённых регионов Российской Федерации. В исследовании приняло участие 143 студента ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет». Использовалась методика «Изучение индекса протяжённости временной перспективы» А. Блюдорна (модификация Т.А. Нестика). Показано, что у обследованной выборки выявлена асимметрия темпоральной перспективы в сторону прошлого при редукции горизонта будущего, что может рассматриваться как маркер адаптационного напряжения и психологической уязвимости. Обсуждается роль волонтёрской деятельности как ресурса, способного смягчать дефицит временной перспективы.*

Ключевые слова: *временная перспектива, студенты-волонтёры, воссоединённые регионы РФ, психологическая уязвимость, модель построения будущего, психолого-педагогическое сопровождение.*

Современная психологическая наука всё чаще обращается к категории времени не как к абстрактному физическому параметру, а как к субъективно переживаемому ресурсу, от конфигурации которого зависит качество жизни, адаптационный потенциал и, как следствие, степень подверженности дезадаптивным состояниям. Для студентов-волонтёров из воссоединённых регионов РФ, находящихся на этапе профессионального старта и одновременно включённых в общественно значимую деятельность, характер временной перспективы приобретает особое значение: он задаёт траекторию целеполагания, определяет меру устойчивости перед лицом фрустрирующих событий и, в конечном счёте, модулирует психологическую уязвимость [1; 2].

Под психологической уязвимостью в данном контексте мы понимаем не эпизодические колебания настроения или ситуативную тревогу, а глубинную личностную предрасположенность – склонность к дезорганизации поведения и эмоциональной сферы при столкновении с трудностями, которая проявляется в сужении поведенческих стратегий, когнитивной ригидности и, что особенно показательно, в редукции временного горизонта. Иными словами, максимальная временная удалённость событий, учитываемая студентами-волонтёрами при принятии решений, и насколько дифференцированно они воспринимают собственное прошлое, становятся объективными маркерами их психологического благополучия или, напротив, уязвимости [1].

Особую актуальность проблема приобретает при обращении к волонтёрской деятельности. Волонтёрство, по данным А.В. Меренкова и П.А. Хоровой [5], выступает для молодёжи

способом не только помощи другим, но и построения собственной социальной биографии, расширения жизненных перспектив и формирования субъектной позиции. В этом смысле волонтёрская деятельность потенциально может выполнять функцию «удлинения» временной перспективы: она структурирует будущее через планирование проектов, задаёт цели и создаёт ощущение связи настоящего с отдалёнными результатами.

Однако эмпирические исследования ценностно-смысловых факторов участия в волонтёрской деятельности К.А. Палкин [6], показывают, что у студентов-волонтёров смысложизненные ориентации и временная перспектива могут существенно различаться в зависимости от опыта и контекста участия. И.В. Васильева, М.В. Чумаков и Д.М. Чумакова [3], выявили, что в представлениях студентов о волонтёрской деятельности доминируют ценности безопасности, доброты и универсализма, причём у студентов с опытом волонтёрства семантическая группа «деятельная вовлечённость» занимает более высокую ранговую позицию. Это позволяет предположить, что волонтёрская активность связана с определённой конфигурацией временной перспективы, однако вопрос о том, выступает ли дефицит временной перспективы фактором психологической уязвимости именно у студентов-волонтёров из воссоединённых регионов, остаётся открытым.

Цель исследования: установить, в какой мере индекс протяжённости временной перспективы выступает фактором, модулирующим психологическую уязвимость у студентов-волонтёров из воссоединённых регионов РФ.

Гипотеза исследования: дефицит индекса протяжённости временной перспективы выступает значимым фактором психологической уязвимости у студентов-волонтёров из воссоединённых регионов РФ.

В исследовании приняли участие 143 студента ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» из воссоединённых регионов РФ, имеющих опыт волонтёрской деятельности. Возрастной диапазон: 18–55 лет и старше, что отражает возрастную неоднородность студенческой популяции вуза.

Использовалась методика «Изучение индекса протяжённости временной перспективы» А. Блюдорна в модификации Т.А. Нестика, которая через фиксацию субъективных временных границ позволяет количественно измерить индекс протяжённости временной перспективы [4]. Методика охватывает шесть временных категорий: «ближайшее будущее», «среднесрочное будущее», «долгосрочное будущее», «ближайшее прошлое», «недавнее прошлое», «отдалённое прошлое».

Особый интерес представляет применение данного подхода к студентам-волонтёрам из воссоединённых регионов РФ. Эта популяция находится в уникальной ситуации двойного транзита: возрастного (широкий диапазон: 18–55 и более лет) и средового (адаптация к новым социокультурным и институциональным условиям). Постоянная неопределённость и необходимость пересмотра жизненных планов формируют дефицитарный индекс временной перспективы, что усиливает психологическую уязвимость. Волонтёрская деятельность в этих условиях может выступать как буферный ресурс, поскольку она создаёт структурированные формы активности, задаёт ближайшие и среднесрочные цели и включает студента в референтное сообщество.

Результаты: при определении временного интервала, относящегося к «ближайшему будущему», наиболее часто респонденты указывали период в один год (21,68%). Однако суммарная доля выбравших горизонт до одного месяца включительно составила 31,47%, а до шести месяцев – 62,94%. Только 15,38% опрошенных относят ближайшее будущее к интервалам длиннее одного года. Таким образом, для большинства обследованных ближайшее будущее ограничено полугодовым периодом, при этом почти треть респондентов сужают его до одного месяца, что указывает на высокую ситуативную тревожность и привычку жить «сегодняшним днём».

Рассматривая «среднесрочное будущее», видим, что наибольшая доля ответов (30,77%) пришлась на интервал в один год, а суммарно 64,34% участников определили среднесрочную перспективу горизонтом до трёх лет включительно. Обращает на себя внимание отсутствие выборов категории «один день» и крайне низкие доли сверхкоротких интервалов. Это

свидетельствует о том, что понятие среднесрочного будущего воспринимается студентами-волонтёрами достаточно единообразно и соответствует традиционным представлениям (до 1–3 лет).

Наибольшая вариативность ответов зафиксирована при оценке долгосрочной временной перспективы. Пик распределения пришёлся на десятилетний горизонт (24,48%), заметные доли также получили варианты «три года» (22,38%) и «пять лет» (19,58%). Вместе с тем 15,38% респондентов ограничили долгосрочное будущее одним годом, а 2,10% – одним месяцем. Суммарно 62,44% участников относят долгосрочную перспективу к интервалу от трёх до десяти лет. Тем не менее присутствие значимой доли краткосрочных ответов указывает на редуцированную способность части выборки к мысленному конструированию отдалённого будущего.

Касательно временного интервала, относящегося к «ближайшему прошлому», наиболее часто выбирался ответ «один год» (20,28%), вторым по частоте стал вариант «один месяц» (16,78%). Высокая доля также зафиксирована для ответа «одна неделя» (13,99%). Суммарно 37,76% респондентов ограничивают ближайшее прошлое одним месяцем и менее. Полученное распределение свидетельствует о поляризации восприятия: часть опрошенных студентов-волонтёров опирается на события последних недель – месяца, другая часть – на годичный цикл, отражая нарушение единого чувства времени.

Анализируя ответы на вопрос «недавнее прошлое», заметим, что наиболее часто респонденты указывали горизонт в «один год» – 23,78%. При этом 19,58% участников отметили интервал в «один месяц», что является наиболее короткой границей для данного вопроса. Доли ответов «три года» и «шесть месяцев» составили 13,99% и 16,78% соответственно. Таким образом, для значительной части выборки «относительно недавнее прошлое» оказывается сжатым до одного месяца – одного года, что может отражать эффект темпоральной компрессии в условиях нестабильности жизненных обстоятельств.

Изучая «отдалённое прошлое», видим, что наиболее частым ответом стал горизонт в десять лет (25,87%), существенные доли также получили варианты «пять лет» (17,48%) и «три года» (16,08%). Суммарно более 50% респондентов относят отдалённое прошлое к интервалам от пяти лет и более, при этом 7,69% указали пятнадцать лет, а единичные респонденты (1,40%) – более двадцати пяти лет. Данные результаты демонстрируют сохранную способность выборки к ретроспективному мышлению на больших временных интервалах, в отличие от проспективной (ориентированной в будущее) способности.

Как показало наше исследование, у значительной части студентов-волонтёров горизонт будущего остаётся редуцированным. Это может означать, что волонтёрская деятельность сама по себе не компенсирует дефицит временной перспективы, а лишь создаёт условия для его смягчения при целенаправленной психологической поддержке.

Наши данные указывают на необходимость более тонкого анализа: вероятно, не любая волонтёрская деятельность способствует удлинению временной перспективы, а лишь та, которая включает планирование, рефлексию и отложенные результаты.

Для студентов из воссоединённых регионов включение в волонтёрскую практику может выполнять функцию социальной интеграции и структурирования времени, однако при дефиците базового доверия к будущему эффективность таких практик ограничена.

Выводы.

1. У обследованной выборки студентов-волонтёров из воссоединённых регионов РФ выявлена асимметрия темпоральной перспективы в сторону прошлого при редукции горизонта будущего. Индекс протяжённости по шкале будущего соответствует преимущественно кратко- и среднесрочному планированию (до 6–12 месяцев), в то время как шкала прошлого демонстрирует сохранную способность к ретроспекции на интервалы до 10 лет.

2. Данная конфигурация индекса протяжённости временной перспективы может рассматриваться как маркер адаптационного напряжения и хронической неопределённости в условиях средовых и возрастных изменений.

3. Полученные данные подтверждают исходную гипотезу о том, что дефицит индекса протяжённости временной перспективы выступает значимым фактором психологической уязвимости у студентов-волонтёров из воссоединённых регионов РФ.

4. Волонтёрская деятельность потенциально обладает ресурсом смягчения темпорального дефицита, однако сама по себе не компенсирует редукцию временной перспективы; необходима целенаправленная психологическая работа, интегрированная в сопровождение волонтёрской активности.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на выявление причинно-следственной направленности связи между временной перспективой и психологической уязвимостью, а также на разработку коррекционных программ, таргетированных именно на темпоральный аспект уязвимости студентов-волонтёров.

Список литературы

1. Блинова, Е. Е. Жизненная перспектива студентов университетов новых субъектов Российской Федерации / Е. Е. Блинова, О. Ю. Блинов // Ананьевские чтения – 2024 : материалы международной научной конференции, посвящённой 80-летию общей психологии в СПб государственном университете (Санкт-Петербург, 16–18 октября 2024 г.). – Нижний Новгород : Союзкниг, 2024. – С. 572.

2. Блинова, Е. Е. Психологические факторы построения временной перспективы студентов (на примере университета новых регионов РФ) / Е. Е. Блинова, О. Ю. Блинов // Социокультурные, психологические и педагогические координаты развития личности : материалы II Международной научно-практической конференции (Владимир, 28–29 ноября 2024 г.). – Симферополь : Ариал, 2024. – С. 178–181.

3. Васильева, И. В. Ценности личности в представлениях о волонтёрской деятельности у студентов университетов / И. В. Васильева, М. В. Чумаков, Д. М. Чумакова // Образование и наука. – 2024. – № 26 (2). – С. 140–165.

4. Нестик, Т. А. Коллективный образ будущего: социально-психологический анализ / Т. А. Нестик. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2025. – 657 с.

5. Меренков, А. В. Мотивация волонтёрской деятельности молодёжи / А. В. Меренков, П. А. Хорова // Koinon. – 2022. – Т. 3, № 2. – С. 106–118.

6. Палкин, К. А. Ценностно-смысловые факторы участия в волонтёрской деятельности студентов российских вузов / К. А. Палкин // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № 1. – С. 117–128.

Добросмыслова Светлана Геннадьевна
учитель
МБОУ «Вурнарская СОШ №1 им. И.Н. Никифорова»
пгт Вурнары, Чувашская Республика

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

Аннотация: *в статье представлен анализ проблемы формирования межличностных взаимоотношений в классном коллективе на этапе начального общего образования. Целью работы является осмысление категорий «друг» и «дружба» в контексте возрастной психологии, а также обобщение практического опыта совершенствования коммуникативных навыков младших школьников. В основе описываемого педагогического подхода лежит принцип предоставления детям субъектной свободы в разрешении конфликтных ситуаций без прямого вмешательства взрослых. Обосновывается значимость данного подхода для успешной социализации и подготовки учащихся к реалиям взрослой жизни.*

Ключевые слова: *классный коллектив, младшие школьники, межличностные отношения, дружба, конфликт, педагогическое сопровождение, самостоятельность, субъектность.*

Настоящий друг везде верен в счастье и беде.
У. Шекспир

Младший школьный возраст, вне всяких сомнений, является сенситивным периодом для формирования основ личности, активной социализации и развития коммуникативной

компетенции. Классный коллектив в этот период выступает для ребенка первичной моделью общества, где он приобретает опыт построения отношений не только с педагогом, но и со сверстниками. Характер взаимоотношений в классе напрямую детерминирует эмоциональное состояние учащегося, уровень его учебной мотивации и общее психологическое благополучие. Особое внимание при этом уделяется формированию у детей установки на диалог как основу конструктивного взаимодействия.

В качестве эпиграфа к данной работе выбраны слова У. Шекспира: «Настоящий друг везде верен в счастье и беде». В этих словах заложена глубокая суть понятия «дружба», осмысление которого младшими школьниками происходит не столько на теоретических занятиях, сколько в процессе их реального, порой конфликтного, взаимодействия. Целью данной статьи является анализ эволюции представлений о дружбе в младшем школьном возрасте и обоснование педагогических условий, способствующих совершенствованию навыков общения.

В психолого-педагогической литературе (Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский) отмечается, что представления детей о дружбе претерпевают значительную динамику. Если в первом классе дружеские отношения часто основываются на ситуативных факторах (например, совместное место за партой, близость места жительства), то к четвертому классу критерии дружбы смещаются в сторону оценки личностных качеств: верности, честности, готовности оказать помощь. Следовательно, задача педагога заключается в создании условий для осознания детьми ценности межличностных отношений и обучении их инструментам эффективной коммуникации. При этом важно учитывать, что динамика представлений о дружбе не является линейной и во многом определяется индивидуальным социальным опытом ребенка.

В педагогической практике описываемый подход опирается на научно обоснованное убеждение: дети младшего школьного возраста обладают достаточным потенциалом для самостоятельного разрешения конфликтов и недопониманий. Тотальный контроль и немедленное вмешательство со стороны родителей и учителя препятствуют развитию детской субъектности и тормозят процесс социализации. Подобная позиция не означает полного устранения взрослого из воспитательного процесса, а предполагает изменение его роли с контролирующей на поддерживающую.

В педагогической философии, лежащей в основе описываемого подхода, школьная среда рассматривается как репетиция взрослой жизни. Взрослые зачастую склонны воспринимать детские конфликты (например, споры из-за игрушек или распределения ролей в игре) как незначительные инциденты, требующие быстрого административного решения. Однако для ребенка это настоящий кризис, требующий мобилизации эмоционально-волевой сферы. Представляется обоснованным, что преодоление первых конфликтных ситуаций формирует у детей стрессоустойчивость, толерантность и навыки ведения переговоров. Если взрослые будут каждый раз «тушить» любой спор, решая все за детей, они не научатся самостоятельно выстраивать межличностные отношения и не подготовятся к реалиям взрослой жизни, где никто не будет выступать в роли стороннего арбитра.

В связи с этим в практике не реализуется функция судьи, директивно назначающего виновных; применяется тактика направляющего педагогического сопровождения. Прямое вмешательство педагога допускается исключительно в случаях угрозы физической безопасности учащихся или когда ситуация зашла в полный эмоциональный тупик. В стандартных ситуациях используются технологии фасилитации. Сначала педагог помогает детям осознать наличие проблемы, не навязывая готовых решений. Затем следует этап вербализации: каждому участнику спора предлагается корректно сформулировать свои претензии и проговорить чувства без использования физической силы или оскорблений. Далее проводится этап совместного поиска решений (мозговой штурм), на котором поддерживается инициатива детей и контролируется недопущение обесценивания идей друг друга. Завершается процесс заключением устного договора, где фиксируется выбранный оптимальный вариант, устраивающий обе стороны. Данный алгоритм позволяет учащимся самостоятельно пройти все этапы разрешения конфликта и почувствовать ответственность за свое решение. Педагог при

этом выступает не арбитром, а организатором коммуникации, создающим условия для равноправного диалога.

Данный подход требует от педагога высокого уровня профессиональной компетентности, терпения и уважения к личности ребенка. Кроме того, он требует определенной психолого-педагогической подготовки и со стороны родительской общественности, которая часто склонна к гиперопеке. На родительских собраниях транслируется установка на то, что ребенок, привыкший к внешнему разрешению всех проблем, в будущем столкнется с трудностями в построении семьи и профессиональной карьеры. Напротив, дети, получившие опыт самостоятельного примирения, демонстрируют более высокую адаптивность в новых коллективах (в среднем звене школы, в секциях и вузе). Подобная просветительская работа способствует согласованию требований семьи и школы в вопросах развития самостоятельности младших школьников.

Для совершенствования навыков общения и профилактики деструктивных конфликтов в классном коллективе применяются следующие педагогические технологии. Во-первых, проводятся этические беседы и классные часы с анализом литературных произведений (например, рассказов В.А. Осеевой, Н.Н. Носова), что позволяет детям рефлексировать чувства героев и последствия эгоистичного поведения. Во-вторых, используются сюжетно-ролевые игры, моделирующие проблемные ситуации и позволяющие апробировать различные стратегии поведения (уступка, компромисс, сотрудничество). В-третьих, организуется групповая проектная деятельность, требующая от учащихся умения распределять роли и нести коллективную ответственность за общий результат. В-четвертых, внедряются рефлексивные круги, в ходе которых учащиеся анализируют свой коммуникативный опыт за день, делятся переживаниями и учатся слышать друг друга. Перечисленные технологии могут применяться как в урочной, так и во внеурочной деятельности, обеспечивая непрерывность формирования коммуникативного опыта.

Таким образом, осмысление категорий «друг» и «дружба» в младшем школьном возрасте неразрывно связано с практическим опытом преодоления трудностей в общении. Идея У. Шекспира о верности в счастье и беде находит свое подтверждение в умении детей договариваться и принимать чужое мнение. Представленный педагогический опыт показывает, что эффективность социализации зависит не от ограждения ребенка от конфликтов, а от вооружения его инструментами их самостоятельного разрешения. Предоставляя детям свободу в выстраивании межличностных отношений, мы воспитываем самостоятельных, эмпатичных и готовых к конструктивному взаимодействию во взрослой жизни личностей, способных выстраивать настоящую дружбу. Сформированные в младшем школьном возрасте коммуникативные умения выступают основой дальнейшего развития межличностных отношений в подростковой среде. Систематическое применение описанных педагогических технологий обеспечивает преемственность в работе по профилактике конфликтов на последующих этапах обучения. Перспективным направлением дальнейшей работы является изучение влияния родительской позиции на эффективность формирования у детей навыков самостоятельного разрешения спорных ситуаций.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 592 с.

3. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.

4. Осеева, В. А. Синие листья : рассказы для детей / В. А. Осеева. – Москва : Детская литература, 2018. – 64 с.

5. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 416 с.

Ефремов Павел Александрович
аспирант
Филиппченкова Светлана Игоревна
д-р психол. наук, доцент

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

ЦЕРКОВНЫЕ МОЛОДЁЖНЫЕ ХОРЫ КАК НЕФОРМАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ПЕВЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются особенности внутригрупповых отношений церковных молодежных хоров и реализация их кадрового потенциала. Представлены обобщенные результаты проведенного исследования базовых потребностей и самоактуализации участников хоров. Основываясь на полученных данных, автор статьи обосновывает последующее изучение субъективного благополучия участников церковных молодежных хоров и значение динамической концепции личности для разработки программы гештальт-ориентированного группового консультирования.*

Ключевые слова: *церковный хор, субъективное благополучие, динамическая концепция личности, гештальт-подход.*

Подготовка певческих кадров для Русской православной церкви традиционно связывается со специализированным обучением в формальных образовательных институтах, таких как регентские школы, семинарии, духовные учебные заведения и школы церковного пения. Вместе с тем действующие молодежные церковные хоры можно рассматривать как неформальную среду обучения, в которой основные навыки осваиваются через совместные репетиции (спевки), участие в богослужении и коммуникацию с более опытными певцами.

Согласно исследованиям М. Эраута, обучение в процессе совместной работы происходит посредством наблюдения за другими, выполнения общих поставленных задач и получения обратной связи. Возможности такого обучения зависят и от качества отношений внутри группы [7]. Не менее важным исследованием является работа Э. Пирс и соавторов, которые рассматривали значимость отношений между участниками и обнаружили взаимосвязи между чувством принадлежности к группе и отдельными показателями благополучия у участников групповых творческих занятий, включая певческие [8]. В отечественном исследовании Н. И. Кашиной и В. Р. Кривенко рассматривается взаимосвязь нескольких направлений подготовки регентов, в частности музыкального, литургического и педагогического. Авторы отмечают значение междисциплинарного подхода при обучении певчих и их духовно-нравственного воспитания [3].

На основании анализа научной литературы мы можем предположить, что готовность к участию в хоровой деятельности, принятие ответственности и готовность к передаче полученного опыта связаны с внутригрупповыми отношениями и субъективным благополучием участников церковных хоров. Таким образом, цель статьи заключается в рассмотрении социально-психологических особенностей участников хора и их возможной роли в реализации кадрового потенциала певческих коллективов Русской православной церкви. Все вышесказанное обосновывает направление будущего эмпирического исследования.

Основаниями для нашей дальнейшей работы послужили результаты исследования актуальных потребностей и уровня самоактуализации у участников церковных молодежных хоров. В исследовании принимали участие 32 певчих из Тверской, Липецкой, Новосибирской, Воронежской, Самарской, Московской, Орловской, Курской и Томской епархий. Согласно полученным результатам, среди актуальных потребностей участников хоров недостаточно удовлетворенными отмечены потребности в признании и самовыражении [2]. Анализ самоактуализации показал относительно невысокую выраженность автономности и спонтанности респондентов [1].

Таким образом, полученные данные актуализируют вопрос о том, как участники церковных молодежных хоров оценивают собственное благополучие и какую роль в формировании кадрового потенциала играют отношения внутри хорового коллектива.

При теоретической разработке исследования мы обращаемся к динамической концепции личности Д. Н. Хломова. В своей концепции автор выделяет три личностные составляющие: шизоидную, невротическую и нарциссическую, которые могут различно проявляться и сочетаться в зависимости от переживаемого человеком опыта. Особое внимание автор уделяет тому, как человек переживает угрозу отвержения, покинутости и каким образом эти переживания выражаются в отношениях с другими [6]. В нашем исследовании значение этой концепции заключается в возможности рассмотрения сложностей коммуникации через актуальные переживания, что послужит теоретической основой для разработки программы гештальт-ориентированного группового консультирования участников молодежных церковных хоров.

Объектом планируемого исследования выступает субъективное благополучие участников церковных молодежных хоров, а предметом – его взаимосвязи с мотивацией аффилиации и групповой сплоченностью, а также динамика групп в процессе гештальт-ориентированного консультирования. Мы предполагаем, что благополучие положительно связано со стремлением к принятию и сплоченностью и отрицательно – со страхом отвержения. Также предполагается, что положительные изменения показателей благополучия и групповой сплоченности будут более выражены в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

В исследовании планируется участие 90–120 участников хоров Русской православной церкви. Психодиагностическим инструментарием выступят следующие методики: «Шкала удовлетворённости жизнью» Э. Динера и соавторов в адаптации Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева [4]; «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски и Х. Леппер в адаптации Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева [4]; «Опросник мотивации аффилиации» А. Мехрабиана в адаптации С. А. Шапкина [9]; методика «Определение индекса групповой сплочённости Сишора» [5]. Исследование будет носить лонгитюдный характер, при котором предусмотрен многоцентровой срез и контрольный этап оценки до и после психодиагностического этапа и гештальт-ориентированного группового консультирования.

Оценка программы предусматривает сопоставление экспериментальной и контрольной групп до начала консультирования, после его завершения и при отсроченном измерении. Участие будет добровольным, на основании информированного согласия, с обеспечением конфиденциальности и права отказаться от участия в последующих этапах исследования.

Таким образом, рассмотрение молодежного церковного хора как неформального инструмента подготовки певческих кадров ставит вопрос об условиях, способствующих профессиональному развитию участников в процессе совместной деятельности. Особое значение может иметь возможность проявлять инициативу, обращаться за помощью к более опытным коллегам и постепенно принимать на себя ответственность за общую деятельность. Это связывает вопрос подготовки кадров с изучением отношений внутри хора и переживаний его участников.

Практическая значимость предложенного исследования заключается в разработке психологического сопровождения, учитывающего трудности общения и потребности участников церковных хоров. Данная программа может способствовать созданию благоприятных условий для обучения и передачи опыта в коллективе. Возможный вклад нашей работы в реализацию кадрового потенциала хора предстоит оценить в будущем исследовании.

Список литературы

1. Ефремов, П. А. Анализ уровня самоактуализации участников церковных молодёжных хоров / П. А. Ефремов // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом : сборник научных статей. – Москва : ПЕРО, 2025. – С. 205–209.

2. Ефремов, П. А. Изучение актуальных потребностей у участников молодёжных церковных хоров / П. А. Ефремов // Педагогическая антропология. – 2025. – № 1. – С. 89–92.

3. Кашина, Н. И. Профессиональная подготовка регентов на Урале (на примере регентского отделения Екатеринбургской духовной семинарии) / Н. И. Кашина, В. Р. Кривенко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 6. – С. 56–61.

4. Осин, Е. Н. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 117–142.

5. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учебное пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Психотерапия, 2009. – 544 с.

6. Хломов, Д. Н. Динамическая концепция личности в гештальт-терапии / Д. Н. Хломов // Программа «Московский Гештальт Институт». – URL: https://gestalt.ru/dinamicheskaya-kontseptsiya-lichnosti-v-geshtalt-terapii/ (дата обращения: 29.09.2026). – Текст : электронный.

7. Eraut, M. Informal learning in the workplace / M. Eraut // Studies in Continuing Education. – 2004. – Vol. 26, No. 2. – P. 247–273.

8. Is group singing special? Health, well-being and social bonds in community-based adult education classes / E. Pearce, J. Launay, A. Machin, R. I. M. Dunbar // Journal of Community & Applied Social Psychology. – 2016. – Vol. 26, No. 6. – P. 518–533.

9. Mehrabian, A. The development and validation of measures of affiliative tendency and sensitivity to rejection / A. Mehrabian // Educational and Psychological Measurement. – 1970. – Vol. 30, No. 2. – P. 417–428.

Ефремова Нина Владимировна
канд. пед. наук, доцент, профессор
Белецкая Елена Александровна
канд. психол. наук, доцент

ГБОУ ВО «Белгородский государственный
институт искусств и культуры»
г. Белгород, Белгородская область

БИБЛИОТЕКА КАК ОРГАНИЗАТОР СОЦИАЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: *в статье рассматривается место современной библиотеки в системе благотворительной деятельности. Описаны основные направления библиотечной благотворительности, включая книжное дарение, волонтёрские, инклюзивные и просветительские инициативы, поддержку социально уязвимых категорий населения. Определяются основные проблемы развития благотворительной деятельности библиотек и перспективные направления повышения её эффективности.*

Ключевые слова: *библиотека, благотворительность, социальные инициативы, социальное партнёрство, волонтёрство.*

Современная библиотека представляет собой социальный институт, функции которого значительно шире традиционного хранения и предоставления документов. Изменение информационных потребностей населения, развитие цифровых технологий, расширение проектной деятельности учреждений культуры и усиление внимания к социальным проблемам способствуют трансформации места библиотеки в общественной жизни. Наряду с информационной, образовательной, культурно-просветительской и досуговой функциями всё более заметной становится социальная функция библиотеки [1].

Одним из направлений её реализации является участие библиотек в благотворительной деятельности. При этом положение библиотеки в системе благотворительности имеет определённую специфику. Она может выступать *объектом благотворительной поддержки*, получая книги, оборудование, финансовые и иные ресурсы, и одновременно быть *субъектом благотворительной деятельности*, организуя акции, проекты, добровольческие программы и оказывая информационную, культурную и социальную поддержку различным категориям населения. Именно эта позиция определяет актуальность рассмотрения библиотеки в современной системе благотворительности.

Благотворительность представляет собой добровольную деятельность граждан и юридических лиц, связанную с бескорыстной передачей имущества, денежных средств, выполнением работ, предоставлением услуг или оказанием иной поддержки. Для социально-культурной сферы благотворительная деятельность имеет особое значение, поскольку позволяет объединять ресурсы государства, общества, бизнеса и отдельных граждан для решения общественно значимых задач.

Исторически развитие библиотечного дела тесно связано с благотворительностью и меценатством. Частные книжные собрания, пожертвования, передача библиотекам личных коллекций, поддержка просветительских учреждений состоятельными гражданами способствовали развитию библиотечного обслуживания. Эта традиция не исчезла и сегодня, однако формы поддержки существенно изменились.

Если раньше благотворительная помощь библиотеке чаще всего выражалась в передаче книг или финансовых средств, то в настоящее время она может включать предоставление оборудования, компьютерной техники, мебели, программного обеспечения, помощь в организации культурных мероприятий, поддержку отдельных проектов, профессиональное волонтёрство, информационное сопровождение и другие формы сотрудничества [2].

Одной из наиболее распространённых форм помощи остаётся дарение книг. Однако современный подход к подобным акциям предполагает не просто передачу любой литературы, а учёт реальных потребностей конкретной библиотеки. Благотворительность становится значительно эффективнее, когда библиотека заранее определяет, какие издания, оборудование или другие ресурсы ей необходимы.

Вместе с тем рассматривать библиотеку исключительно в качестве получателя помощи было бы неправильно. Значительно более интересным с точки зрения современных тенденций является её превращение в самостоятельного *субъекта благотворительной деятельности*.

Особое место занимает работа с социально уязвимыми группами населения. Для пожилых граждан библиотеки организуют обучение использованию компьютеров, смартфонов, государственных электронных сервисов. Для людей с ограниченными возможностями здоровья могут проводиться адаптированные мероприятия, создаваться специальные информационные ресурсы и обеспечиваться доступ к документам в доступных форматах. Для детей из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, библиотека может организовывать культурно-просветительские программы, сбор книг и канцелярских принадлежностей, бесплатные творческие занятия.

Тем самым благотворительная функция библиотеки тесно связана с обеспечением *социальной включённости*. Человек получает не только конкретную помощь, но и возможность участвовать в культурной и общественной жизни, общаться, приобретать новые знания и навыки.

Важным направлением становится библиотечное волонтёрство. Добровольцы могут помогать при проведении мероприятий, заниматься доставкой литературы маломобильным читателям, участвовать в оцифровке материалов, оказывать помощь пожилым пользователям при освоении цифровых технологий. Молодёжное волонтёрство при библиотеке одновременно решает несколько задач: обеспечивает дополнительный ресурс для социальных проектов и способствует развитию социальной ответственности самих молодых людей.

Развитие благотворительности невозможно без социального партнёрства. Даже крупная библиотека обладает ограниченными собственными ресурсами, поэтому наиболее эффективные социальные проекты реализуются при объединении возможностей различных организаций [3].

Партнёрами библиотеки могут выступать государственные и муниципальные органы, образовательные учреждения, учреждения культуры, некоммерческие организации, благотворительные фонды, коммерческие предприятия, средства массовой информации, добровольческие объединения и инициативные граждане.

Особое влияние на развитие благотворительности оказывает цифровизация. Интернет и социальные сети значительно расширили возможности информирования населения о социальных инициативах: к цифровым формам относятся онлайн-акции и флешмобы,

трансляции, виртуальные благотворительные выставки, краудфандинг, озвучивание книг и создание электронных каталогов.

Перспективным направлением представляется развитие *проектного подхода*. Отдельная благотворительная акция способна решить конкретную локальную задачу, однако проект позволяет организовать системную деятельность, определить целевую аудиторию, поставить измеримые задачи, привлечь партнёров и оценить результаты. Её ресурсом становятся не только книги или помещения, но прежде всего информация, профессиональные знания сотрудников, доверие населения, коммуникационные возможности и способность объединять вокруг социально значимой идеи людей и организации.

Таким образом, развитие благотворительной деятельности способствует трансформации социальной роли библиотеки. Из учреждения, преимущественно предоставляющего информационные и культурные услуги, она превращается в активного участника общественной жизни, способного объединять граждан, добровольцев, государственные структуры, образовательные учреждения, НКО и бизнес для решения конкретных социальных задач. Именно такое направление представляется одним из перспективных путей развития библиотеки как современного социально-культурного института.

Список литературы

1. Изместьева, О. В. Фандрайзинг в современной библиотеке / О. В. Изместьева // Креативные индустрии в региональном пространстве социальных услуг и бизнеса : материалы Первой региональной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Иркутского государственного университета и 20-летию Института социальных наук (Иркутск, 23 мая 2018 г.). – Иркутск : Репроцентр А1, 2018. – С. 121–127.

2. Клюев, В. К. Библиотека как объект благотворительности / В. К. Клюев // Библиотека и закон. – 1999. – № 1 (6). – С. 78–104.

3. Переверзева, Ю. А. Социальная деятельность библиотек и благотворительность / Ю. А. Переверзева // Библиотека. Культура. Общество : материалы Международной научно-практической конференции (Орел, 19–20 декабря 2018 г.). – Орел : Орловский государственный институт культуры, 2019. – С. 172–176.

Zhukova Polina Sergeevna
student
The Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration
Moscow

CRITICAL ANALYSIS OF MEDIA TEXTS AS A TOOL FOR STUDENTS' MEDIA LITERACY: A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL

Abstract: *the article examines the transformation of the media consumption structure of the student audience under the influence of the digital environment: the news agenda is shaped not only by editorial offices but also by platforms, recommendation algorithms, and users, while hybrid formats make external signs of credibility unreliable. It is noted that existing approaches describe media literacy as a list of competencies and rarely offer a reproducible procedure for working with a text. The aim is to systematize existing approaches and propose a structural-functional model of critical media text analysis for university practice. Based on publications from 2003–2025, the protectionist, competency-based, and critical-constructivist approaches are identified. A four-block model of analysis is proposed – origin and channel, factual basis, discursive means, and algorithmic environment – with a decision rule for each block and a criteria-based assessment scale. The conclusion is drawn that the model translates media literacy into a step-by-step procedure; empirical approbation constitutes the prospect for further research.*

Keywords: *media literacy, media education, media competence, critical thinking, media text, fact-checking, media consumption, digital media environment, student audience.*

Жукова Полина Сергеевна
студентка
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Москва

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕДИАТЕКСТА КАК ИНСТРУМЕНТ МЕДИАГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

Аннотация: *в статье рассматривается изменение структуры медиапотребления студенческой аудитории под влиянием цифровой среды: новостная повестка формируется не только редакциями, но и платформами, рекомендательными алгоритмами и пользователями, а гибридные форматы делают внешние признаки достоверности ненадёжными. Отмечено, что существующие подходы описывают медиаграмотность как перечень компетенций и редко предлагают воспроизводимую процедуру работы с текстом. Цель – систематизировать подходы и предложить структурно-функциональную модель критического анализа медиатекста для вузовской практики. На материале публикаций 2003–2025 годов выделены протекционистский, компетентностный и критико-конструктивистский подходы. Предложена модель из четырёх блоков анализа – происхождение и канал, фактологическая основа, дискурсивные средства, алгоритмическая среда – с правилом решения по каждому блоку и критериальной шкалой оценивания. Сделан вывод, что модель переводит медиаграмотность в пошаговую процедуру; эмпирическая апробация составляет перспективу исследования.*

Ключевые слова: *медиаграмотность, медиаобразование, медиакомпетентность, критическое мышление, медиатекст, фактчекинг, медиапотребление, цифровая медиасреда, студенческая аудитория.*

Introduction.

The audience has ceased to be a mere recipient: a repost or a screenshot of someone else's publication have become elements of the news agenda, while the selection of what a reader sees is governed by recommendation systems oriented towards engagement rather than accuracy. In one and the same interface a student meets texts produced by an editorial office, a press service, an anonymous channel or a generative model, and the markers that once helped to orient oneself no longer differentiate reliably – which is why media literacy is turning into an infrastructural condition of public communication.

Russian media education treats media competence as a set of motives, knowledge, skills and abilities enabling interaction with media, with critical thinking at its core [4; 5]; activity-based technologies prove more effective here than lectures [6]. Anglophone research shifts the emphasis from protection to participation: media education unites analysis and production, literacy is tied to convergence [7], media, information and digital literacies converge [8], and literacy grows level by level with the complexity of messages [9].

Recent studies take practices as their object: project-based activity forms professional competencies [2], the ideas of school graduates about the social role of the media remain everyday [1], and assessing a digital tool requires measurable criteria [3].

The review reveals a gap: the pedagogical tradition describes the composition of media competence, journalistic research describes the media environment, yet the intermediate link – a reproducible procedure for analysing an individual text with assessable results – remains underdeveloped. Two research questions follow: which limitations of the existing approaches become evident in a hybrid digital environment, and what procedure can operationalise critical analysis? The aim is to propose a structural-functional model of critical media text analysis suitable for university practice; the novelty lies in converting theoretical approaches into a procedure of four blocks, each ending with a verifiable decision.

Materials and Methods.

The study is theoretical and review-based. Its material comprises publications on media education, media literacy and journalism issued in 2003–2025, including the journals Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniia and Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki; ten sources met the criteria of scholarly relevance, availability of the full text and presence of DOI or EDN identifiers.

Theoretical analysis was used to compare the approaches along three dimensions – object of analysis, purpose attributed to media literacy, unit of analysis proposed to learners; generalisation served to formulate their limitations. Modelling was used to build the model: four requirements were derived from the limitations and matched with a block, questions and a decision rule, and the rubric followed from the same requirements. The model has not been tested empirically; the example below is illustrative.

Results and Discussion.

Three approaches to media literacy. The sources allow three approaches to be distinguished; they differ in their answer to the question of why an audience needs media literacy (Table 1).

Table 1

Research approaches to media literacy and their limitations

Approach	Core propositions	Limitation
Protectionist	Media are a source of risk; education protects the audience from manipulation	Assumes a passive audience; fails where users produce content themselves
Competence-based	Media literacy is a set of motives, knowledge and skills that can be diagnosed	Gives a list of outcomes but no procedure for a concrete text
Critical-constructivist	Analysis and production are inseparable; literacy grows in activity	Requires operationalisation: without fixed steps all depends on the teacher

The differences are practical. The protectionist logic presumes that a true text can be recognised by external features of the channel, yet native advertising, a press release published as news or a comment torn out of context make such a check insufficient. The competence-based approach answers what should be formed, but not how to do it in class. The critical-constructivist approach fits a student audience best, yet needs an operational core – actions that can be performed and assessed. The same conclusion follows from professional practice [2; 3].

A structural-functional model of critical media text analysis. The model unfolds the critical-constructivist logic into four blocks, designed according to four requirements: R1 – applicability to any type of text; R2 – each step ends with a verifiable decision; R3 – the environment that delivered the text is taken into account; R4 – the result is assessable by criteria known in advance.

The first block, origin and channel, establishes who the author or publisher is, what interests are attached to the text, when it was published and which primary source it refers to. The second, factual basis, checks the attribution of quotations and the primary data behind the figures cited. The third, discursive means, registers the relationship between headline and text, the framing of the event and the selection of experts. The fourth, algorithmic environment, considers how platform formats and engagement metrics affect the selection and presentation of material, and how 96ersonalization narrows the set of texts available to the reader (Table 2).

Table 2

Blocks of media text analysis and typical audience errors

Block	Key questions	Typical audience error
1	*2*	*3*
Origin and channel	Who is the author? When was it published? What is the primary source?	Judging by the recognisability of a logo or by the design

End of Table 2

1	*2*	*3*
Factual basis	Where do the figures come from? Who said this and when? Is there a document?	Accepting statistics without a source and without checking the date
Discursive means	Does the headline match the text? Whose positions are absent?	Reading the headline instead of the text; treating an illustration as evidence
Algorithmic environment	Why did this text appear in the feed? What does the format aim at?	Perceiving a personalised feed as a picture of the world

Each block ends with one of three decisions: to pass, to verify or to reject, which makes the result observable. A hypothetical example shows the scheme at work: a post claims that prices have risen and cites «official statistics» without a link. In the first block the channel proves anonymous and the post undated; in the second, the figures have no source; in the third, the headline asserts a conclusion absent from the body text; in the fourth, the high engagement rate suggests a format designed for sharing. The decision is to reject, and each step rests on a feature of the text rather than on an impression.

Assessment rubric and conditions of implementation. Each block corresponds to a criterion described at three levels (Table 3). The rubric does not assess whether the conclusion coincides with the teacher's; it assesses whether it is grounded in the features of the text.

Table 3

Rubric for assessing the results of media text analysis

Criterion	0 points	1 point	2 points
Origin and channel	Author, publisher and date are not established	Author and date are named, affiliation is omitted	All parameters are established, the interests are characterised
Factual basis	Figures and quotations are accepted without checking	The absence of a source is noticed, but no verification follows	The primary source is found or its absence is documented
Discursive means	The text is retold without analysis of language	Evaluative lexis or framing is noticed in isolation	Headline, framing, voices and visuals are analysed systematically
Algorithmic environment	The origin of the text in the feed is not considered	The platform is mentioned without consequences for the content	The influence of format, metrics and personalisation is explained

Three conditions for implementing the model follow. First, analysis should be conducted on texts from the current agenda, since it is the encounter with an ambiguous text that forms the skill [6]. Second, it should be combined with productive activity – writing one's own text and reflecting on it – which follows the logic of project-based learning [2]. Third, students' own media consumption should become an object of reflection. The teacher acts as a mediator who maintains the procedure; the main risk is the simulation of criticality, when ready-made labels replace analysis, and the fixed sequence of blocks reduces it.

Discussion. The proposed scheme does not introduce new components of media competence; it changes their arrangement. Fedorov's model specifies the composition of competence [4], Potter's describes the levels at which literacy grows [9], Buckingham insists on the unity of analysis and production. The present model answers a narrower question: what exactly should a student do with a text so that the declared competencies become observable. It is close to Koltay's argument about the integration of literacies [8]: the fourth block belongs to digital and information literacy. The limitation is clear: the model formalises the procedure but does not guarantee its application beyond the classroom, and since everyday ideas about the media are formed before university [1], it works best within a systematic course. The prospect of further research is empirical testing of the model.

Conclusions.

1. Research on media literacy has developed three approaches – protectionist, competence-based and critical-constructivist; in a hybrid digital environment the first two are insufficient, since they assume a passive audience or amount to a list of competencies.

2. The proposed model converts media literacy from a declarative set of competencies into a step-by-step procedure of four blocks – origin and channel, factual basis, discursive means, algorithmic environment – each ending with a verifiable decision to pass, to verify or to reject.

3. The model is applicable to news, advertising and user-generated texts, and the rubric allows the results of analysis to be assessed by criteria known in advance.

4. The theoretical significance lies in the operationalisation of media literacy with respect to an individual text; the practical one, in the use of the model and the rubric in media and pedagogical courses. Empirical testing remains the prospect of further research.

Список литературы

1. Актуальные проблемы общества и государства в представлениях выпускников российских школ (по материалам вступительных эссе абитуриентов ДВФУ) / В. Л. Агапов, Л. Е. Кириллова, Л. И. Распутная, П. Ю. Самойленко // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2024. – № 1 (51). – С. 12–24.

2. Базикян, С. А. Проектная деятельность в медиаобразовании как эффективный инструмент формирования компетенций / С. А. Базикян // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2024. – № 2 (52). – С. 38–46.

3. Стрельникова, Т. В. Критерии оценки эффективности контекстной рекламы в Яндекс.Директ / Т. В. Стрельникова, А. С. Денисенко // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2022. – № 4 (46). – С. 98–108.

4. Фёдоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Фёдоров. – Москва : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

5. Фёдоров, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Фёдоров. – Москва : МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.

6. Челышева, И. В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов : учеб. пособие для вузов / И. В. Челышева. – Таганрог : НП «Центр развития личности», 2008. – 300 с.

7. Jenkins, H. Convergence Culture: Where Old and New Media Collide / H. Jenkins. – New York : New York University Press, 2006.

8. Koltay, T. The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy / T. Koltay // Media, Culture & Society. – 2011. – Vol. 33, No. 2. – P. 211–221.

9. Potter, W. J. Media Literacy / W. J. Potter. – 9th ed. – Thousand Oaks : SAGE Publications, 2019.

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

РОЛЬ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА

Аннотация: *в статье рассматривается роль семейной среды, позитивного материнства и отцовства в формировании эмоционального благополучия детей. Проанализированы основные научные подходы к вопросам общения в семье, проведена теоретическая оценка ведущих стилей воспитания.*

Ключевые слова: *детско-родительские отношения, отцовство, педагогическая работа, эмоциональное благополучие, родительские компетенции.*

В настоящее время особенно актуальной является проблема сохранения и улучшения психологического здоровья ребёнка, в том числе в аспекте материнских и отцовских отношений,

а также создание условий для его благоприятного личностного, эмоционального и познавательного развития.

В психологии накоплен определённый позитивный опыт в разработке психологических основ исследования проблемы поддержания эмоционально-личностного благополучия детей, куда внесли свой вклад как отечественные (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Ю. А. Макаренко, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн и др.), так и зарубежные учёные (А. Валлон, Ж. Пиаже, Г. Т. Хоментаускас и др.).

Одним из базовых условий создания эмоционального благополучия выступает социальная среда, её ценности и требования, нормы и идеалы которой становятся внутренним достоянием детской личности, основой побудительных мотивов его поведения.

Имеющиеся психологические исследования акцентируют внимание на позитивном влиянии родителей на развитие личности ребёнка. Вместе с тем в ряде работ рассматривается возникновение и развитие негативных характеристик личности ребёнка – упрямства, тревожности, лживости, агрессивности – как следствий негативного влияния родителей. Последствия подобного влияния родителей трудно исправимы и определяют всю будущую жизнь ребёнка, так как они приходятся на период формирования личности.

Исследования А. С. Выготского, М. И. Лисиной, Г. Рошки, Р. Сирс, А. Г. Харчева, Дж. Чейни и др. показали, что на эмоциональное благополучие ребёнка наиболее заметное влияние оказывает прежде всего содержание, уровень и характер общения с родителями.

Выделяя различные аспекты детско-родительского взаимодействия, практически все психологи едины во мнении о том, что особую значимость для ребёнка имеют его взаимоотношения с матерью, так как прежде всего мать является источником наиболее сильных эмоциональных переживаний для ребёнка. Однако большое внимание также начинает уделяться и роли отцовской позиции в воспитании детей. Как отмечает И. С. Кон, в настоящее время наблюдается «кризис маскулинности»: старая модель мужского доминирования и эмоциональной отстранённости от семьи перестала работать, а новая, основанная на партнёрстве и вовлечённости, ещё не утвердилась в массовом сознании [2].

А. В. Захаров отмечает, что социальное развитие маленьких детей по-настоящему может осуществляться лишь в близких, эмоциональных контактах со взрослыми. От качества общения зависят полноценное развитие ребёнка и его положительное эмоциональное состояние среди близких в семье. В этом убеждают также исследования, где выделяются 2 типа поведения ребёнка, возникающие вследствие эмоционального неблагополучия, связанного с затруднением в общении, в частности с родителями в семье: дети с неуравновешенным поведением, быстро возбудимые, и дети, преимущественно легко тормозимые, с устойчивым негативным отношением к окружающим [1].

Вопросы материнского и отцовского отношения к ребёнку находятся в центре внимания многих научных работ. А. Я. Варга и В. В. Столин определяют его как систему разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков.

По характеру отношения родителей к ребёнку Ю. Б. Аратюнян выделяет несколько типов семей. Так называемая «традиционная» семья воспитывает в ребёнке уважение к старшим, к родителям. «Детоцентрическая» семья прежде всего существует для ребёнка и ради благополучия его в семье. Наиболее счастливой является «демократическая» семья, основанная на взаимной любви и доверии.

П. Ф. Лесгафт выделил шесть позиций родителей по отношению к детям, оказывающих влияние на поведение ребёнка в семье: игнорирование детей, их потребностей, унижение, отсутствие малейших усилий к их воспитанию и обучению; позиция чрезмерного восхищения ребёнком; гармоничные отношения на основе искренней любви и уважения; постоянное недовольство ребёнком, критика его и порицание; чрезмерное баловство и опека; стабильная позиция по отношению к ребёнку, проявление любви независимо от трудностей [3].

А. В. Петровский разграничивает пять основных стилей отношения родителей к ребёнку в семье. Наиболее распространённой тактикой является диктат, проявляющийся в подавлении одними членами семьи у других самостоятельности, инициативы, чувства собственного достоинства. Стилю диктата очень близка опека, которая предполагает заботу, ограждение от трудностей, ласковое участие, в результате чего у детей нередко отсутствует самостоятельность, инициатива. Ребёнок пытается взбунтоваться, и часто дело доходит до конфликтов, грубости, жестокости в отношении друг к другу, и опека сменяется конфронтацией. Иногда родители придерживаются позиции невмешательства. Эта тактика приводит к обособлению миров ребёнка и взрослых, тем самым разрушая семейные, эмоциональные узы. Оптимальной тактикой воспитания, по мнению А. В. Петровского, является сотрудничество [4].

Итак, анализ психолого-педагогической литературы убеждает в том, что внутрисемейные детско-родительские отношения являются сильнейшим специфическим фактором эмоционально-личностного развития ребёнка и сохранения эмоционального благополучия, а также позволяют систематизировать факторы, оказывающие негативное влияние на психическое развитие дошкольника: изменения структуры семьи (отсутствие отца, матери; отчим, мачеха); нарушения в системе супружеских отношений (конфликтность супругов, воспитательная конфронтация и др.); нарушения в системе родительско-детских отношений (эмоциональная дистанция, непоследовательность, пренебрежение, безразличие, невнимание к ребёнку, противоречивость и др.); неблагоприятные особенности личности родителя (тревожность, авторитарность, требовательность и др.).

Список литературы

1. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.

2. Кон, И. С. Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. – Москва : Время, 2009. – 704 с.

3. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – Москва : Педагогика, 1991. – 176 с.

4. Петровский, А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.

Мозгова Юлия Николаевна
социальный педагог
МБОУ «Гимназия №4»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: *в статье обосновывается научная и общественная значимость проблемы отклоняющегося поведения подростков. Отмечается, что процессы и события общественной жизни существенно влияют на изменение личности подростка с асоциальным поведением: трансформируются ценностные ориентации, эмоционально-волевая сфера, возрастает восприимчивость к воздействию СМИ и интернета, меняются уровень и формы социальной активности детей раннего юношеского возраста. Это приводит к появлению новых видов и форм девиаций, что требует детального научного исследования. Подчёркивается необходимость изучения современных факторов формирования отклоняющегося поведения и поиска эффективных путей его профилактики.*

Ключевые слова: *отклоняющееся поведение, девиации, подростки, асоциальное поведение, ценностные ориентации, эмоционально-волевая сфера, СМИ и интернет, социальная активность, ранний юношеский возраст, профилактика.*

Для того чтобы определить значение и содержание явления или понятия, важно найти нечто похожее или составляющее область наименования данного понятия – для определения

отличия, специфики изыскиваемого понятия. По отношению к девиантному, отклоняющемуся поведению такими понятиями могут выступать агрессивное, зависимое, делинквентное, суицидальное поведение. Определим отдельно каждое из этих понятий.

Чаще всего в совокупности с асоциальным поведением упоминается агрессия, или агрессивное поведение. Агрессивное поведение принято считать проблемой детей раннего юношеского возраста, так как демонстрацию агрессии среди детей раннего юношеского возраста можно рассматривать с разных точек зрения: как признак процесса адаптации и социализации в группе сверстников или же как девиацию, в случае если агрессия подкрепляется склонностью к другим типам отклоняющегося поведения.

Таким образом, асоциальное поведение – это действия и поступки, не выходящие за рамки официально установленных или фактически сложившихся в данном обществе ожиданий и норм; а также социальное явление, проявляющееся в относительно устойчивых и массовых формах человеческой деятельности, не соотносящихся с установленными в социуме критериями поведения [1].

Соответственно, асоциальным можно считать поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям конкретного общества.

В категорию детей раннего юношеского возраста с асоциальным поведением входит широкий спектр поведенческих нарушений детей раннего юношеского возраста. В отечественной психологической традиции асоциальное поведение определяют как сложное социальное явление и «одну из возможных форм проявления детей раннего юношеского возрастной дезадаптации, принимающую в разных ситуациях патогенный, психосоциальный и асоциальный характер»; «социальные отклонения от существующих социальных норм, их нарушение» [2].

Важно отметить, что психологическое исследование проблемы необходимо в связи с тем, что асоциальное поведение детей раннего юношеского возраста часто выступает в качестве способа реализовать свои психологические затруднения и индивидуально-личностные характеристики подростком, сложившиеся под влиянием социума. При этом так или иначе обозначаются значимость социализации подростка, мотивационно-ценностный компонент его личности и агрессивность как одна из базовых личностных черт такого подростка.

Далее была выдвинута гипотеза о том, что агрессивное и враждебное поведение взаимосвязано с ценностно-смысловой, социальной и личностной сферами в структуре личности подростка с асоциальным поведением.

Таким образом, профилактику асоциального поведения у детей раннего юношеского возраста можно представить в виде модели (рис. 1).

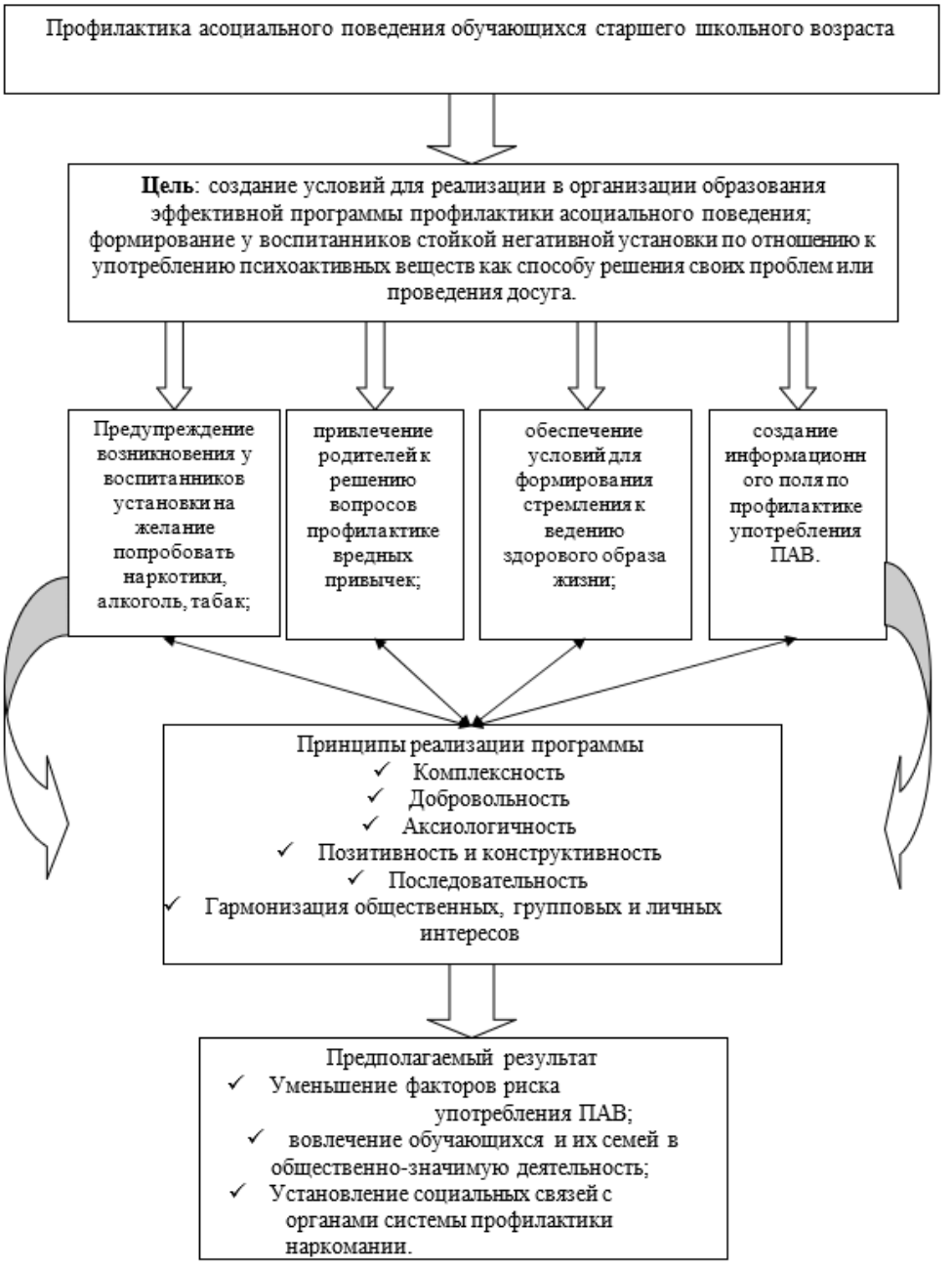


Рис. 1. Модель профилактики асоциального поведения
у детей раннего юношеского возраста

Таким образом, в результате проведения экспериментального исследования удалось доказать выдвинутую в начале исследования гипотезу: социально-педагогическая профилактика асоциального поведения у детей раннего юношеского возраста в условиях будет эффективной при соблюдении следующих условий.

При реализации комплекса мероприятий по профилактике асоциального поведения детей старшего школьного возраста, основанной на принципах комплексности, добровольности,

аксиологичности, позитивности и конструктивности, последовательности, гармонизации общественных, групповых и личных интересов.

Специалисту, работающему с асоциальным подростком, необходимо учитывать его социальные и психологические особенности, а также особенности его семьи. Следует помнить, что у детей раннего юношеского возраста пока ещё не сформировалась стабильная система ценностей и ориентаций, велико значение микросредовых влияний. Негативное воздействие микросреды (в том числе негативное отношение сверстников, педагогов, родителей и пр.) может усиливать личностную дисгармонию и даже вызывать декомпенсацию пограничного расстройства, что обязательно приведёт к патологии поведенческой сферы.

Специалисту необходимо знать, что существует одна из важнейших особенностей пубертата – апробирование способов взаимодействия в группах сверстников, когда происходит коррекция разных типов взаимоотношений, оформляются социальные установки, ценностные ориентации, самооценка, уровень притязаний. У подавляющего большинства детей раннего юношеского возраста, имеющих проблемы в поведении, отмечается не развитое в раннем детстве умение видеть и слышать, сопереживать и сочувствовать, что служит главным психологическим условием для формирования аномальной личности – «трудной» во дворе, школе и дома. Опыт специалистов показывает, что такой ребёнок не умеет противиться отрицательным влияниям среды.

Асоциальное поведение, с одной стороны, связано с формированием асоциальных личностных установок и криминальных привычек, а с другой – внешними или внутренними конфликтами ребёнка в его микросреде. Поэтому при констатации асоциального поведения подростка специалисту прежде всего необходимо провести анализ его типологии формы: ситуационно обусловленные случаи, стойкие проявления девиантного поведения, обусловленные семейно-педагогической запущенностью и социально-личностной деформацией.

Специалисту, работающему с асоциальными подростками и желающему помочь им и их семье, необходимо определиться в предпосылках девиации. Для этого совместно с коллегами-педагогами и психологом школы необходимо оценить состояние ребёнка: уровень школьных знаний, мотивацию к учёбе, положение в семье и т. д. Далее в проведении анализа социально-психологических особенностей ребёнка и его семьи желательно участие группы специалистов, в которую должны войти социальный педагог, школьный психолог, психиатр, ориентированный в пограничной психиатрии и оказании психотерапевтической помощи (т. е. организация медико-психолого-педагогического консилиума). Опираясь на результаты медико-психолого-педагогического консилиума, можно выделить главную причину дезадаптации.

Список литературы

1. Аккерман, Н. Семья как социальная и эмоциональная единица / Н. Аккерман // Семейная психотерапия : хрестоматия / сост. Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкис. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 17–27.

2. Алфимова, М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 112–123.

3. Кислинская, Е. В. Профилактика правонарушений среди подростков / Е. В. Кислинская // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 10–4 (19). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-pravonarusheniy-sredi-podrostkov (дата обращения: 16.10.2026). – Текст : электронный.

Пронин Алексей Юрьевич
канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ СОСТАВА ЭКСПЕРТНОЙ ГРУППЫ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ПОДГОТОВКУ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Аннотация: *в статье рассматривается компетентностный подход к формированию экспертных групп для подготовки управленческих решений по инновационным проектам в условиях неопределённости внешней среды. Обоснована неэффективность классических линейных методов управления комплексными междисциплинарными проектами и необходимость отбора экспертов не по формальным признакам, а по реальной способности решать профессиональные задачи. На основе анализа публикаций отечественных учёных выделены компоненты компетентности эксперта, предложена четырёхэтапная процедура формирования экспертной группы. Показано, что реализация подхода обеспечивает прозрачность отбора и гибкость принимаемых решений.*

Ключевые слова: *проект, экспертиза, эксперт, группа, компетенция, оценка, управленческое решение, компетентностный подход.*

В условиях стремительного ускорения научно-технического прогресса, глобализации и растущей неопределенности внешней среды ключевым фактором успеха реализации инновационных проектов является качество принимаемых управленческих решений. В настоящее время инновационные проекты носят комплексный, междисциплинарный характер, что делает классические, линейные методы управления малоэффективными. В сложившихся условиях формирование высококвалифицированной экспертной группы для подготовки управленческих решений с учетом имеющихся компетенций (компетентностного подхода) является стратегической необходимостью, позволяющей минимизировать риски, объективно оценивать скрытые угрозы и находить нестандартные управленческие решения в процессе рассмотрения и оценки инновационного проекта.

Применение компетентностного подхода, по мнению автора, позволит осуществить отбор экспертов не по формальным признакам (наличие диплома, стажа работы, авторитета в экспертном сообществе и др.), а с учетом их реальной способности решать профессиональные задачи в условиях неопределенности. Применение данного подхода позволит сформировать объективную и сбалансированную группу экспертов для принятия обоснованных управленческих решений.

Вопросы формирования состава экспертной группы, ориентированной на подготовку управленческих решений, рассматриваются в публикациях отечественных ученых [1–10]. Наибольший практический интерес представляют публикации, рассмотренные ниже.

В работе Буркова Е.А., Падерно П.И. рассмотрена задача определения состава экспертной группы, члены которой должны формировать решение проблемы, стоящей перед организаторами экспертизы, в условиях неполной или неточной информации. Авторы данную задачу предлагают представить в виде задачи, относящейся к области булева программирования [1].

В статье Еременко В.Т., Сазонова М.А., Фомина С.И., Петрова В.А. проведен обзор моделей, использующихся в различных методах формирования экспертных групп. Авторами предложена новая модель, в которой устранены недостатки существующих моделей. Приведены результаты сравнительного анализа и доказательная база эффективности процесса формирования экспертной группы с использованием предложенной модели [2].

В статье Постникова В.М. проведен подробный анализ существующих подходов к формированию количественного и качественного состава экспертов, входящих в состав рабочей группы по принятию управленческих решений. Приведен обзор подходов, ориентированных

на выбор количественного состава экспертов рабочей группы, на основании которого предложено аналитическое выражение, позволяющее определять граничные значения количественного состава экспертов рабочей группы. Рассмотрены вопросы оценки компетентности, как отдельных экспертов, так и рабочей группы в целом. Предложен набор обобщенных показателей для оценки компетентности эксперта. Даны рекомендации по организации экспертных групп, с целью принятия ими согласованных, технически совершенных и экономически эффективных решений [3].

В статье Алаторцевой О.А., Фомина Н.Д., Инешина С.М. рассмотрен метод Паттерн для формирования экспертной группы и построения дерева целей в системе управления хозяйственными рисками на примере ООО «Газпром трансгаз Москва». Сформирована группа из пяти специалистов, оценена их компетентность и репрезентативность. На основе статистической обработки экспертных оценок рассчитаны коэффициенты важности и срочности, что позволило распределить бюджет выделенных средств. Предложенный подход обеспечивает объективное ранжирование рисков, возможна адаптация для предприятий разных отраслей [4].

На основе анализа публикаций [1–10], можно выделить четыре основных компонента компетентности эксперта:

− когнитивный – глубина фундаментальных и прикладных знаний в оцениваемой области;

− операционный – владение методами анализа, моделирования, прогнозирования, экспертной оценки и др.;

− мотивационный – личная заинтересованность, объективность, независимость суждений и отсутствие аффилированных интересов;

− социально-коммуникативный – способность вести аргументированную дискуссию, слушать чужие доводы и приходить к групповому консенсусу.

С учетом вышеизложенного, формирование экспертной группы предлагается осуществлять в четыре этапа:

− этап 1 – разработать модель (матрицу) компетенций (определить перечень задач, решаемый группой экспертов, сформировать перечень требований к знаниям, опыту, личным качествам и др.);

− этап 2 – провести априорную (до включения в группу) оценку кандидатов (проверка портфолио, цитируемости, самооценка, взаимная оценка (потенциальные кандидаты оценивают друг друга), рейтингование и др.);

− этап 3 – квалиметрический отбор и расчет весовых коэффициентов (рассчитывается индекс компетентности каждого кандидата, отбираются специалисты с высоким индексом компетентности);

− этап 4 – осуществляется формирование экспертной группы (обеспечивается баланс теоретиков и практиков, представителей смежных дисциплин или разных взглядов на проблему для снижения риска группового единомыслия).

Реализация предлагаемого компетентностного подхода на практике позволит:

− обеспечить прозрачность отбора, за счет того, что состав группы обоснован измеримыми критериями, а не субъективным выбором руководителя;

обеспечить гибкость принятия решений (позволяет привлекать специалистов из смежных или новых областей, где еще нет устоявшихся авторитетов, регалий и др.).

Список литературы

1. Бурков, Е. А. Подход к формированию экспертной группы как к задаче дискретной оптимизации / Е. А. Бурков, П. И. Падерно // Биомедицинская радиоэлектроника. – 2010. – № 5. – С. 48–51.

2. Еременко, В. Т. Петров В.А. Моделирование процесса формирования экспертной группы по заданной тематике / В. Т. Еременко, М. А. Сазонов, С. И. Фомин // Информационные системы и технологии. – 2012. – № 3 (71). – С. 23–31.

3. Постников, В. М. Анализ подходов к формированию состава экспертной группы, ориентированной на подготовку и принятие решений / В. М. Постников // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э.Баумана. – 2012. – № 5. – С. 23.

4. Алаторцева, О. А. Формирование экспертной группы и построение «дерева целей» методом Патерн / О. А. Алаторцева, Н. Д. Фомин, С. М. Инешин // Альманах социально-гуманитарных наук: сб. науч. статей. – Ульяновск, 2026. – С. 394–403.
5. Карелин, В. П. Квалиметрический подход к формированию группы экспертов и определению их компетентностей при организации коллективного интеллекта / В. П. Карелин, В. И. Протасов // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2012. – № 2 (16). – С. 46–50.
6. Халеева, У. И. Экспертно-эвристический метод оценки интерфейсов. Формирование группы экспертов и расчет их весовых коэффициентов / У. И. Халеева // Информационные технологии. – 2022. – Т. 28, № 1. – С. 3–8.
7. Сазонов, М. А. Метод формирования экспертной группы в условиях неполных входных данных / М. А. Сазонов, С. И. Фомин // Информационные системы и технологии. – 2011. – № 2 (64). – С. 47–54.
8. Верескун, В. Д. Экспертные оценки в производственно-транспортных процессах: вопросы организации, моделирования и управления / В. Д. Верескун // Фундаментальные исследования. – 2016. – № 4–3. – С. 485–489.
9. Петров, М. В. Формирование группы исполнителей для совместного решения задач: основанный на компетенциях метод и его реализация / М. В. Петров // Научный вестник Новосибирского государственного технического университета. – 2019. – № 2 (75). – С. 49–68.
10. Осипов, И. А. Алгоритмы оптимизации экспертных групп в строительстве / И. А. Осипов // Актуальные вопросы современной экономики. – 2025. – № 1. – С. 409–413.

Сергеева Алена Александровна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: *в статье рассматриваются актуальные направления допрофессиональной подготовки старшеклассников и профориентационная деятельность педагогического вуза по популяризации педагогической профессии. Обоснована необходимость формирования устойчивой мотивации к будущей деятельности и готовности к профессиональному самоопределению. Раскрыты задачи профориентационной работы вуза, охарактеризованы принципы профориентационной деятельности и механизм педагогизации образовательной среды. Представлен региональный опыт Тульского региона: педагогические классы, школа «ProУчительство», мероприятия ТГПУ им. Л. Н. Толстого в гибридном и сетевом формате. Сделан вывод об эффективности комплексной профориентационной деятельности.*

Ключевые слова: *профориентационная деятельность, обучающийся общеобразовательной организации, мотивация к профессионально-педагогической деятельности, принципы профориентации, инструменты профориентации, выбор профессии, допрофессиональная подготовка.*

Современное общество ставит перед системой образования особые запросы по допрофессиональной подготовке обучающихся. Необходимо не только подготовить подрастающее поколение к осознанному выбору профессии, но и сформировать у них стойкую мотивацию к занятию определённым видом деятельности на протяжении всей взрослой жизни. Анализ ряда исследований в области педагогики, психологии и социологии последних лет [1] даёт нам возможность обозначить ряд актуальных направлений допрофессиональной подготовки старшеклассников общеобразовательных организаций:

1) актуализация и становление ценностно-смысловых ориентиров и социальной компетентности, выраженной в формировании и проявлении лидерских и коммуникативных качеств у подрастающего поколения;

2) формирование мотивации и последующей готовности обучающихся общеобразовательных организаций к осуществлению процедуры профессионального самоопределения как результата личностного поиска, выбора и приобретения профессии;

3) формирование и развитие у школьников мотива самообразования и самопознания, умений самооценивания образовательной деятельности.

Министерство просвещения России в последние годы ведёт активную работу по популяризации педагогической профессии. Одним из направлений данной деятельности является организация профориентационной просветительской работы с обучающимися педагогических университетов страны [2].

Важно отметить, что профориентационная деятельность учреждений высшего профессионального образования направлена на решение ряда воспитательных и образовательных задач:

− становление профессиональных ориентаций абитуриентов, позволяющих им оценить значение общекультурных и нравственных ценностей и их связь с осуществлением социально полезной деятельности в будущем;

− диагностика и развитие у заинтересованной молодёжи мотивов и склонностей к профессионально-педагогической деятельности;

− формирование у обучающихся общеобразовательных организаций опыта педагогической деятельности через участие в социально-педагогических проектах, профессиональных пробах и других формах профориентационной работы.

Важно подчеркнуть, что достижение обозначенных выше целей возможно только с учётом индивидуальных особенностей всех субъектов, участвующих в процессе допрофессиональной подготовки: самих школьников, их родителей, а также профессорско-преподавательского состава вуза, включённого в данную работу [3]. Важным механизмом повышения эффективности профориентационной работы педагогического вуза со школьниками является педагогизация образовательной среды, представляющая собой специальную деятельность по созданию оптимальных условий решения задач обучения и воспитания, ориентированных на процесс профессионально-педагогического самоопределения обучающихся.

Профориентационная деятельность педагогического вуза на сегодняшний день базируется на ряде основополагающих принципов:

1) принцип профессионально-педагогической направленности деятельности, основанный на усилении педагогического компонента в работе со старшеклассниками, а также освоении ими педагогических ориентиров высшего образования;

2) принцип становления положительной мотивации к последующему профессионально-педагогическому выбору, реализация которого даёт возможность обучающимся оценить собственные возможности к реализации педагогической деятельности в будущем, расширить свои профессиональные перспективы;

3) принцип формирования навыков самообразования и саморазвития, предписывающий определение старшеклассниками индивидуальных личностных и профессиональных затруднений, выступающих в качестве барьеров на пути к эффективному обучению, саморазвитию и овладению начальными профессионально-педагогическими знаниями и умениями;

4) принцип свободного выбора, предполагающий учёт индивидуальных образовательных и профессиональных запросов обучающихся посредством формирования разнообразных комплексов мероприятий профессионально-педагогического характера [4].

В Тульском регионе профориентационная работа по педагогическим направлениям осуществляется комплексно:

− через систему педагогических классов на базе общеобразовательных организаций региона за счёт реализации специально созданных курсов внеурочной деятельности («Основы педагогики» и «Основы психологии»);

− посредством работы педагогической школы «ПроУчительство» на базе Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

(ИПКиППРО) Тульской области, на занятиях которой осуществляется профессионально-педагогическая ориентация обучающихся десятых и одиннадцатых классов школ региона;

− с помощью системы профориентационных мероприятий, реализуемых профессорско-преподавательским составом ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого».

Особый интерес представляет именно комплекс профориентационных мероприятий, организуемый педагогическим университетом, поскольку он даёт возможность всем заинтересованным обучающимся Тульского региона (из различных населённых пунктов области) участвовать в образовательном процессе, организованном в гибридном формате. Реализуемая сетевая форма взаимодействия со школьниками даёт нам возможность добиться большего охвата обучающихся, заинтересованных в получении знаний о профессионально-педагогической деятельности, а также испытывающих желание попробовать себя в специально организованных профессиональных пробах и других формах профориентационных мероприятий.

В рамках профориентационной работы ТГПУ им. Л. Н. Толстого успешно реализуется комплекс специально разработанных инструментов:

− разработка с целью последующей реализации системы индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся, включённых в профориентационную деятельность, основанных на уровне сформированности мотивации к осуществлению будущей профессионально-педагогической деятельности;

− реализация системы профориентационных мероприятий, позволяющих сформировать у старшеклассников региона понимание многоаспектности педагогической деятельности в современной образовательной реальности;

− организация педагогических проб как способа оценки собственных профессионально-педагогических способностей обучающимися из разных общеобразовательных организаций региона.

Такая многоаспектная профориентационная деятельность позволяет эффективно организовать процесс выбора обучающимися общеобразовательных организаций направлений и профилей подготовки в высшей школе, сформировать у них понимание сущности и значимости профессионально-педагогической деятельности в современном обществе.

Список литературы

1. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: Опыт и традиции : коллективная монография / Л. В. Байбородова, М. Д. Батаева, В. В. Белкина [и др.]. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – 339 с.

2. Ильин, М. В. Допрофессиональная и профессиональная подготовка школьников – перспективное направление развития учреждений профессионального образования / М. В. Ильин, Э. М. Калицкий, П. Н. Сидорович // Профессиональное образование. – 2018. – № 3 (33). – С. 3–8.

3. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в современных условиях / А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова, И. В. Головина [и др.] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 6 (159). – С. 4–10.

4. Байбородова, Л. В. Формы допрофессиональной педагогической подготовки школьников / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников, Н. В. Тамарская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4 (58). – С. 23–28.

Сипки Милана Гурамовна
студентка

Научный руководитель
Фомичева Татьяна Леонидовна
канд. экон. наук, доцент

ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
г. Москва

ВЛИЯНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация: *в работе рассматривается студенческая социальная среда как фактор формирования профессиональной идентичности будущих специалистов. На основе анализа научных подходов раскрывается суть профессиональной идентичности и роль социального взаимодействия в становлении обучающихся. Выделены ключевые элементы университетской среды: коллектив, преподаватели, образовательные и внеучебные объединения, а также контакты с профессиональным сообществом.*

Ключевые слова: *студенческая социальная среда, профессиональная идентичность, профессиональное становление, высшее образование, социальное взаимодействие, профессиональное самоопределение, университетская среда.*

Введение.

Современная социальная среда быстро меняется: трансформируются профессиональные требования, способы коммуникации и формы организации труда. Эти процессы затрагивают и высшее образование. Будущему специалисту теперь недостаточно просто освоить знания и умения по направлению – ему важно сформировать представление о своей профессиональной роли, ценностях и перспективах развития.

Одним из ключевых пространств такого становления выступает студенческая социальная среда. Во время обучения человек вступает в новые отношения, общается с одногруппниками и преподавателями, участвует в учебных проектах, научных мероприятиях и практической подготовке. Через этот опыт студент соотносит свои ожидания с реальным содержанием профессии и постепенно формирует отношение к будущей деятельности.

Актуальность темы связана с тем, что профессиональное самоопределение не происходит в отрыве от общества. Социальные связи, нормы университетского сообщества, доступность профессиональных контактов и характер образовательного взаимодействия создают условия, которые могут как помогать, так и мешать формированию профессиональной идентичности.

Цель статьи – теоретически раскрыть влияние студенческой социальной среды на формирование профессиональной идентичности будущих специалистов. Для этого рассматриваются понятие профессиональной идентичности, основные элементы студенческой среды и механизмы их влияния на профессиональное становление. Методологическую основу работы составляют анализ и обобщение научной литературы, сравнение теоретических подходов и систематизация факторов социальной среды.

Теоретические основы формирования профессиональной идентичности.

1. Понятие профессиональной идентичности.

Идентичность в широком смысле – это осознание человеком собственной непрерывности, индивидуальности и принадлежности к определённым социальным группам. Профессиональная идентичность является частью этого процесса. Она выражается в осознании своей

связи с профессиональной сферой, принятии её ценностей и норм, а также в формировании представления о себе как о будущем или действующем специалисте.

Один из известных подходов к изучению идентичности – концепция Дж. Марсиа. Он описал статусы идентичности через сочетание двух процессов: изучения альтернатив и принятия обязательств [1]. Если применить это к профессиональному самоопределению, то выбор направления деятельности – это не только первоначальное решение о специальности, но и последующее осмысление интересов, возможностей и требований профессии.

Е. А. Климов рассматривает профессиональное самоопределение как сложный процесс, связанный с выбором профессионального пути и соотнесением индивидуальных особенностей человека с содержанием труда [2]. Э. Ф. Зеер, анализируя психологические закономерности профессионального становления, подчёркивает его длительный и развивающийся характер.

2. Студенческая социальная среда и профессиональное становление.

Студенческая социальная среда – это совокупность условий, отношений и сообществ, в которых проходит обучение и социальное развитие студента. В неё входят формальные элементы: образовательная организация, учебная группа, преподавательский состав и органы студенческого самоуправления. Кроме того, сюда относятся неформальные связи – дружеские группы, сообщества по интересам, профессиональные онлайн- и офлайн-сообщества.

Университетская среда выполняет образовательную и социализирующую функцию. Социальные навыки важны для профессиональной деятельности, так как большинство современных видов труда предполагает коммуникацию и включённость в коллективные процессы.

Профессиональное становление не ограничивается аудиторным обучением. Научно-исследовательская деятельность, проектная работа и практическая подготовка дают возможность применять знания, взаимодействовать с другими участниками и получать обратную связь. Е. В. Костюшина рассматривает научно-исследовательскую деятельность как один из факторов профессионального становления будущих педагогов и связывает её с развитием профессиональных компетенций [5]. Хотя данная работа посвящена педагогическому образованию, описанный механизм – включение обучающегося в деятельность, приближенную к профессиональной, – может быть значим и для других направлений подготовки.

3. Основные факторы влияния студенческой социальной среды.

Влияние социальной среды проявляется через несколько взаимосвязанных факторов, которые стоит рассматривать не по отдельности, а как элементы единого пространства профессионального развития.

Один из них – студенческий коллектив. Общение с одногруппниками помогает обмениваться учебным опытом, обсуждать профессиональные интересы и вместе решать задачи. В группе студент видит разные модели поведения, получает поддержку и учится сотрудничать. При этом влияние коллектива не всегда положительное: многое зависит от психологического климата, характера общения и уважительного отношения к различиям между участниками.

Следующий фактор – участие в научной, проектной и общественной жизни университета. Конференции, студенческие объединения, волонтёрские инициативы и командные проекты дают опыт ответственности и самостоятельности. Такие формы участия позволяют студентам пробовать себя в разных ролях, развивать коммуникативные и организационные навыки, а также уточнять профессиональные интересы.

Отдельно стоит сказать о контактах с профессиональным сообществом. В исследовании Е. В. Костюшиной и Д. В. Костюшина отмечается возможное расхождение между теоретической подготовкой в вузе и практическими требованиями к начинающему специалисту [4]. Поэтому включение студентов в практический контекст важно для более реалистичного понимания будущей профессии.

Наконец, нельзя обойти вниманием цифровую коммуникационную среду. Профессиональные сообщества, образовательные платформы и цифровые каналы расширяют доступ к информации и контактам. Одновременно они требуют критически оценивать источники и

самостоятельно выбирать значимые профессиональные ориентиры. Цифровая среда дополняет университетское взаимодействие, но не заменяет непосредственный опыт совместной работы и живого общения.

Таблица 1

Факторы студенческой социальной среды и их значение для профессионального становления

Фактор социальной среды	Возможное значение для профессиональной идентичности
Студенческий коллектив	Обмен опытом, взаимная поддержка, развитие навыков сотрудничества
Преподаватели	Освоение профессиональных норм, получение обратной связи и ориентиров
Научная и проектная деятельность	Применение знаний, самостоятельность, опыт решения профессионально ориентированных задач
Профессиональное сообщество	Знакомство с реальными требованиями профессии и практическими моделями деятельности
Цифровая среда	Расширение профессиональных контактов и доступа к информации; развитие критической оценки источников

Источник: составлено автором на основе обобщения научной литературы [2–5].

4. Аналитическое обобщение роли социальной среды.

Рассмотренные факторы позволяют выделить несколько механизмов влияния социальной среды на профессиональную идентичность. Первый связан с профессиональным моделированием: студент наблюдает за поведением преподавателей и практикующих специалистов, знакомится с образцами решения задач и постепенно формирует представление о требованиях к представителю профессии. Второй механизм – социальное сравнение и обратная связь. Общаясь с одногруппниками и преподавателями, студент соотносит собственные знания и навыки с учебными и профессиональными ожиданиями.

Ещё один механизм – включение в деятельность. Участие в проектах, исследованиях и практике переводит профессиональные представления из абстрактной области в опыт решения конкретных задач. Наконец, важна принадлежность к сообществу: ощущение включённости в университетскую и профессиональную среду укрепляет интерес к выбранной сфере и поддерживает дальнейшее развитие.

При этом влияние социальной среды зависит от её качества. Нормальное взаимодействие, слабая связь обучения с практикой и ограниченность профессиональных контактов могут затруднять формирование целостного представления о будущей деятельности.

Таким образом, анализ научных подходов позволяет утверждать, что профессиональная идентичность формируется на пересечении личностного выбора, образовательного опыта и социальных взаимодействий.

Заключение.

Проведённый анализ показывает, что студенческая социальная среда играет важную роль в формировании профессиональной идентичности будущих специалистов. Профессиональное становление происходит не только при освоении учебных дисциплин, но и через включение студента в систему межличностных, образовательных и профессиональных отношений.

К основным факторам влияния относятся студенческий коллектив, общение с преподавателями, участие в научной и проектной деятельности, контакты с профессиональным сообществом и цифровая коммуникационная среда. Их значение проявляется в обмене опытом, освоении профессиональных норм, получении обратной связи, практическом применении знаний и формировании чувства принадлежности к профессиональной сфере.

Изменения в социальной среде требуют от вузов создавать условия для содержательного взаимодействия студентов с университетским и профессиональным сообществом. Для этого важны поддерживающий психологический климат, наставничество, проектная и исследовательская деятельность, а также связь обучения с практикой. Поэтому студенческую

социальную среду стоит рассматривать не как дополнительный фон обучения, а как один из факторов профессионального развития личности.

Список литературы

1. Marcia, J. E. Development and validation of ego-identity status / J. E. Marcia // Journal of Personality and Social Psychology. – 1966. – Vol. 3, No. 5. – P. 551–558.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2012.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академический проект, 2015.
4. Костюшина, Е. В. Проблема становления профессиональной идентичности будущих педагогов / Е. В. Костюшина, Д. В. Костюшин // Наука и Образование. – 2024. – Т. 7, № 1. – URL: https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/6432 (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.
5. Костюшина, Е. В. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального становления будущих педагогов / Е. В. Костюшина // Наука и Образование. – 2022. – Т. 5, № 4. – URL: https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/5233 (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.
6. Динамические характеристики системы идентичности студентов-психологов в процессе обучения / О. А. Браун, М. Г. Аркузин, Е. В. Аршинова, А. Билан // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2019. – Т. 30. – С. 15–29. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamicheskie-harakteristiki-sistemy-identichnosti-studentov-psihologov-v-protsesse-obucheniya/viewer (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.
7. Шнейдер, Л. Б. Психология идентичности : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Юрайт, 2019. – 328 с.

Сорокина Евгения Александровна
воспитатель
МАОУ «Вотланская ООШ»
д. Вотланы, Чувашская Республика

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: *в статье рассматривается роль работы по развитию речи как средства социализации детей младшего дошкольного возраста. Автор раскрывает формы и приёмы речевой работы – общение со взрослым, сюжетно-ролевые игры, чтение и беседы, театрализованную деятельность, – которые обеспечивают освоение детьми норм и способов социального взаимодействия.*

Ключевые слова: *развитие речи, речевое развитие, социализация, социально-коммуникативное развитие, младший дошкольный возраст.*

Развитие речи детей младшего дошкольного возраста имеет огромное значение для их социализации и общего становления личности. Именно благодаря речи ребенок получает возможность устанавливать контакт с окружающими, выражать свои желания, сообщать о потребностях, делиться впечатлениями и принимать участие в совместной деятельности.

Особое значение в младшем дошкольном возрасте имеет общение ребенка со взрослым. Взрослый является для малыша образцом речевого поведения, поэтому ребенок невольно перенимает интонацию, темп речи, формы обращения и способы построения высказываний. В ходе повседневных разговоров дети усваивают названия предметов, действий, признаков и явлений окружающего мира. Одновременно они знакомятся с элементарными правилами общения: необходимо здороваться при встрече, благодарить за помощь, просить вежливо, извиняться за причиненные неудобства, не перебивать собеседника и внимательно слушать его слова.

Педагог организует такие ситуации, в которых ребенку необходимо использовать речь для достижения конкретной цели. Например, дошкольнику предлагают самостоятельно попросить игрушку, обратиться за помощью, уточнить непонятную информацию, пригласить товарища к совместной игре или рассказать о том, что произошло во время прогулки. Подобные

задания делают речевую активность осмысленной и естественной. Ребенок понимает, что слова нужны не только для повторения за взрослым, но и для реального взаимодействия с другими людьми. Постепенно он становится более инициативным, начинает чаще вступать в разговор, задавать вопросы и самостоятельно выбирать подходящие речевые формы.

Большую роль в развитии коммуникативных способностей играют сюжетно-ролевые игры. В процессе игры дети могут изображать действия взрослых, воспроизводить знакомые бытовые ситуации, примерять на себя различные социальные роли. Они становятся врачами, продавцами, воспитателями, пассажирами, членами семьи или строителями. Для того чтобы игра продолжалась, дошкольникам приходится договариваться, распределять роли, обращаться друг к другу, объяснять свои намерения и согласовывать действия. Таким образом, игровая деятельность создает естественные условия для развития диалогической речи и формирования навыков сотрудничества.

О.С. Шишло [2] считает, что неотъемлемой частью речевой работы является чтение детям художественной литературы. Сказки, короткие рассказы, стихи, потешки и песенки не только расширяют словарный запас ребенка, но и обогащают его эмоциональный и социальный опыт. В произведениях дети встречаются с различными персонажами, наблюдают за их поступками, переживаниями и взаимоотношениями. Ребенок начинает различать добро и зло, заботу и равнодушие, помощь и причинение вреда, смелость и трусость. Слушая литературное произведение, он знакомится с образцами поведения, которые могут быть одобрены или осуждены окружающими. После чтения важно обсуждать содержание произведения. Педагог может спросить ребенка, кто был главным героем, что с ним произошло, почему персонаж поступил именно так, кто ему помог и чем закончилась история. Даже простые ответы на подобные вопросы способствуют развитию связной речи, памяти, внимания и умения выражать собственное мнение. Постепенно дети учатся не только пересказывать отдельные эпизоды, но и объяснять отношение к героям, оценивать их действия, сопоставлять события сказки с собственным опытом. Важно побуждать ребенка говорить развернуто, однако не требовать от него сложных высказываний, не соответствующих возрасту.

Эффективным приемом является рассматривание картин, фотографий и книжных иллюстраций. Взрослый предлагает ребенку описать изображенные предметы, назвать персонажей, определить их действия и настроение, обратить внимание на детали. Вопросы могут быть направлены на развитие разных сторон речи: «Кто изображен на картинке?», «Что делает девочка?», «Как ты думаешь, почему мальчик улыбается?», «Что произойдет дальше?». Такая работа учит дошкольника наблюдать, выделять главное, устанавливать простейшие причинно-следственные связи и передавать свои впечатления словами.

Ю.А. Степанова [1] отмечает, что не менее полезны пальчиковые, словесные и речевые игры. Пальчиковая гимнастика сопровождается короткими стихотворными текстами и помогает ребенку согласовывать движения с речью, развивает мелкую моторику, внимание и чувство ритма. Словесные игры могут быть связаны с подбором одинаковых или противоположных по значению слов, называнием признаков предмета, завершением фразы, повторением звукосочетаний и составлением коротких описаний. Такие занятия проходят в непринужденной форме и не вызывают у детей ощущения учебной нагрузки. При этом они формируют умение слушать инструкцию, понимать обращенную речь, дождаться своей очереди и реагировать на слова другого человека. Разучивание небольших стихотворений, песен и рифмованных текстов также положительно влияет на речевое развитие. Дети запоминают новые слова, учатся правильно произносить звуки, ощущают ритм и интонационную выразительность родной речи. Выступления перед группой, участие в инсценировках и драматизациях помогают преодолеть застенчивость и страх публичного общения. Даже небольшая роль, требующая произнести одну-две реплики, способствует укреплению уверенности ребенка в собственных возможностях. Постепенно дошкольник начинает понимать, что его речь интересна другим и может быть услышана в коллективе.

Особое внимание следует уделять формированию речевого этикета. В совместной деятельности взрослый показывает, как правильно обращаться к человеку, как попросить о помощи, поблагодарить, выразить сожаление, поздравить или пригласить к игре. Такие формы общения необходимо не просто объяснять, а регулярно включать в реальные ситуации. Например, во время приема пищи дети могут благодарить за угощение, в ходе игры – просить игрушку, а при случайном столкновении – говорить «извини». Многократное повторение в разных обстоятельствах помогает закрепить вежливые выражения и сделать их естественной частью повседневного поведения. Педагог может специально моделировать коммуникативные ситуации. Детям предлагается представить, что к ним пришел гость, потерялась игрушка, кому-то стало грустно или товарищу необходима помощь. В процессе обсуждения дошкольники подбирают подходящие слова и учатся учитывать эмоциональное состояние другого человека. Важно обращать внимание не только на содержание фразы, но и на интонацию, громкость, выражение лица и жесты. Ребенок должен постепенно понимать, что одно и то же слово может звучать доброжелательно, требовательно или обидно в зависимости от того, как оно произнесено.

Обогащение словарного запаса тесно связано с ознакомлением детей с окружающим миром. На прогулках педагог обращает внимание на изменения в природе, называет растения, животных, погодные явления, свойства песка, воды, снега и других материалов. Во время наблюдений дети учатся использовать слова, обозначающие цвет, форму, размер, количество, расположение и качество предметов. В процессе ухода за растениями или наблюдения за животными они усваивают названия действий: поливать, рыхлить, кормить, гладить, прятаться, прыгать, лететь. Чем разнообразнее жизненный опыт ребенка, тем больше возможностей появляется для его речевого описания.

Полезно организовывать совместные виды деятельности: лепку, рисование, конструирование, уборку игрушек, приготовление простых поделок. Взрослый сопровождает действия словами, предлагает детям рассказать о замысле, объяснить последовательность работы, назвать использованные материалы и результат. В процессе такой деятельности дети учатся обращаться друг к другу, распределять предметы, помогать товарищам и комментировать собственные действия. Речь при этом развивается в практическом контексте, что делает усвоение новых слов и выражений более прочным.

Таким образом, развитие речи в младшем дошкольном возрасте представляет собой многосторонний процесс, связанный с познавательным, эмоциональным, нравственным и социальным становлением ребенка. Грамотно организованное речевое взаимодействие помогает дошкольнику устанавливать контакты, выражать свои потребности, понимать других людей и принимать участие в коллективной деятельности. Беседы, чтение, игры, рассматривание иллюстраций, инсценировки, наблюдения и совместный труд создают благоприятные условия для формирования словарного запаса, грамматического строя речи, связных высказываний и коммуникативной инициативы. Чем чаще ребенок получает возможность говорить, слушать, задавать вопросы, отвечать, договариваться и выражать эмоции, тем увереннее он входит в социальный мир и тем успешнее выстраивает отношения с окружающими.

Список литературы

1. Степанова, Ю. А. Речевое развитие детей как условие их успешной социализации / Ю. А. Степанова. – URL: https://clck.ru/3WpY24 (дата обращения: 10.11.2026). – Текст : электронный.

2. Шишло, О. С. Развитие речи как средства социализации в младшем дошкольном возрасте / О. С. Шишло // Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста. – Минск, 2024. – С. 377–379.

Титушина Наталья Валерьевна
социальный педагог
МБОУ «СОШ №56»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕЙСЯ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: *в статье обобщаются представления о факторах риска асоциального поведения подростков и определяются направления совершенствования профилактической работы с учётом трансформации социальной среды. Приведены результаты авторского анкетирования подростков (n = 120) и опроса педагогов (n = 30), позволившие выявить структуру факторов риска и дефициты существующей профилактики. Показано, что цифровая среда выступает «усилителем» традиционных рисков, а наиболее уязвимой оказывается группа подростков с сочетанием семейного и школьного неблагополучия. Предложены практико-ориентированные направления оптимизации профилактики.*

Ключевые слова: *асоциальное поведение, подростковый возраст, профилактика, девиация, социализация, цифровая среда, факторы риска.*

Введение.

Взросление современного подростка протекает в условиях, заметно отличающихся от тех, в которых формировались предыдущие поколения. Цифровые технологии, перестройка привычных социальных институтов и размывание ценностно-нормативных ориентиров создают новую реальность социализации. Подростковый возраст традиционно рассматривается как период повышенной уязвимости: личность ещё не обладает устойчивой системой внутренних регуляторов, а внешняя среда предъявляет противоречивые требования. Именно поэтому вопросы предупреждения асоциального поведения приобретают не только педагогическое, но и широкое социальное звучание.

Сложность проблемы состоит в том, что асоциальное поведение не сводится к единичному акту нарушения норм – это многослойный феномен, в котором переплетаются биологические предпосылки, психологические особенности и средовые влияния. Соответственно, и профилактика не может ограничиваться разовыми мероприятиями: она требует системной организации и постоянной адаптации к меняющимся условиям.

Цель работы – обобщить представления о факторах риска асоциального поведения подростков и определить приоритетные направления совершенствования профилактической работы в условиях меняющейся социальной среды.

Задачи:

− уточнить структуру факторов риска с учётом цифровизации;

− выявить, какие факторы подростки и педагоги оценивают как наиболее значимые;

− определить дефициты существующей профилактической практики;

− сформулировать направления оптимизации профилактики.

Гипотеза: цифровая среда не формирует самостоятельный тип девиации, а усиливает действие традиционных факторов риска (семейного и школьного неблагополучия), что требует перестройки профилактических программ.

Теоретические основания.

Сущность и структура асоциального поведения.

В отечественной науке асоциальное поведение чаще всего описывается через категорию отклонения от принятых в обществе норм и правил. В. Д. Менделевич акцентирует внимание на том, что девиация охватывает широкий спектр проявлений – от эпизодических нарушений дисциплины до устойчивых противоправных действий [1]. Существенно, что граница между нормой и отклонением подвижна и во многом определяется социальным контекстом.

Л. Б. Шнейдер обращает внимание на многофакторную природу отклоняющегося поведения подростков, в котором биологические, психологические и социальные составляющие действуют в тесной взаимосвязи [2]. При этом именно социальная среда задаёт вектор, по которому разворачиваются поведенческие стратегии взрослеющей личности. Из этого следует важный для профилактики вывод: воздействие на среду не менее значимо, чем работа с индивидуальными особенностями подростка.

Факторы риска: традиционные и новые.

Обобщение литературы позволяет сгруппировать факторы риска следующим образом.

Семейное неблагополучие. Дисфункциональные семьи, дефицит родительского участия, асоциальные образцы поведения старших, случаи жестокого обращения создают почву для закрепления отклоняющихся моделей [3].

Школьная дезадаптация. Неуспешность в учёбе, напряжённые отношения с педагогами и одноклассниками, ощущение отверженности в школьном коллективе подталкивают подростка к поиску признания вне школы [4].

Социально-средовое окружение. Влияние асоциальных групп сверстников, неблагополучная криминогенная обстановка, дефицит организованного досуга усиливают риск вовлечения в девиантные практики [5].

Цифровые риски. Кибербуллинг, деструктивные онлайн-сообщества, вовлечение в опасные интернет-практики, искажение ценностных ориентаций под воздействием цифрового контента формируют относительно новую группу факторов [6].

Авторская позиция состоит в том, что перечисленные группы не существуют изолированно: цифровая среда сегодня выступает своеобразным «усилителем» традиционных рисков, транслируя их на новом уровне и в новых формах.

Трансформация социальной среды и её влияние на подростка.

Ослабление традиционных институтов социализации.

Современная ситуация характеризуется снижением воспитывающего влияния семьи и школы при одновременном росте значимости неформальных и виртуальных сообществ. А. В. Мудрик фиксирует стихийность социализации, которая снижает результативность целенаправленного педагогического воздействия [7]. Иными словами, подросток всё чаще оказывается в ситуации, когда источники влияния на него рассогласованы, а порой и противоречат друг другу.

Цифровизация: двойственная роль.

Цифровые технологии нельзя оценивать однозначно негативно – они открывают доступ к образовательным ресурсам и расширяют возможности самореализации. Однако чрезмерное погружение в цифровую среду, по данным исследований, сопряжено с ростом агрессивности, снижением эмпатии и формированием зависимого поведения [8]. Кроме того, цифровая среда порождает качественно новые формы девиации – кибербуллинг, троллинг, участие в деструктивных субкультурах. Автор полагает, что профилактика должна строиться не на запрете цифровой среды, а на формировании у подростка устойчивости к её негативным влияниям.

Эмпирическое исследование.

Организация и методы.

С целью проверки выдвинутой гипотезы в 2023–2024 гг. проведено анкетирование. Выборка: 120 подростков 13–17 лет (учащиеся 7–11 классов общеобразовательных школ), из них 54% девушек и 46% юношей; 30 педагогов (классные руководители, социальные педагоги, педагоги-психологи). Методы: авторская анкета «Факторы риска и защитные ресурсы» (для подростков), экспертный опрос педагогов, методы описательной статистики.

Результаты.

Оценка значимости факторов риска подростками (допускался выбор нескольких вариантов).

Таблица 1

Фактор риска	Доля отметивших, %
Конфликты в семье, непонимание со стороны родителей	61
Проблемы в отношениях со сверстниками (травля, изоляция)	57
Влияние «плохой компании»	49
Травля в интернете (кибербуллинг)	44
Неуспешность в учёбе	38
Деструктивный контент в соцсетях	33
Отсутствие интересного досуга	31

Оценка педагогами дефицитов профилактики (ранжирование).

Таблица 2

Дефицит	Доля указавших, %
Нехватка времени на индивидуальную работу	73
Слабое взаимодействие с семьёй	67
Отсутствие методик работы с цифровыми рисками	60
Формальный характер профилактических мероприятий	53
Недостаток межведомственной координации	47

Качественные наблюдения. Подростки, отметившие одновременно конфликты в семье и проблемы со сверстниками (n = 29; 24% выборки), в 2,3 раза чаще указывали на кибербуллинг и деструктивный контент как значимые для себя факторы. Это подтверждает гипотезу об «усиливающем» эффекте цифровой среды: она не создаёт девиацию сама по себе, но накладывается на уже существующее неблагополучие.

Ограничения исследования: выборка локальна (один регион), данные самоотчёта, отсутствие контрольной группы. Результаты носят пилотный характер и требуют расширенной проверки.

Организация профилактической работы.

Уровневый подход.

Профилактика асоциального поведения реализуется на трёх взаимосвязанных уровнях. Первичная профилактика охватывает всех подростков и нацелена на формирование социально приемлемых моделей поведения и развитие личностных ресурсов. Вторичная профилактика адресована подросткам группы риска с начальными признаками девиации. Третичная профилактика представляет собой реабилитационную работу с теми, кто уже совершил асоциальные поступки [9]. Соблюдение уровневого принципа позволяет избежать как «перегруженности» профилактикой благополучных подростков, так и упущений в отношении нуждающихся в помощи.

Приоритетные направления оптимизации.

С учётом меняющейся социальной среды и полученных эмпирических данных целесообразно выделить несколько направлений.

Развитие социально-психологической компетентности. Формирование навыков конструктивного общения, эмоциональной саморегуляции, критического мышления и медиаграмотности. Именно эти качества позволяют подростку противостоять негативным средовым влияниям.

Укрепление воспитательного потенциала семьи. Программы родительского просвещения и психолого-педагогическое сопровождение семей группы риска способны восстановить ослабленные семейные ресурсы [3]. По результатам опроса педагогов, это направление – одно из самых дефицитных.

Создание позитивной социальной среды. Развитие дополнительного образования, спортивных секций, волонтёрских проектов и безопасного досугового пространства даёт подростку альтернативу девиантным формам самореализации [5].

Формирование безопасной цифровой среды. Программы цифровой грамотности, профилактика кибербуллинга и мониторинг деструктивных сообществ должны стать неотъемлемой

частью профилактической работы [6]. Судя по данным опроса, большинство педагогов не владеют соответствующими методиками – это требует отдельной методической подготовки.

Межведомственное взаимодействие. Согласованность действий образовательных учреждений, социальных служб, правоохранительных органов и общественных организаций обеспечивает целостность профилактического воздействия [9].

Автор подчёркивает, что перечисленные направления работают лишь при условии их системной взаимосвязи: изолированные меры, сколь бы продуманными они ни были, не дают устойчивого результата.

Заключение.

Проведённый анализ и результаты пилотного исследования показывают, что профилактика асоциального поведения подростков в условиях меняющейся социальной среды требует переосмысления привычных подходов. Трансформация социальных институтов и цифровизация не просто добавляют новые факторы риска – они меняют саму логику социализации, а значит, и логику профилактической работы. Наиболее перспективным представляется комплексный подход, объединяющий уровневую организацию профилактики, развитие личностных ресурсов подростка, укрепление семьи, создание позитивной социальной и безопасной цифровой среды, а также межведомственную координацию. Дальнейшие усилия исследователей и практиков должны быть направлены на расширение выборки, разработку и проверку профилактических программ, учитывающих реалии современной социальной среды.

Список литературы

1. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие / В. Д. Менделевич. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 445 с.

2. Шнейдер, Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Академический проект, 2005. – 336 с.

3. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты / В. Т. Кондрашенко. – Минск : Беларусь, 1988. – 208 с.

4. Мудрик, А. В. Социализация человека : учебное пособие / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2006. – 304 с.

5. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности : избранные психологические труды / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 512 с.

6. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. – Москва : Смысл, 2017. – 375 с.

7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А.В.Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2013. – 240 с.

8. Войскунский, А. Е. Психология и интернет / А. Е. Войскунский. – Москва : Акрополь, 2010. – 439 с.

9. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – Москва : Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.

10. Рожков, М. И. Профилактика наркомании и алкоголизма в подростково-молодёжной среде / М. И. Рожков, М. А. Ковальчук. – Москва : Владос, 2003. – 175 с.

Чемоданова Валерия Александровна
магистрант

Научный руководитель
Басангова Булгана Мазановна
канд. пед. наук, доцент

ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова»
г. Москва

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С УЧЁТОМ ТИПА СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ: ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация: *в статье рассматриваются организационно-методические аспекты профилактики девиантного поведения подростков с учетом типа семейного неблагополучия. Показано, что дифференциация профилактических воздействий по типам дисфункциональных семей (конфликтные, асоциальные, педагогически несостоятельные, неполные) повышает адресность и результативность работы. Описаны уровни профилактики, субъекты и алгоритм сопровождения семьи, а также методические принципы построения программ для семей разных типов неблагополучия. Особое внимание уделено межведомственному взаимодействию и критериям оценки эффективности профилактической работы.*

Ключевые слова: *девиантное поведение, подростковый возраст, семейное неблагополучие, дисфункциональная семья, типология семей, профилактика, психолого-педагогическое сопровождение, межведомственное взаимодействие.*

Девиантное поведение подростков остается одной из наиболее обсуждаемых проблем психологии, педагогики и социальной работы. Рост количества неполных семей, распространенность семейных конфликтов и асоциальных форм поведения родителей делают семью ключевым звеном как в генезисе отклоняющегося поведения, так и в его профилактике. По данным эмпирических исследований, более трети подростков, совершивших преступления, выросли в неблагополучных семьях, а по формам аддиктивного и бродяжнического поведения доля выходцев из таких семей превышает половину [5].

При этом практика показывает, что универсальные, «одинаковые для всех» профилактические мероприятия (лекции, беседы, классные часы) малоэффективны в отношении подростков из семей с разным характером дисфункции: конфликтная семья, семья с асоциальным образом жизни родителей и неполная семья требуют различных по содержанию и организации воздействий. Цель статьи – охарактеризовать организационно-методические аспекты профилактики девиантного поведения подростков с опорой на типологию семейного неблагополучия.

Понятия «неблагополучная», «дисфункциональная», «деструктивная» семья в литературе употребляются как синонимичные: все они обозначают семью, не обеспечивающую выполнение воспитательных и социализирующих функций [5]. Анализ типологий позволяет выделить основные разновидности семейного неблагополучия, значимые для организации профилактической работы.

Конфликтная семья – семья с систематическими ссорами, скандалами, оскорблениями и физическим насилием. Эмпирические данные показывают, что конфликтный тип является наиболее распространенным среди социально неблагополучных семей: он встречается более чем в половине случаев и статистически связан с неполнотой семьи, низким доходом и делинквентностью ее членов ($p \leq 0{,}005$) [5]. Подростки из таких семей демонстрируют низкий уровень социальной идентичности и адаптации, искажение ценностных ориентаций.

Асоциальная и аморально-криминогенная семья характеризуется алкогольной деморализацией, асоциальными ценностными ориентациями и противоправным поведением

родителей: семья выступает источником прямой социализации по отклоняющемуся типу – ребенок усваивает асоциальные образцы поведения как норму [3; 7]. Педагогически несостоятельная семья отличается низкой педагогической культурой родителей, ошибками в выборе средств и методов воспитания: девиантность подростка здесь связана не столько с асоциальностью, сколько с дефицитом воспитательных компетенций и эмоционального принятия [2; 7]. Неполная семья характеризуется сниженным воспитательным потенциалом – недостаточным вниманием к ребенку, односторонностью воспитательного воздействия, неуравновешенностью родительских чувств; риск девиации возрастает при сочетании структурной деформации семьи с психологической [1].

Целесообразно также различать семьи с явной (открытой) формой неблагополучия – конфликтные, асоциальные, аморально-криминальные – и семьи со скрытой формой неблагополучия: внешне благополучные, но с искаженными ценностными установками родителей и эмоциональным отвержением ребенка [7]. Скрытые формы труднее всего выявляются и чаще выпадают из поля зрения профилактических служб.

Организационная структура профилактики традиционно описывается в трех уровнях: первичная профилактика направлена на общую популяцию подростков, вторичная – на раннее выявление и работу с «группой риска», третичная – на коррекцию сформированных отклонений и предупреждение рецидивов [6; 9]. С позиций семейного подхода выделяются два параллельных уровня воздействия: личностный (формирование качеств, создающих основу нормативного поведения подростка) и семейный (влияние на семью для предотвращения зарождения и развития девиации) [8].

Ключевым организационным условием является межведомственное взаимодействие. В методических рекомендациях Минпросвещения России (2023) закреплена система выявления обучающихся с рисками формирования девиантного (общественно опасного) поведения: психолого-педагогический скрининг, наблюдение, анализ социально-психологического климата, последующее углубленное обследование и обсуждение случая на психолого-педагогическом консилиуме или совете профилактики [4]. При сохранении высокого риска предусматривается привлечение учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: комиссий по делам несовершеннолетних, подразделений по делам несовершеннолетних, органов опеки, учреждений социальной защиты и здравоохранения [4].

Алгоритм работы с семьей включает последовательные этапы: составление информационной базы по семье; установление контакта и выяснение причин обращения; психодиагностику семейной ситуации; совместную работу специалистов (педагог-психолог, социальный педагог, социальный работник) с семь ей [8]. Значимым ресурсом выступают институт наставничества, родительские клубы, просветительская работа с родителями и вовлечение подростков в общешкольные дела [4].

Принцип адресности требует, чтобы содержание профилактической работы определялось не только особенностями подростка, но и типом семейного неблагополучия [6]. Содержательные мишени работы с семьями разных типов различаются следующим образом.

Конфликтные семьи: приоритет – обучение конструктивным способам разрешения конфликтов (тренинги родительской компетентности, отработка навыков коммуникации, семейное консультирование). Важно показать родителям, что деструктивные взаимоотношения сами по себе усиливают развитие девиантного поведения подростка [8].

Асоциальные семьи: стратегия – комплексное социальное сопровождение с элементами патронажа и при необходимости правовой защиты интересов ребенка; критически значима координация с КДН и ПДН [3; 4]. Поскольку семья социализирует ребенка по отклоняющемуся типу, часть работы ведется с подростком независимо от родителей – через организацию деятельности, альтернативной девиантной (спорт, творческая и волонтерская работа) [6].

Педагогически несостоятельные семьи: мишень – повышение психолого-педагогической компетентности родителей (информирование о возрастных особенностях подростка, обучение навыкам эффективного общения и управления конфликтами) [4; 8]. Эмпирический опыт

подтверждает продуктивность такого формата: после реализации программы, включавшей работу с родителями, снижается количество конфликтов и улучшаются детско-родительские отношения [1; 9].

Неполные семьи: направления работы педагога-психолога – просвещение, консультирование по вопросам взаимодействия родителей и детей, разъяснение условий полноценного развития ребенка; условием устойчивого эффекта является долгосрочное сопровождение неполных семей на протяжении всего периода обучения [1].

Общие методические принципы независимо от типа семьи: комплексность воздействия на разных уровнях социального пространства, позитивность информации, личностная заинтересованность и максимальная активность участников, отказ от «тактики запугивания» [6; 10]. Современная превентивная модель предполагает также усиление факторов защиты – формирование активных функциональных копинг-стратегий подростка и развитие его личностных и средовых копинг-ресурсов [10].

Оценку эффективности целесообразно строить по трем группам критериев: 1) индивидные – снижение показателей склонности к отклоняющемуся поведению по валидированным методикам, улучшение социально-психологической адаптированности; 2) семейные – снижение частоты и остроты конфликтов, изменение типа семейного воспитания в сторону гармоничных вариантов, повышение компетентности родителей; 3) институциональные – охват семей группы риска адресными программами, своевременность выявления случаев риска, результативность межведомственного взаимодействия [4; 5]. Отдельной организационной задачей является преодоление первоначального отказа родителей и подростков от участия в профилактической работе – для этого используются содействие классного руководителя и социального педагога, неформальные форматы встреч [1].

Проведенный анализ позволяет сформулировать выводы. Во-первых, семейное неблагополучие неоднородно, и типологическая дифференциация семей – конфликтных, асоциальных, педагогически несостоятельных, неполных, а также семей со скрытой формой неблагополучия – является необходимым основанием адресной профилактики. Во-вторых, организационная эффективность определяется системой раннего выявления рисков и скоординированным межведомственным взаимодействием. В-третьих, методически работа с семьями разных типов различается содержательными мишенями: от обучения разрешению конфликтов до патронажа и правовой поддержки. Реализация дифференцированного подхода позволяет превратить семью из фактора риска в активный ресурс профилактики девиантного поведения подростков.

Список литературы

1. Абалакова, А. А. Роль неполной семьи в профилактике девиантного поведения современных подростков / А. А. Абалакова // Молодой ученый. – 2016. – № 8 (112). – С. 867–869.

2. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студентов, изучающих психологию, социальную работу и социальную педагогику / Е. В. Змановская. – Москва : Академия, 2003. – 296 с.

3. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – Москва : Сфера, 2001. – 160 с.

4. Методические рекомендации Минпросвещения России «Профилактика девиантного (общественно опасного) поведения обучающихся образовательных организаций: психолого-педагогический скрининг и формирование благоприятного социально-психологического климата» (письмо Минпросвещения России от 28.07.2023 № 07-4251). – Москва : Минпросвещения России, 2023. – 32 с.

5. Дронова, Т. А. Особенности социализированности несовершеннолетних из неблагополучных семей / Т. А. Дронова, Я. А. Корнеева // Психология и право. – 2021. – Т. 11, № 3. – С. 2–14.

6. Сирота, Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма : учеб. пособие / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. – Москва : Академия, 2003. – 176 с.

7. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи: взгляд педагога и психолога / В. М. Целуйко. – Москва : Владос, 2003. – 272 с.

8. Беляева, А. Б. Профилактика девиантного поведения подростка в семье / А. Б. Беляева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2014. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-deviantnogo-povedeniya-podrostka-v-semie (дата обращения: 09.11.2026). – Текст : электронный.

9. Гудкова, И. В. Из опыта работы по оказанию психологической помощи подросткам с девиантным поведением из неблагополучных семей / И. В. Гудкова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 5 (70). – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/iz-opyta-raboty-po-okazaniyu-psikhologicheskoj-pomoshhi-podrostkam-s-deviantnym-povedeniem-iz-neblagopoluchnykh-semej.html (дата обращения: 09.11.2026). – Текст : электронный.

10. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 672 с.

11. Шульга, Т. И. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие / Т. И. Шульга, Л. Я. Олиференко, И. Ф. Дементьева. – Москва : Академия, 2004. – 256 с.

Шантырь Юрий Романович
студент
Широкова Елена Александровна
канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»
г. Магадан, Магаданская область

DOI 10.31483/r-170494

МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА КАК ОСНОВА КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ: СОВРЕМЕННЫЕ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Аннотация: *в статье рассматриваются современные цели и задачи культурно-просветительской деятельности в области безопасности жизнедеятельности и военно-патриотического воспитания молодежи на основе анализа Указов Президента Российской Федерации, Приказов Министра обороны Российской Федерации, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации и материалов о деятельности военных учебных центров. Выявлена нормативная основа воспитательной работы в рамках государственной молодежной политики, определены ее ключевые направления и формы реализации. На примере первого выпуска курсантов Военного учебного центра при ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет» (г. Магадан) показано, как задачи патриотического воспитания решаются в системе высшего образования. Обоснована необходимость комплексного подхода к воспитательной работе с молодежью, соединяющего культурно-просветительскую деятельность с тактической военной подготовкой.*

Ключевые слова: *военно-патриотическое воспитание, культурно-просветительская деятельность, безопасность жизнедеятельности, военный учебный центр, национальные цели развития, молодежная политика.*

Воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма и готовности к защите Отечества является одной их приоритетных задач государства. Правовой основой этой работы выступают Указы Президента Российской Федерации, определяющие национальные цели развития страны на долгосрочную перспективу.

Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» (утратил силу) устанавливал в качестве одной из национальных целей «возможность для самореализации и развития талантов», включая создания условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации [2].

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» развил и конкретизировал эти положения. В нем национальная цель сформирована как «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и

социально ответственной личности» [1]. Среди целевых показателей установлены: создание к 2030 году условий для воспитания гармоничного развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей; увеличение к 2030 году доли молодых людей, участвующих в проектах и программах, направленных на профессиональное, личностное развитие и патриотическое воспитание, не менее чем до 75%; увеличение доли молодых людей, вовлеченных в добровольческую и общественную деятельность, не менее чем до 45% [1].

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года (далее – Стратегия) является базовым документом стратегического планирования в сфере национальной безопасности, определяющим цель, задачи, приоритеты государственной политики в области воспитания. Стратегия разработана и реализуется в преемственности со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 [3]. В числе основных направлений Стратегия называет гражданское воспитания, патриотическое воспитание, приобщение детей к культурному наследию, физическое воспитание и формирование культуры здоровья, а также создание целостной системы военно-патриотического воспитания и обучения детей и молодежи [3].

Таким образом, культурно-просветительская деятельность в области безопасности жизнедеятельности и военно-патриотического воспитания молодежи имеет прочную нормативную основу и является частью реализации национальных целей развития Российской Федерации.

Анализ нормативных документов позволяет определить следующие ключевые цели культурно-просветительской деятельности в области безопасности жизнедеятельности и военно-патриотического воспитания.

1. Формирование патриотического сознания молодежи – воспитание любви к Родине, уважение к ее истории, культуре и традициям, готовность к защите Отечества.

2. Развитие гражданской ответственности – формирование активной гражданской позиции, понимание прав и обязанностей граждан Российской Федерации.

3. Популяризация здорового образа жизни и культуры безопасности – формирование ответственного отношения к своему здоровью, навыков безопасного поведения в различных жизненных ситуациях.

4. Приобщение к культурному наследию – знакомство с достижениями отечественной культуры, науки и воинской славы.

Для достижения этих целей в рамках государственной молодежной политики решаются следующие задачи:

− организация и проведение культурно-просветительских мероприятий патриотической направленности;

− вовлечение молодежи в общественно значимые проекты и волонтерскую деятельность;

− развитие системы военно-патриотического воспитания в образовательных организациях;

− использование потенциала информационных ресурсов для воспитания и социализации молодежи;

− взаимодействие с общественными объединениями и организациями, содействующими воспитательной деятельности.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года предусматривает создание целостной системы военно-патриотического воспитания и обучения детей и молодежи, в том числе на базе региональных центров военно-патриотического воспитания (парк «Патриот», центры «ВОИН», «Авангард» и др.) [3]. Эти положения напрямую были соотнесены с задачами культурно-просветительской деятельности среди молодежи.

Задачи молодежной политики – воспитание патриотичной и социально ответственной личности, формирование готовности к защите Отечества, развитие культуры безопасности и гражданской ответственности – реализуются через систему мероприятий, организованных в образовательных организациях, военных учебных центрах, учреждениях культуры и общественных объединениях.

Военные учебные центры при федеральных государственных образовательных организациях высшего образования являются важным звеном системы военно-патриотического воспитания молодежи. Они не только готовят квалифицированные кадры для Вооруженных Сил Российской Федерации, но и решают задачи воспитательного характера. Порядок приема и обучения граждан в военных учебных центрах определен Приказом Министра обороны Российской Федерации от 26 августа 2020 г. №400 [6].

Показательным примером организации воспитательной работы является опыт Военного учебного центра при Северо-Восточном государственном университете (г. Магадан). Центр, начавший свою деятельность в 2024 году, обеспечивает возможность получения военно-учетной специальности параллельно с освоением основной образовательной программы высшего образования. В 2026 году в Магадане состоялась торжественная церемония, посвященная первому выпуску курсантов Военного учебного центра. Данное событие знаменует собой возобновление подготовки военных специалистов на базе вуза спустя почти 20 лет [9].

По итогам обучения воинские звания были присвоены 52 курсантам, успешно завершившим полутора или двухгодичную программу подготовки (соответственно, в званиях рядового или сержанта запаса). Важность получения квалификации подчеркнул заместитель председателя Правительства Магаданской области Андрей Белозерцев: «Вы получили вторую специальность, которая, поверьте, точно будет востребована не только в гражданской жизни – может, кто-то выберет воинскую службу, – но точно будет востребована» [9].

В мероприятии также приняла участие заместитель председателя Правительства Магаданской области Татьяна Савченко. С напутственным словом к выпускникам обратилась ректор СВГУ Татьяна Брачун, отметившая качество молодых специалистов: «Наши курсанты, я сейчас обращаюсь к вам: красивые, смелые, решительные. Они окончили обучение в военно-учебном центре, прошли учебные сборы, на сборах дали присягу защищать Родину, защищать Отечество, конституционный строй, своих близких, и я думаю, что они будут с честью нести то, что пообещали» [9].

Практическая часть обучения включала прохождение учебных сборов продолжительностью 30 дней в воинских частях Восточного военного округа. В этот период курсанты находились в казарменном положении, отрабатывали навыки радиационной, химической и биологической защиты, тактической медицины, а также выполнили учебные стрельбы под руководством инструкторов, обладающих боевым опытом [9].

Выпускник центра Владимир Гладцинов, обучающийся по направлению «Информационная безопасность и прикладная информатика», поделился впечатлениями: «За два года в ВУЦ формируется в тебе некий стержень, приучаешься к дисциплине, начинаешь более ответственно ко всему относиться, появляется военная выдержка. Такое точно лишним не будет. Если кто-то думает, поступать в ВУЦ или нет, я советую поступать однозначно» [9].

Руководитель Военного учебного центра Николай Гольчуков акцентировал внимание на государственном значении данной инициативы: «В настоящее время вопросы военного, в том числе военно-патриотического воспитания, очень важны в нашем государстве. Их значение для региона просто огромно, поскольку это повышает потенциал видов воспитания среди молодежи, популяризирует военную службу, популяризирует патриотическое отношение к обществу и государству» [9].

В соответствии с установленным порядком, курсанты, завершившие обучение в ВУЦ, после получения диплома о высшем образовании будут зачислены в запас Вооруженных Сил Российской Федерации без необходимости прохождения срочной военной службы.

В настоящее время в центре продолжают обучение более 60 человек, из которых 40 курсантов планируется направить на учебные сборы в следующем году. Руководство ВУЦ планирует дальнейшее развитие материально-технической базы и в перспективе предусматривает открытие новой специальности для подготовки офицеров запаса [9].

Опыт других регионов подтверждает общую тенденцию развития военных учебных центров и активного привлечения молодых людей в их стены. В 2024 году создан военный

учебный центр при Дагестанском государственном университете [7]. В 2026 году первый выпуск Военного учебного центра Ингушского государственного университета принял Воинскую присягу [4]. В 2026 году Председатель Комитета Совета Федерации по обороне и безопасности С. Афанасьев ознакомился с работой Военного учебного центра в Якутии [5].

Культурно-просветительская деятельность в области безопасности жизнедеятельности и военно-патриотического воспитания, реализуемая в военных учебных центрах и координируемая с ними, осуществляется через разнообразные формы, которые напрямую соотносится с задачами воспитанием курсантов:

− лекции и семинары по истории России, основа военной службы, безопасности жизнедеятельности – используется в ВУЦ для теоретической подготовки и формирования патриотического сознания курсантов;

− экскурсии в музеи, места боевой славы, воинские части – применяются как элементы военно-патриотического воспитания, позволяющего курсантам глубже познакомиться с историей и традициями Вооруженных сил;

− встреча с ветеранами военной службы, участниками боевых действий – реализуются на базе ВУЦ для передачи практического опыта и формирования уважения к защитникам Отечества (что подтверждается опытом СКФУ, где к занятиям привлекаются участники СВО [8]);

− участие в памятных мероприятиях, посвященные знаменательным датам в истории Отечества – курсанты ВУЦ принимают участие в торжественных церемониях, парадах и памятных акциях;

− практические занятия по основам безопасности жизнедеятельности, оказанию первой помощи, действиям в чрезвычайных ситуациях – входят в программу учебных сборов ВУЦ (отработка навыков радиационной, химической и биологической защиты, тактической медицины) [9];

− волонтерская и общественная деятельность – участие в проектах патриотической направленности – реализуется через взаимодействие с ВУЦ с общественными объединениями и организациями.

Стратегия развития воспитания в Российской федерации на период до 2030 года предусматривает развитие форм включения детей и молодежи в интеллектуально-познавательную, творческую и трудовую деятельность, а также привлечение к участию в социальных и благотворительных проектах во взаимодействии с органами публичной власти всех уровней и российскими общественными организациями [3].

Дальнейшее развитие системы военно-патриотического воспитания требует комплексного подхода, объединяющего усилия государства, образовательных организаций, семьи и общественности.

Опыт Военного учебного центра при Северо-Восточном государственном университете (г. Магадан) показывает, что сочетание культурно-просветительской работы с практической военной подготовкой дает наиболее эффективные результаты. А привлечение участников специальной военной операции к воспитательной работе, использование современных технических средств обучения, активное взаимодействие с общественными организациями – эти подходы заслуживают развития и распространения на деятельность других центров нашей страны.

Список литературы

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : Указ Президента Российской Федерации : от 07.05.2024 №309 // Официальный сайт Президента Российской Федерации. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 №474 (утратил силу) // Официальный сайт Президента Российской Федерации. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726 (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

3. Проект Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года. – URL: https://sh6-kasimov-r62.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/proekt_Strategii_razvitiya_vospitaniya_v_RF_do_2030_goda.pdf (дата обращения: 29.10.2026). – Текст : электронный.

4. Первый выпуск Военного учебного центра ИнгГУ принял Военную присягу // Официальный сайт Республики Ингушетия. – 2026. – URL: https://ingushetia.ru/news/pervyy_vypusk_voennogo_uchebnogo_tsentra_inggu_prinyal_voennuyu_prisyagu/ (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

5. С. Афанасьев ознакомился с работой Военного учебного центра в Якутии // Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. – 2026. – URL: http://council.gov.ru/events/news/172964/ (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

6. Об определении Порядка приёма и обучения граждан Российской Федерации в военных учебных центрах при федеральных государственных образовательных организациях высшего образования : Приказ Министра обороны Российской Федерации от 26.08.2020 №400 (с изм. и доп.) // Гарант : справочно-правовая система. – URL: https://base.garant.ru/74700418/ (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

7. О создании военного учебного центра при Дагестанском государственном техническом университете : распоряжение Правительства Российской Федерации : от 31.01.2024 №186-р // Официальный сайт Правительства Российской Федерации. – URL: http://government.ru/docs/all/151985/ (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

8. Баштов, В. Ю. Защита Отечества – священный долг : интервью с начальником военного учебного центра при Северо-Кавказском федеральном университете полковником В.Ю. Баштовым / В. Ю. Баштов // Красная звезда. – 2026. – 14 авг. – URL: http://redstar.ru/zashhita-otechestva-svyashhennyj-dolg/ (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

9. В Магадане состоялся первый выпуск курсантов Военного учебного центра при Северо-Восточном государственном университете // Официальный сайт Правительства Магаданской области. – 2026. – URL: https://www.49gov.ru/press/press_releases/index.php?id_4=113211 (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

Яцюк Лада Алексеевна
студентка
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
г. Воронеж, Воронежская область

КИБЕРБУЛЛИНГ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ: СПЕЦИФИКА И НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация: *в статье рассматривается кибербуллинг как самостоятельный вид школьной травли, обладающий специфическими характеристиками, отличающими его от традиционного буллинга. На основе анализа научной литературы и данных международных исследований выделены ключевые особенности цифровой агрессии: анонимность, круглосуточная доступность жертвы и быстрота распространения. Определены основные направления профилактики с учётом роли педагогов, родителей и самой цифровой среды.*

Ключевые слова: *кибербуллинг, подростки, основная школа, профилактика, цифровая среда, агрессия.*

Современная школа перестала быть замкнутым пространством, где конфликты ограничивались стенами класса. С распространением смартфонов и социальных сетей травля получила новое измерение – цифровое.

Кибербуллинг, определяемый как систематическая агрессия в отношении сверстника с использованием электронных средств коммуникации, стал не просто «продолжением» традиционного буллинга, а самостоятельным феноменом со своей логикой и последствиями.

Актуальность проблемы подтверждается данными ЮНЕСКО: каждый десятый ребёнок в мире сталкивается с кибербуллингом, при этом жертвы травли вдвое чаще сообщают о сильном одиночестве, бессоннице и мыслях о самоубийстве [4]. В отличие от физической агрессии,

цифровая травля не имеет временных и пространственных границ: если раньше дом мог служить убежищем, то теперь смартфон превращается в постоянный источник тревоги.

Цель настоящей статьи – охарактеризовать специфические особенности кибербуллинга в подростковой среде и определить направления профилактической работы, учитывающие эту специфику.

Материалом послужили научные публикации по проблеме кибербуллинга, а также данные международных обзоров. Методы исследования: теоретический анализ литературы, обобщение и систематизация научных данных.

Ключевое отличие кибербуллинга от традиционной школьной травли – анонимность. Возможность скрыть личность за ником или фейковым аккаунтом снижает внутренние моральные барьеры. Подросток, который в реальном общении не решился бы на открытую агрессию, в сети может позволить себе больше. Как отмечают исследователи, «иллюзия безнаказанности и анонимности» является одним из ведущих мотивов киберагрессии [1]. При этом сама анонимность часто оказывается иллюзорной: технические следы сохраняются, но психологически агрессор ощущает себя недосягаемым.

Второе отличие – масштаб аудитории и скорость распространения. Публикация унизительного контента в социальной сети мгновенно делает его доступным неограниченному кругу лиц. Свидетелями травли становятся не 25 одноклассников, а сотни пользователей, чьи реакции – лайки, комментарии, репосты – усиливают травмирующий эффект. Исследования показывают, что свидетели кибербуллинга, составляющие большинство пользователей, часто занимают пассивную позицию, что способствует закреплению агрессии [1].

Третья особенность – сочетание ролей. В традиционном буллинге роли «агрессор» и «жертва» обычно разведены и устойчивы. В киберпространстве границы размываются: жертва, получившая возможность действовать анонимно, сама может стать агрессором. Данные свидетельствуют, что вероятность вовлечения жертвы кибербуллинга в агрессивное поведение в сети возрастает в 15 раз [3, с. 180]. Это делает профилактическую работу сложнее: она не может строиться по схеме «защитить жертву – наказать агрессора».

Наконец, кибербуллинг тесно связан с особенностями подросткового возраста. Потребность в признании сверстниками, повышенная чувствительность к оценкам и высокая вовлечённость в социальные сети создают ситуацию, в которой онлайн-статус становится продолжением социального статуса в классе. Удаление из группы, игнорирование в чате, публичное высмеивание в комментариях воспринимаются подростком не как «виртуальные» события, а как реальная угроза своему положению в значимой группе.

Исходя из этих особенностей, профилактика кибербуллинга не может сводиться к разовым беседам о безопасности в интернете. Необходима работа на нескольких уровнях.

Во-первых, развитие цифровой грамотности в широком смысле, а не только обучение техническим правилам. Подростки должны понимать, что анонимность в сети условна, а цифровые следы сохраняются. Важно формировать этику онлайн-общения: навык остановиться перед отправкой сообщения, осознание того, что за экраном находится живой человек.

Во-вторых, работа с позицией свидетелей. В кибербуллинге пассивность наблюдателей особенно опасна, поскольку агрессор воспринимает отсутствие реакции как молчаливое одобрение. Обучение конкретным действиям – от простого «не лайкать» травлю до поддержки жертвы в личных сообщениях – может существенно изменить ситуацию [1].

В-третьих, вовлечение родителей. Многие подростки не рассказывают взрослым о травле в сети из страха, что телефон отберут или запретят соцсети.

Родителям необходимо формировать атмосферу доверия, при которой ребёнок знает: обращение за помощью не приведёт к наказанию. Кроме того, важно, чтобы взрослые сами не провоцировали эскалацию, публикуя конфликты в родительских чатах [2, с. 102].

В-четвёртых, подготовка педагогов. Учитель, не разбирающийся в цифровой среде, не сможет распознать признаки кибербуллинга и правильно отреагировать. Необходимы

практикумы, на которых разбираются реальные кейсы и отрабатываются алгоритмы действий: как зафиксировать доказательства, к кому обратиться, как поддержать жертву и как работать с классом, чтобы травля не возобновилась.

Таким образом, кибербуллинг представляет собой качественно новый этап развития школьной травли, требующий пересмотра привычных профилактических стратегий. Эффективная работа возможна только при условии, что школа, семья и сами подростки обладают адекватными знаниями о цифровой среде и готовы действовать согласованно. Разовые мероприятия здесь не работают: необходима системная работа, встроенная в повседневную жизнь образовательной организации.

Список литературы

1. Проблема кибербуллинга в подростковой среде: формы проявления и стратегии профилактики // Гуманитарные исследования. – 2025. – № 9. – URL: https://hsjournal.ru/ (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

2. Авербух, Н. В. Различия в проявленности типов киберагрессии у представителей разных ролей (жертвы, преследователи, свидетели) внутришкольного и внешнешкольного кибербуллинга / Н. В. Авербух // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2025. – Т. 2, № 2. – С. 100–120.

3. Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 3. – С. 177–191.

4. Предиспозиционные факторы кибервиктимизации подростков: сравнительный анализ результатов / В. И. Екимова, Е. Ю. Брыкова, А. Б. Козлова, А. В. Литвинова // Современная зарубежная психология. – 2024. – Т. 13, № 3. – С. 151–164.

ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ

Лизогуб Дарина Артуровна
студентка
ФГБОУ ВО «Уфимский государственный
нефтяной технический университет»
г. Уфа, Республика Башкортостан

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕХАНИЗМОВ ПОВСЕДНЕВНОГО ВЫБОРА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Аннотация: *в статье рассматривается трансформация механизмов повседневного выбора под воздействием социальных сетей. На основе анализа исследований по социологии медиа, цифровым коммуникациям и поведению потребителей были выявлены ключевые механизмы, посредством которых социальные сети перестроили процесс формирования желаний и принятия решений: персонализированная рекомендательная лента, инфлюенсеры как новый тип рекомендателя и торговые марки, сместившиеся акцент с продукта на ценности. В отличие от классической рекламной модели, предполагавшей универсальное сообщение и явного отправителя, современная коммуникационная среда обеспечивает адресное предложение, поступающее раньше осознания потребности. Выявлено, что выбор в такой среде формируется как собственный, хотя складывается из алгоритмически отобранных и коммерчески мотивированных подсказок. Такое поведение приводит к следующим социальным последствиям: сужение набора видимых альтернатив, привыкание к готовым сценариям жизни и размывание границы между личным и продаваемым. Таким образом, социальные сети выступают не только каналом распространения рекламы, но и средой формирования желаний, что требует их рассмотрения как социального института.*

Ключевые слова: *социальные сети, рекомендательные алгоритмы, инфлюенсеры, рыночные коммуникации, социология управления, персонализация, идентичность, общество потребления.*

Целью настоящей работы является выявление и социологическая концептуализация механизмов, посредством которых социальные сети перестраивают процесс повседневного выбора – от формирования желания до принятия решения о покупке.

Достижение поставленной цели предполагает решение трех взаимосвязанных задач. Во-первых, необходимо зафиксировать сдвиг в модели коммуникации: от универсального рекламного сообщения с явным отправителем к адресному предложению, который был собран алгоритмом под конкретного пользователя. Во-вторых, требуется разграничить и описать ключевые механизмы формирования выбора в цифровой среде – персонализированную рекомендательную ленту, инфлюенсеров как новый тип рекомендателя и торговые марки, сместившиеся акцент с продукта на ценности. В-третьих, следует определить социальные последствия этого сдвига, значимые для понимания того, как сегодня устроено повседневное потребительское поведение и какие ограничения накладывается на автономию выбора.

Критическая социология цифровых платформ, представленная концепциями «пузыря фильтров» Э. Паризера и «надзорного капитализма» Ш. Зубофф, описывает структурные условия алгоритмического посредничества: персонализация ограничивает доступ к альтернативам, а поведение пользователей превращается в ресурс, на основе которого формируются их предпочтения. В отечественной социологии эти идеи развиваются в работах О. В. Гавриленко, отмечающей, что постоянный поиск информации становится ежедневной необходимостью, при которой характер взаимодействия с алгоритмами зачастую не обдумывается. Исследования инфлюенсер-маркетинга сосредоточены на фигуре рекомендателя и механизмах доверия – парасоциальном взаимодействии, сигналах аутентичности и повествовательном убеждении; при этом часть работ фиксирует скепсис аудитории,

воспринимающей инфлюенсеров как «манекенов», ориентированных на привлечение внимания. Эмпирические исследования алгоритмической персонализации, в частности работа Е. В. Васильевой, Л. А. Ежовой, О. К. Ойнер и А. В. Шишкина, операционализируют эффекты персонализации через анкетирование пользователей онлайн-сервисов, однако, как правило, не ставят вопроса о смене устойчивых практик выбора. Наконец, работы, рассматривающие алгоритмическую ленту как непрерывную систему влияния, показывают, что осознание воздействия приходит к пользователям не через единичный рекламный контакт, а как понимание постоянного формирования их экспозиции и предпочтений во времени. При всей продуктивности этих направлений они остаются разрозненными: структурные условия, эффекты рекомендаций и обыденный опыт выбора изучаются порознь. Этот пробел и определяет новизну постановки задачи: речь идёт не о дополнении одного из направлений еще одним эмпирическим срезом, а о попытке собрать их в рамку, описывающую социальный сдвиг в механике выбора.

Классическая рекламная модель предполагала отправителя с ресурсами – корпорацию, медиа, рекламное агентство. Сообщение шло сверху вниз, оставалось заметным и опознавалось как реклама. Социальные сети сломали эту схему сразу в двух местах. Во-первых, отправителем стал любой пользователь: блогер с сотней подписчиков и блогер с миллионом сработали по одной логике, разошлись только в охвате. Во-вторых, сообщение перестало быть публичным: алгоритм собрал ленту под конкретного человека, и то, что увидел один, мог не увидеть никто другой.

Важное отличие этой модели от прежней рекламы – не в мягкости методов, а в том, к чему она обратилась. Прежняя реклама работала с мнениями и предпочтениями, новая – с желаниями. Она не столько убедила, сколько сделала привлекательным определённый образ жизни, а вместе с ним и набор вещей, этот образ обслуживающих. З. Бауман заметил, что в современном обществе подчинение стандартам появилось «посредством соблазна и искушения, а не принуждения» и проявилось как осуществление свободной воли [1]. Социальные сети оказались самой удобной машиной для производства такого соблазна.

Ключевое изменение последних лет – не в силе соблазна, а в его адресности. Раньше сообщение шло ко всем сразу и оставалось одинаковым. Теперь оно собралось под конкретного человека и сменилось вместе с ним. Это изменило сам характер воздействия: оно перестало быть публичным и стало личным. А личное труднее опознать как воздействие – оно выглядит как собственный вкус.

Механизмы формирования выбора в социальных сетях сформировали персонализированную рекомендательную ленту. Рекомендательный алгоритм решил, что человек увидит, и сделал это без объяснений. Э. Паризер описал этот эффект как «пузырь фильтров»: среда подстроилась под вкусы настолько, что альтернативы перестали попадать в поле зрения [6]. Для рынка сложились идеальные условия. Предложение пришло в момент, когда человек к нему расположился, и пришло оттуда, откуда он привык получать интересное. Воздействие не воспринялось как воздействие, потому что выглядело как собственный вкус. Этот механизм задал рамку для двух остальных: алгоритм определил, каких блогеров и какие марки человек вообще увидел.

Инфлюенсер продал не товар, а себя – свой день, свою кухню, свою манеру говорить. Доверие к человеку перенеслось на вещи, которые он показал. Это старая логика «сарафанного радио», но поставленная на поток и отобранная по охвату. Воздействие сработало через близость: подписчик ощутил рекомендацию как совет знакомого, хотя знакомство осталось односторонним и коммерчески мотивированным. Исследования показали, что аудитория инфлюенсеров оценила их рекомендации как более честные, чем прямую рекламу, – именно потому, что они встроились в повествование о повседневной жизни [7].

Крупные торговые марки свели разговор не к свойствам продукта, а к тому, во что они верят. Анализ самых дорогих брендов мира показал, что корпорации смогли стать самостоятельным источником влияния, не сводимым к влиянию страны происхождения [8]. Покупая

вещь, человек отчасти подтвердил свою принадлежность к определённому кругу ценностей. Марка тут не навязала мнение – она предложила удобную идентичность, уже упакованную и эстетически привлекательную.

Рассмотрим социальные последствия. Первое последствие – иллюзия свободного выбора при суженном наборе вариантов. Человек действительно выбрал, но выбрал из того, что ему показали. Решать пришлось не между «быть собой» и «быть как все», а между разными версиями «быть как все», заранее собранными и красиво поданными. Не утверждается, что выбора не осталось вовсе; фиксируется, что его репертуар задал алгоритм и рекомендатель, а не самостоятельный опыт.

Второе – привыкание к готовым сценариям. Когда образ жизни пришёл в виде готовых решений, навык самостоятельно сформулировать, чего хочется, ослаб. Это не катастрофа, но заметный сдвиг в том, как люди обошлись со своими желаниями. Человек стал узнать о том, чего он хочет, из ленты, а не из собственного опыта проб и ошибок.

Третье – размывание границы между личным и продаваемым. Блогер, показавший быт, стер различие между «я так живу» и «мне за это заплатили». Подписчик привык к мысли, что искренность тоже может стать форматом, и перенёс это ожидание на другие отношения. В результате доверие стало ресурсом, который можно накопить, обменять и конвертировать в покупки, – а публичная сфера постепенно пропиталась логикой сделки.

Четвёртое – коммодификация согласия. Лояльность, доверие, признание стали активами, которые можно измерить и продать. Критическая традиция, идущая от Франкфуртской школы, давно отметила, что культура, организованная по промышленной логике, превратила ценности в товары [2]. Социальные сети довели эту логику до повседневности: теперь товаром смог стать и сам человек, и его вкус, и его доверие. Анализ этого процесса проводится не для вынесения морального вердикта, а для того, чтобы показать: граница между общением и продажей сместилась, и общество пока не выработало новых конвенций, которые эту границу обозначили бы. Для более детального рассмотрения механизмов формирования выбора применяются сравнительный и контент-аналитический подходы: публикации в социальных сетях рассматриваются как материалы, посредством которых формируется публичный образ продукта и организации. Единицами анализа выступают темы публикаций, заявленные преимущества, формы подтверждения этих преимуществ и способы взаимодействия с аудиторией [5]. Такой подход позволяет разграничить информационное сообщение и стратегическую коммуникацию. Информационное сообщение сообщает о событии или характеристике продукта. Стратегическая коммуникация связывает отдельные сообщения с устойчивым позиционированием: объясняет, для кого предназначен продукт, какую задачу он решает и почему заявленным характеристикам следует доверять. Поэтому значение имеет не только частота публикаций, но и последовательность тем, согласованность формулировок и повторяемость ключевых смыслов в разных каналах.

Таким образом, социальные сети сегодня – это не канал рекламы, а среда, в которой сформировались желания. Они сработали тихо, потому что не выглядели как управление: предложение пришло в форме собственного желания, а совет – в форме дружеской рекомендации. Это сделало их гибкими и дешёвыми, но и менее подотчётными.

Список литературы

1. Бауман, З. Текучая современность / З. Бауман; пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 240 с.

2. Хоркхаймер, М. Диалектика просвещения: философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т. Адорно ; пер. с нем. – Москва ; Санкт-Петербург : Медиум, Ювента, 1997. – 311 с.

3. Бодрийяр, Ж. Общество потребления: его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр;пер. с фр. – Москва : Республика, 2006. – 269 с.

4. Кастельс, М. Власть коммуникации / М. Кастельс ; пер. с англ. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 564 с.

5. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Маршалл Маклюэн ; пер. с англ. В.Г. Николаева. – Москва ; Жуковский : Канон-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. – 462 с.

6. Паризер, Э. За стеной фильтров. Что Интернет скрывает от вас? / Эли Паризер ; пер. с англ. А. Ширикова. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2012. – 304 с.
7. Зубофф, Ш. Эпоха надзорного капитализма. Битва за человеческое будущее на новых рубежах власти / Ш. Зубофф; пер. с англ. А.Ф. Васильева; под ред. Я. Охонько и А. Смирнова. – Москва : Изд-во Института Гайдара, 2024. – 784 с.
8. Срничек, Н. Капитализм платформ / Н. Срничек; пер. с англ. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 128 с.
9. Ван Дейк, Й. Культура связи: критическая история социальных сетей / Й. Ван Дейк. – Оксфорд : Oxford University Press, 2013. – 240 с.
10. Гиллеспи, Т. Хранители интернета: платформы, модерация контента и скрытые решения, формирующие социальные медиа / Т. Гиллеспи. – Нью-Хейвен : Yale University Press, 2018. – 288 с.

Макаров Лев Геннадьевич
магистрант
ФГБОУ ВО «Российский государственный
социальный университет»
г. Москва

ТРАНСПОРТНАЯ ДОСТУПНОСТЬ КАК ФАКТОР ТРУДОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ МАЛОМОБИЛЬНЫХ ГРАЖДАН С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В Г. МОСКВЕ

Аннотация: *в статье рассматривается влияние транспортной доступности на реализацию трудового потенциала маломобильных москвичей с инвалидностью. На основе анализа официальной статистики, отечественных и зарубежных эмпирических исследований проверяется гипотеза о том, что транспортные ограничения сужают фактически доступный выбор вакансий даже при сохранении профессиональной пригодности соискателя. Сопоставлены показатели занятости, результаты опросов и практика транспортного сопровождения Москвы в 2026 г. Обоснован подход к оценке трудовой доступности через непрерывность маршрута от жилья до рабочего места и предложены направления его практического применения.*

Ключевые слова: *инвалидность, маломобильные граждане, рынок труда, Москва, транспортная доступность, пространственное неравенство, трудовая интеграция, дистанционная занятость.*

Введение.

Даже подходящая по квалификации вакансия может оставаться недоступной человеку с ограничением передвижения, если ежедневная поездка требует несоразмерных усилий или помощи. В мегаполисе противоречие особенно заметно: широкое предложение работы сочетается с удалённостью рабочих мест и сложными маршрутами.

Под маломобильными гражданами с инвалидностью понимаются люди, которым нарушения здоровья затрудняют самостоятельное передвижение. Эта функциональная категория не совпадает с группами инвалидности.

Исследовательская гипотеза состоит в том, что при сопоставимых профессиональных компетенциях транспортная доступность влияет на фактическую возможность выбора работы маломобильным соискателем; повышение связности доступного маршрута и расширение дистанционной занятости способны уменьшить пространственное неравенство. Проверка гипотезы проводится методом вторичного анализа исследований, сопоставления статистических рядов и логической реконструкции механизма ограничения выбора.

Занятость и неоднородность трудового потенциала.

В исследовании Е. Я. Варшавской и И. А. Новикова, опубликованном в 2026 г. по микроданным Обследования рабочей силы за 2023 г., уровень занятости лиц с инвалидностью трудоспособного возраста оценён в 19,8%. Авторы выявили не только количественный разрыв

с населением без инвалидности, но и концентрацию занятых в менее квалифицированных сегментах, несоответствие работы полученному образованию и различия в качестве рабочих мест. Уровень образования выступает важным фактором попадания в более благополучный сектор занятости [2]. Следовательно, увеличение числа вакансий само по себе не гарантирует использование человеческого капитала: важно, на каких условиях и в каких видах деятельности складывается занятость.

В опубликованном докладе Уполномоченного по правам человека в Москве за 2024 г. указано, что на 1 декабря 2024 г. в городе проживало 270,6 тыс. граждан с инвалидностью трудоспособного возраста, работали 79,2 тыс. человек, или 29,3% [3]. Показатель выше общероссийской оценки из работы [2], однако различаются дата, источник и метод формирования совокупности, поэтому их разность нельзя трактовать как чистый эффект московской городской среды. Для настоящего анализа важнее другое: даже в экономически диверсифицированной столице значительная часть потенциальной рабочей силы остаётся вне занятости.

Транспорт как механизм отбора доступных вакансий.

Предлагается различать формальную и эффективную доступность работы. Первая означает наличие вакансии, соответствующей образованию, опыту и функциональным возможностям человека; вторая включает осуществимость регулярного маршрута, приемлемую продолжительность поездки, стоимость, её предсказуемость и доступность самого здания. Таким образом, рынок потенциальных вакансий оказывается шире рынка вакансий, до которых человек действительно может добраться. Ограничение действует до собеседования и потому часто остаётся невидимым для отчётности службы занятости.

В исследовании инклюзивного проекта Everland, представленном в 2022 г., проведены 12 глубинных интервью и онлайн-опрос 292 человек с инвалидностью. Транспортная доступность фигурировала среди критериев выбора места работы у 48% опрошенных, достойная заработная плата – у 43%. При этом 44% участников сообщали о поиске работы [1]. Проценты относятся к данной добровольной выборке, а не ко всем москвичам. Их аналитическая ценность в том, что возможность доехать до места работы оказывается сопоставимой по значимости с заработком: пространственный фактор непосредственно входит в структуру трудового выбора.

Международный обзор А. Тессье и соавторов охватил 74 исследования, в которых барьеры транспортной доступности и факторы сохранения занятости сгруппированы в четыре тематических блока: транспорт, условия работы, личные обстоятельства и социальные связи [7]. В отдельном качественном исследовании 2024 г. интервью с 16 работниками с инвалидностью, семью работодателями, двумя специалистами по трудовой интеграции и четырьмя представителями транспортной сферы показали: трудности поездки создают дополнительные затраты сил и напряжение, а работодатели не всегда осознают их влияние на выполнение работы [6]. Результаты зарубежных исследований не являются непосредственными оценками Москвы, но демонстрируют воспроизводимый социальный механизм.

Московский контекст: инфраструктура и пределы её компенсационного эффекта.

В Москве действуют инфраструктурные и организационные меры обеспечения мобильности. Согласно городскому транспортному порталу, Московское центральное кольцо оборудовано средствами доступа для маломобильных пассажиров; в метро работает сервис бесплатного сопровождения [4]. В первом полугодии 2026 г. Центр обеспечения мобильности пассажиров оказал помощь 37,4 тыс. человек [5]. Октябрьская публикация Департамента транспорта сообщает о более чем 50 тыс. пассажиров, сопровожденных с начала 2026 г., и о возможности сопровождения более чем к 370 точкам городской инфраструктуры [5]. Эти показатели фиксируют использование сервиса, но не позволяют автоматически подсчитать число полученных благодаря ему рабочих мест.

Сопровождение не заменяет безбарьерную инфраструктуру: разовая доступная поездка не всегда означает возможность регулярно добираться до работы. Доступность требует непрерывной цепочки – от выхода из дома и пересадок до входа в здание. Одного непреодолимого препятствия достаточно, чтобы весь маршрут оказался недоступным.

Проверка гипотезы и практические следствия.

Сопоставление источников даёт три взаимосвязанных результата. Во-первых, количественные исследования фиксируют устойчивое отставание в трудовой занятости и неоднородность положения различных групп лиц с инвалидностью [2; 3]. Во-вторых, российский опрос показывает значимость транспортного критерия при выборе работы [1]. В-третьих, качественные исследования раскрывают механизм, через который транспортные барьеры влияют не только на найм, но и на сохранение трудовых отношений [6; 7]. Московская практика сопровождения подтверждает наличие институционального ответа на потребности в мобильности [4; 5]. В совокупности материалы согласуются с выдвинутой гипотезой; при этом они не доказывают, какую долю разрыва занятости в Москве можно объяснить исключительно поездками.

Для практического применения предлагается дополнить оценку доступности вакансий маршруто-ориентированным подходом. При подборе рабочего места следует учитывать не только квалификацию и условия труда, но также число доступных пересадок, необходимость сопровождения, возможность независимого входа в здание, время в пути и допустимую вариативность графика. Работодатель, со своей стороны, может изменить организацию труда: использовать гибкое начало рабочего дня, смешанный формат, индивидуальную адаптацию пространства и очные встречи по заранее согласованному расписанию. Дистанционная занятость особенно перспективна для снятия транспортного барьера, но не должна становиться единственным предлагаемым типом работы: она не устраняет рисков профессиональной сегрегации и ограничения карьерного продвижения.

Заключение.

Проведённый вторичный анализ позволяет рассматривать транспортную доступность как самостоятельный компонент трудовых возможностей маломобильных граждан с инвалидностью. Поддержка этой интерпретации обнаруживается в российском опросе, сопоставимых международных исследованиях и практике московского транспортного сопровождения. Главное следствие заключается в том, что вакансия приобретает социально-экономический смысл для соискателя лишь тогда, когда её можно устойчиво совмещать с реальными условиями повседневного передвижения. Поэтому политика трудовой интеграции в Москве должна соединять подбор качественных рабочих мест, безбарьерные маршруты и гибкие формы занятости. Такая связка позволяет перейти от формального учёта вакансий к оценке доступного трудового выбора, не подменяя его общими показателями развития городской инфраструктуры.

Список литературы

1. В России 44% людей с инвалидностью ищут работу // Агентство социальной информации. – 19.10.2022. – URL: https://asi.org.ru/news/2022/10/19/v-rossii-44-lyudej-s-invalidnostyu-ishhut-rabotu/ (дата обращения: 07.11.2026). – Текст : электронный.

2. Варшавская, Е. Я. Занятость лиц с инвалидностью на российском рынке труда: экономико-статистический анализ / Е. Я. Варшавская, И. А. Новиков // Вопросы статистики. – 2026. – Т. 33, № 1. – С. 61–70.

3. Доклад о деятельности Уполномоченного по правам человека в городе Москве за 2024 год. – Москва, 2025. – URL: https://ombudsman.mos.ru/uploads/magic/ru-RU/Document-0-293-src-1744809214.3796.pdf (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

4. Маломобильным пассажирам // Единый транспортный портал Москвы. – URL: https://transport.mos.ru/mostrans/mobility_passengers (дата обращения: 09.11.2026). – Текст : электронный.

5. Музей Москвы — новая локация сопровождения ЦОМП // Единый транспортный портал Москвы. – 17.10.2026. – URL: https://transport.mos.ru/mostrans/all_news/132182 (дата обращения: 09.11.2026). – Текст : электронный.

6. Постоянная забота о пассажирах — главный приоритет московского транспорта. – URL: https://transport.mos.ru/mostrans/all_news/131412 (дата обращения: 09.11.2026). – Текст : электронный.

7. Enhancing Employment Access for People with Disabilities through Transportation: Insights from Workers with Disabilities, Employers, and Transportation Providers / A. Tessier, I. Gélinas, N. Boucher [et al.] // Disabilities. – 2024. – Vol. 4, No. 2. – P. 384–412.

8. The impact of transportation on the employment of people with disabilities: a scoping review / A. Tessier, M.-A. Clément, I. Gélinas [et al.] // Transport Reviews. – 2024. – Vol. 44, No. 1. – P. 85–111.

Мацкив Макар Вадимович
аспирант
Филиппченкова Светлана Игоревна
д-р психол. наук, доцент
Захарова Ольга Викторовна
старший преподаватель

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

КОГНИТИВНЫЕ РЕСУРСЫ ОПЕРАТОРА В РУСЛЕ ИССЛЕДОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА

Аннотация: *исследование направлено на изучение когнитивных ресурсов операторов, осуществляющих трудовую деятельность в условиях временного дефицита и повышенной психофизиологической нагрузки. Под когнитивными ресурсами понимается ограниченный объём ментальной энергии, которую человек способен распределять между выполняемыми задачами. В современной психологии труда концепция когнитивных ресурсов оператора занимает центральное место при анализе эффективности и безопасности выполнения профессиональной деятельности.*

Ключевые слова: *когнитивный ресурс оператора, временной дефицит, профессиональный стресс, психология труда.*

Сегодня значительное внимание в современной психологии труда сфокусировано на изучении психологических факторов трудовой деятельности операторов разнообразных технических систем. Роль человеческого фактора и когнитивных возможностей субъекта труда сегодня особенно важно исследовать в контексте тех профессиональных сфер, которые связаны с обеспечением информационной и экономической безопасности, управлением сложными техническими системами и принятием управленческих решений. Оператор зачастую остаётся ключевым звеном, принимающим решения в условиях ограниченного времени и повышенной психофизиологической нагрузки, несмотря на высокий уровень автоматизации и использование современных технологий искусственного интеллекта.

В тех видах трудовой деятельности, которые характеризуются экстремальными условиями деятельности, воздействием стрессогенных факторов, дефицитом времени и высокой ценой ошибки, необходимо формировать и развивать когнитивные процессы субъекта труда, поскольку у него снижается объём и устойчивость внимания, нарушаются процессы обработки информации, повышается роль интуитивных решений, что может как повысить эффективность деятельности, так и привести к систематическим ошибкам.

Несмотря на то что современная психология труда располагает значительными знаниями о таких когнитивных функциях, как внимание, память и процесс принятия решений, а также о воздействии стресса на человека, существуют недостаточно изученные области. Одна из них – детальное понимание того, как ограниченные когнитивные ресурсы влияют на вероятность и характер совершаемых ошибок операторами, особенно когда они работают в условиях сильного временного давления. Мы наблюдаем противоречие: с одной стороны, существует явная потребность в том, чтобы операторы (например, диспетчеры, пилоты, врачи, управляющие сложным оборудованием) действовали максимально точно, особенно в критических ситуациях. С другой стороны, взаимосвязь между доступностью и состоянием этих когнитивных ресурсов (которые не безграничны и меняются в зависимости от ситуации) и тем, какие именно ошибки они совершают в условиях цейтнота, остаётся не полностью раскрытой.

У человека-оператора есть определённый «запас умственных сил», которые мы называем когнитивными ресурсами, который он тратит на выполнение задач, и запас этот достаточно ограничен и может истощаться или перераспределяться под давлением стресса и нехватки времени.

Любой оператор не застрахован от ошибок в своей трудовой деятельности. Но каким образом именно этот ограниченный «запас когниций» и его психоэмоциональное состояние в стрессовых условиях, особенно при дефиците времени, конкретно влияют на типы ошибок, совершаемых операторами, – данный вопрос требует дальнейшего углублённого исследования.

Под когнитивными ресурсами мы понимаем ограниченный объём ментальной энергии, или «вычислительной мощности», которую человек способен распределять между выполняемыми задачами [3]. Когнитивные ресурсы – это своего рода ментальный «топливный бак» человека, понимаемый как ограниченный запас умственной энергии или «вычислительной мощности», который мы можем использовать для выполнения различных задач. В каждый момент времени у оператора есть определённое количество этой «энергии», которую можно направить на восприятие окружающей информации, удерживать в памяти важную информацию, принимать решения и выбирать наиболее подходящий вариант действий, а также осуществлять действия и операции, т. е. осуществлять трудовые функции. Данный ресурс не бесконечен: если задачи, которые приходится решать оператору, требуют больше «энергии», чем у него есть в наличии, возникают психологические проблемы, такие как снижение скорости реакций, нарастание количества трудовых ошибок, сужение поля зрения, возникновение утомляемости.

В работе оператора (диспетчер, врач или специалист, управляющий сложной техникой) понятие когнитивных ресурсов имеет первостепенное значение. Их труд по своей природе чрезвычайно насыщен информацией и часто выполняется в условиях жёстких временных рамок. Оператор постоянно находится в режиме многозадачности, решая задачи, которые «съедают» его ментальную энергию. Его трудовые функции состоят в обнаружении нужного сигнала среди множества других, распознавании его значения, запоминании инструкции или текущих параметров, диагностике проблемы, формулировании точного, своевременного ответа (например, нажать нужную кнопку, дать команду). Каждая из этих задач требует расхода когнитивных ресурсов. Пока общая «стоимость» всех этих задач не превышает имеющийся у оператора «запас ментальной энергии», его работа проходит стабильно и эффективно. Однако если к этой уже значительной нагрузке добавляются дополнительные стрессоры, такие как нехватка времени, усталость, сильное эмоциональное напряжение, при этом «рабочий объём» когнитивных ресурсов оператора резко сокращается. Он начинает работать на пределе своих возможностей. В таком состоянии любая новая, даже небольшая, задача или неожиданное событие могут стать той самой «последней каплей», которая спровоцирует ошибку.

Более того, чтобы справиться с возросшей нагрузкой и не отставать от требований, оператору приходится ускоряться. Но это ускорение требует ещё больших усилий, что, в свою очередь, ещё быстрее истощает его и без того ограниченные когнитивные ресурсы. Это создаёт замкнутый круг, ведущий к увеличению риска критических ошибок [1].

В современной психологии труда концепция когнитивных ресурсов оператора занимает центральное место при анализе эффективности и безопасности выполнения профессиональной деятельности [2]. Это не просто абстрактное понятие, а практический инструмент для понимания того, как люди справляются с рабочими задачами в реальных условиях. Ключевыми аспектами, которые исследуются в психологии труда касательно когнитивных ресурсов оператора, выступают следующие векторы исследований. Ограниченность и динамичность когнитивных ресурсов, которые понимаются как конечный запас «ментальной энергии». Современные исследования подчёркивают, что этот запас не статичен. Он может колебаться в зависимости от физического и психического уровня утомления, эмоционального состояния, такого как стресс, тревога, мотивация, внешних условий, к которым можно отнести шум, освещённость, температуру, а также содержания трудовой задачи, т. е. её сложности, новизны, приоритетности. Понимание этой динамичности позволяет не только оценивать текущую производительность, но и прогнозировать, когда оператор может оказаться «на пределе возможностей» и начнёт совершать трудовые ошибки. Распределение и перераспределение когнитивных ресурсов, когда оператор сталкивается с множеством задач или сложной информацией. При этом его когнитивные ресурсы начинают распределяться между ними.

Приоритет отдаётся наиболее важным в данный момент задачам (например, обнаружение критического сигнала). Исследуется, как происходит это перераспределение, какие задачи «теряются» при дефиците ресурсов и как можно оптимизировать этот процесс, например путём лучшей организации рабочего места или приоритезации информации.

Изучение когнитивной нагрузки, понимаемой как мера того, сколько когнитивных ресурсов требуется для выполнения конкретной задачи. Существуют различные типы нагрузки (внутренняя, внешняя, релевантная), и психология труда изучает, как её минимизировать или управлять ею. Изучение когнитивной нагрузки помогает дизайнерам рабочих мест, интерфейсов и процедур создавать системы, которые не перегружают оператора, тем самым снижая риск ошибок. Исследование влияния профессионального стресса и утомления оператора, которые являются главными «пожирателями» когнитивных ресурсов. Они сужают поле внимания, замедляют скорость обработки информации, ухудшают память и повышают склонность к ошибкам. Психологами труда разрабатываются стратегии по снижению стресса (тренинги, организация труда) и борьбе с утомлением (режим труда и отдыха, оптимизация задач), чтобы сохранить когнитивный потенциал оператора. Причины когнитивных ошибок также нуждаются в тщательном изучении.

Психология труда подробно анализирует, как именно дефицит когнитивных ресурсов ведёт к различным типам ошибок внимания (пропуск сигнала, невнимательность), памяти (забывание инструкций, путаница), принятия решений (неверная оценка ситуации, выбор неправильной стратегии), действия (неверные манипуляции). Понимание этих связей позволяет разрабатывать превентивные меры и совершенствовать системы контроля. Современная психология труда занимается разработкой интерфейсов и систем поддержки операторов. Исследования в этой области направлены на создание таких интерфейсов (например, в кабинах самолётов, системах управления АЭС) и систем поддержки принятия решений (например, ИИ-ассистенты), которые были бы интуитивно понятны, не перегружали оператора и помогали бы ему эффективно использовать свои когнитивные ресурсы. Это включает принципы информационного дизайна, визуализации данных, сигнализации, которые минимизируют когнитивную нагрузку.

Одним из актуальных направлений исследования когнитивных ресурсов оператора в психологии труда выступает оценка и диагностика индивидуальных различий, поскольку люди обладают разными уровнями когнитивных ресурсов и разными способами их использования. Также важны такие индивидуальные особенности, как толерантность к неопределённости, склонность к риску, скорость обучения. Учёт этих различий важен при подборе персонала, обучении и формировании команд.

В целом современная психология труда рассматривает когнитивные ресурсы оператора не как фиксированную величину, а как динамическую систему, на которую можно и нужно влиять через организацию труда, дизайн рабочих сред, обучение и поддержку самого оператора. Цель – обеспечить безопасное и эффективное выполнение задач, минимизируя риск ошибок, связанных с человеческим фактором.

Результаты работы используются в практике психологического сопровождения специалистов экстремального профиля (сотрудники МЧС, операторы сложных технических систем, авиадиспетчеры, врачи и др.) на этапах профессионального психологического отбора, текущего мониторинга функционального состояния и психологической подготовки к действиям в экстремальных условиях. Реализуемое исследование направлено на разработку и апробацию комплексного диагностического инструментария для оценки предрасположенности оператора к ошибочным действиям в условиях временного дефицита.

Список литературы

1. Reason, J. Human Error / J. Reason. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 316 p.

2. Когнитивная психология : учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 478 с.

3. Психология труда : учебник и практикум для вузов / под ред. А. В. Карпова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 364 с.

Окрепилов Олег Юрьевич
специалист по комплексной безопасности,
МБДОУ «Центр развития ребенка – Д/С №87 «Журавлик»
г. Петрозаводск, Республика Карелия
Молчанова Екатерина Владимировна
д-р экон. наук, канд. техн. наук, аналитик
Филиал АО «Российский Сельскохозяйственный банк»
г. Петрозаводск, Республика Карелия

ОБОБЩЕННЫЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО УСПЕШНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ

Аннотация: *целью статьи является выявление основных закономерностей, которые характеризуют самых богатых и успешных предпринимателей в мире по версии журнала Forbes (список 2026 года). Для проведения исследования авторами была сформирована база данных о 1000 самых состоятельных бизнесменах в 2026 году по версии журнала Forbes. Обработка информации была реализована с помощью высокоуровневого языка программирования Python. В результате проведенного исследования удалось установить, что наибольшего успеха и прибыли добивались предприниматели, которые занимались разработкой и внедрением новых инновационных товаров и услуг, в том числе в сфере IT-технологий, программного обеспечения, роботостроения и искусственного интеллекта.*

Ключевые слова: *успешный человек, предприниматель, список Forbes, социально-экономическое развитие, анализ данных.*

Воспитание личности в современном обществе неразрывно связано с достижением успеха индивидуума в трудовой, материальной, творческой или профессиональной сфере, а также с формированием образа успешного человека [1]. Успешность – это очень широкое, многогранное и глубокое по своему содержанию понятие, которое отражает ценностные установки каждого отдельного человека и общества в целом [6]. В ряде работ отмечается, что в настоящее время современный социум все чаще формирует культ успешного человека. При этом в понимании успешности существует как объективная, так и субъективная сторона [2, 3]. В первом случае, человек оценивает себя и свои достижения с точки зрения отношения окружающего его общества, а также полезности и нужности другим членам социума. Во втором, на первый план выдвигается удовлетворение разнообразных личных потребностей, в том числе достижение состояния гармонии души с окружающим миром, благополучия близких, семьи и детей, материального достатка, творческой и профессиональной реализации.

Целью данной работы является выявление основных закономерностей, характеризующих самых богатых и успешных предпринимателей в мире по версии журнала Forbes (список 2026 года) [5].

Для проведения исследования нами была сформирована база данных о 1000 самых богатых и успешных людях в мире по версии журнала Forbes (официальный список 2026 года), дополненная основными индикаторами демографического и социально-экономического развития стран, в которых бизнесмены осуществляли свою предпринимательскую деятельность. Вся информация была получена из официальных общедоступных источников, сайта журнала Forbes, а также статистических ежегодников Росстата. Обработка информации была реализована с помощью высокоуровневого языка программирования Python, в том числе с применением специализированных библиотек для анализа и визуализации данных.

В 2026 году одно из ведущих финансово-экономических изданий, журнал Forbes опубликовал ежегодный рейтинг миллиардеров (World's Billionaires List), в который вошли 3428 бизнесмена из разных стран мира (на 400 больше чем в 2025 году). Суммарное состояние самых богатых людей планеты составило 20,1 триллиона долларов. По числу миллиардеров лидируют США (989), Китай (610) и Индия (229), Россию представили 155 участников. Первый

глобальный рейтинг миллиардеров американский Forbes опубликовал в 1987 году, он включал в себя только 140 предпринимателей из разных стран мира.

В нашем исследовании мы ограничились 1000 представителями (лидерами) списка Forbes за 2026 год с целью формирования обобщенного портрета (образа) современного успешного предпринимателя. Кроме суммарной оценки благосостояния и рейтинговой позиции бизнесменов издательство предоставляет для каждого участника такие сведения, как пол, возраст, страна, сфера бизнеса и название компании. Для некоторых миллиардеров существует также возможность получения расширенной информационной справки, которая включает личные данные и характеризует его достижения в предпринимательской деятельности. На рисунке 1 представлено распределение 1000 самых богатых людей в мире по уровню дохода согласно версии журнала Forbes (данные соответствуют рейтингу журнала, в начале списка самые богатые представители).

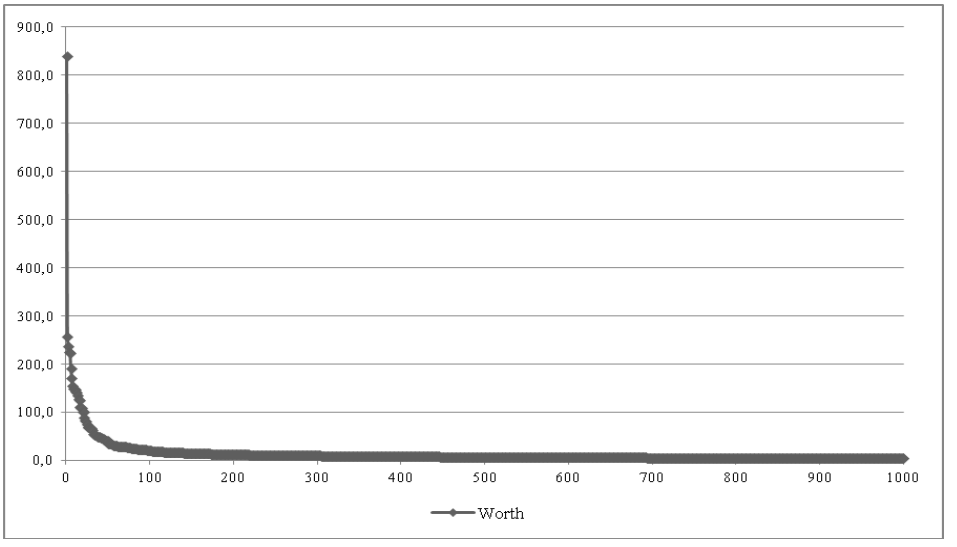


Рис. 1. Распределение 1000 самых богатых людей в мире по уровню дохода согласно версии журнала Forbes (в начале списка самые богатые представители)

Как видно из графика существует сильная ассиметричность в представленных данных, то есть состояние лидеров рейтинга журнала Forbes значительно превышает уровень дохода остальных участников. При этом практически вся первая десятка самых богатых людей планеты по версии издания Forbes заработала свое состояние с помощью создания и внедрения новых IT-технологий.

Доля мужчин среди миллиардеров составляет 85,8% и значительно превышает аналогичный показатель среди женщин (14,2%). Исторически сложилось так, что сильная половина человечества более склонна к предпринимательской деятельности и достигает больших финансовых успехов в этой области, чем прекрасный женский пол [4]. Однако существуют определенные направления экономической активности, в которых именно женщины добиваются наилучших результатов. Например, это мода и индустрия красоты, здравоохранение, фармакология и косметология, розничная и электронная торговля.

На рисунке 2 представлены графические характеристики распределения 1000 самых богатых людей в мире по возрасту согласно версии журнала Forbes (гистограмма и диаграмма «ящик с усами» для индикатора «возраст предпринимателя»). График близок к нормальному распределению, то есть наибольший предпринимательский, коммерческий и финансовый успех у большинства участников рейтинговой оценки наступает в среднем и старшем возрасте. Самому молодому миллиардеру 19 лет – это Йоханнес фон Баумбах, его состояние оценивается в $5,4 млрд, он из Германии и работает в области здравоохранения,

фармацевтической промышленности. Однако такие случаи являются скорее исключением из общего правила, на диаграмме «ящик с усами» они расцениваются как «точки-выбросы».

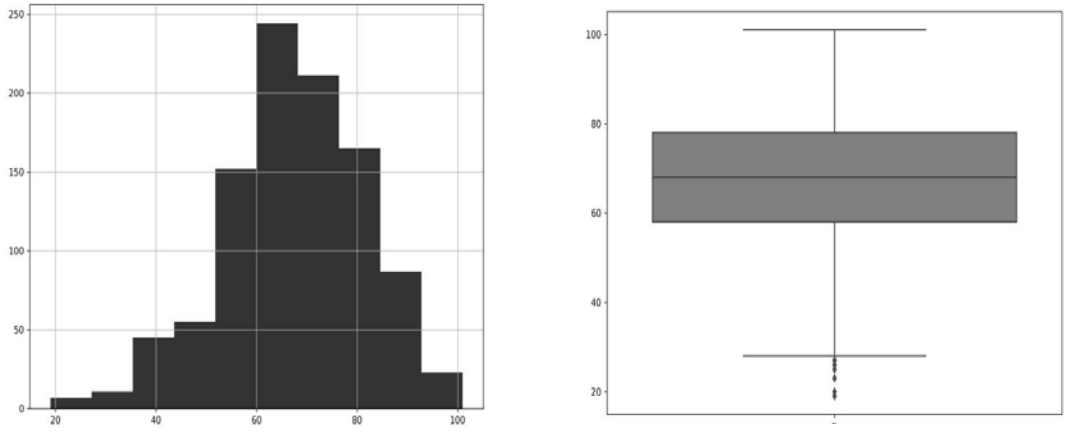


Рис. 2. Графические характеристики распределения
1000 самых богатых людей в мире по возрасту согласно версии журнала Forbes
(гистограмма и диаграмма «ящик с усами» для индикатора «возраст предпринимателя»)

В выборке из 1000 предпринимателей-лидеров рейтинга Forbes было указано 57 государств (территорий), которые являлись гражданством (местом регистрации) бизнесменов. В пятерку лидеров по числу миллиардеров вошли США (381), Китай (103), Германия (64), Индия (61) и Россия (33). Наиболее прибыльными оказались такие сегменты экономики, как технологии (в том числе IT-технологии), финансы и инвестиции, мода и розничная торговля. Они лидируют со значительным отрывом по уровню доходности среди других видов финансовой, социально-экономической и производственной деятельности. Такое распределение свидетельствует о происходящих глобальных изменениях всей отраслевой структуры мировой экономической системы.

В глобальный список миллиардеров Forbes за 2026 год включено 155 россиян, совокупное состояние которых оценивается в 696,5 млрд долларов, причем только 20 из них – это представительницы прекрасного пола. В нашей выборке из 1000 предпринимателей-лидеров списка Forbes представлено 38 бизнесменов из России. Наибольшее суммарное финансовое состояние миллиардеров из России было получено в таких сферах экономики, как нефтегазодобывающая промышленность, металлургия, энергетика, химическое производство, финансы и банковская деятельность.

Экономико-математический анализ самых богатых и успешных людей в мире по версии журнала Forbes (список 2026 года) позволил выявить основные закономерности, которые характеризуют предпринимателей миллиардеров в современном глобальном обществе, в том числе определить гендерные и возрастные особенности участников рейтинговой оценки, страны и сферы экономической деятельности для наиболее прибыльного ведения бизнеса. Комплексная оценка всех факторов дала возможность сформировать портрет (образ) современного богатого и успешного человека.

Как правило, это представители сильного пола человечества, среднего и старшего возраста, с высоким уровнем образования и профессиональной вовлеченности, проживающие в развитых странах и специализирующиеся на одной из инновационных отраслей технологической, финансовой или экономической деятельности. Наибольшего успеха и прибыли удалось добиться предпринимателям, которые занимались разработкой и внедрением новых инновационных товаров и услуг, в том числе в сфере IT-технологий, программного обеспечения, роботостроения и искусственного интеллекта. Полученные результаты могут быть использованы на уровне государственного управления для решения актуальных социально-

экономических задач, в том числе в области формирования отраслевой структуры национальной экономической системы.

Список литературы

1. Лики успеха / О. В. Григорьева, Е. Л. Яковлева, М. А. Зайченко [и др.] ; под ред. О. В. Григорьевой, Е. Л. Яковлевой ; Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова (ИЭУП). – 3-е изд., стереотип. – Казань : Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова, 2016. – 215 с. – ISBN 978-5-91657-742-6.
2. Доброхлеб, В. Г. Мера личностного успеха в современном обществе: к методологии исследования / В. Г. Доброхлеб, Е. В. Молчанова // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2019. – № 2 (34). – С. 45–48.
3. Маковеев, А. А. Социально-психологические предпосылки модели экономического поведения успешного человека / А. А. Маковеев // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. – 2024. – № 2. – С. 41–48.
4. Матвеева, Н. В. Гендерные аспекты критерия успешного человека / Н. В. Матвеева, В. Н. Егорова // Серия «Вестника СВФУ». – 2017. – № 3 (07). – С. 75–81.
5. Рейтинг миллиардеров Forbes. – URL: https://www.forbes.com/billionaires/ (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.
6. Успешность в современном обществе: итоги межстранового исследования : монография / А. А. Шабунова, В. Г. Доброхлеб, Е. И. Медведева [и др.] ; под ред. В. Г. Доброхлеб, А. А. Шабуновой ; Вологодский научный центр Российской академии наук. – Вологда : ВолНЦ РАН, 2022. – 253 с. – ISBN 978-5-93299-534-1.

Старцева Наталья Александровна
аспирант

Научный руководитель
Вдовина Маргарита Владимировна
д-р социол. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Российский государственный
социальный университет»
г. Москва

ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА В СОЦИАЛЬНОМ ЖИЛОМ ДОМЕ

Аннотация: *статья посвящена исследованию трансформации образа жизни пожилых людей при переезде в социальный жилой дом. Автор анализирует, как смена места жительства влияет на идентичность, чувство безопасности и личное восприятие старости. В статье представлены результаты качественного исследования, позволяющие рассматривать этот процесс не как простую смену места жительства, а как глубинную перестройку повседневности на трех взаимосвязанных уровнях: групповом, инфраструктурном и общественном. Жизнь в социальном жилом доме формирует специфическую микросреду – квазисемейное сообщество со своим микроклиматом, внутренним этикетом, иерархией статусов и неформальных связей. Автор указывает на парадокс социальной изоляции внутри данного сообщества: несмотря на постоянную физическую близость сверстников, существует качественное сужение круга общения в образе жизни жильцов социального жилого дома.*

Ключевые слова: *пожилой человек, социальный жилой дом, трансформация образа жизни пожилого человека, адаптация, социальная интеграция, качественное исследование образа жизни в социальном жилом доме.*

Введение.

Согласно данным ООН, численность населения Земли составляет более 8 миллиардов человек, при этом практически каждый 10 человек находится в возрасте старше 65 лет [8].

Тенденции старения населения характерны и для современной России. Этот процесс сопровождается фундаментальными сдвигами в системе социальной защиты пожилых людей – утрачивает свою универсальность традиционная модель ухода за пожилыми родственниками в связи с высокой трудовой миграцией молодого поколения, вовлечением женщин в общественное производство и изменением традиционных гендерных ролей, смены ценностных ориентиров, а также с развитием института социального обслуживания.

Одновременно с этим меняется современный пожилой человек: чаще всего – это активная личность, стремящаяся сохранить свою автономию, но испытывающая трудности в содержании своего жилища и нуждающаяся в поддержке в ситуации внезапного ухудшения здоровья. В таких условиях особую значимость приобретает развитие промежуточной формы жизнеустройства, которая будет служить альтернативой тотальному одиночеству в своей квартире и абсолютной зависимостью от режима и персонала в условиях пансионатах. Такой формой является социальный жилой дом. Он представляет собой такое учреждение стационарного социального обслуживания, в котором пожилые жильцы проживают в отдельных одно-двухкомнатных квартирах, а на первом этаже дома располагаются социальные службы, которые находятся в постоянной связи с каждым пожилым жильцом и организуют необходимую помощь в ситуации потребности в ней [5]. Также внутри дома и на придомовой территории имеется инфраструктура для досуга пожилых проживающих – библиотека, актовый зал, сад и т.п. [3].

Переезд в социальный жилой дом происходит по решению самого пожилого человека и является одним из значительных событий в его жизни. Переезд на новое место всегда влечет за собой трансформацию повседневного образа жизни, а переезд в стационарное учреждение – особенно. Для пожилого человека смена места жительства выступает стрессом. Изменяется не только адрес проживания, но и весь жизненный уклад: траектория передвижения, круг общения, эмоциональное состояние, социальные связи, бытовые привычки. Однако исследований изменения образа жизни пожилого человека в социальном жилом доме в отечественной социологии практически нет.

Методика.

Целью статьи является анализ изменений образа жизни пожилого человека после переезда в социальный жилой дом, а также рассмотрение основных факторов, влияющих на его адаптацию, эмоциональное состояние и социальную активность.

Материалы для статьи были собраны в формате case-study на примере социального жилого дома в г. Москве. В России это единственный образец подобного учреждения для одиноких пожилых людей. Выборка типичных случаев составила 6 человек в возрасте старше 65 лет, проживающих в социальном жилом доме более одного года. Также привлекаются данные включенного наблюдения и анализа документов, так как автор является заведующим отделением социального обслуживания в социальном жилом доме для граждан старшего поколения (стаж работы 17 лет).

Результаты.

Образ жизни пожилого человека включает в себя совокупность привычек, социальных связей, форм занятости, а также способов проведения свободного времени [4].

Особенностью социальных жилых домов является не только предоставление безопасного и доступного жилья, но и создание условий для социальной включенности пожилого человека. Важное значение имеет атмосфера в доме, возможность общения, доступность услуг, а также наличие пространства для самостоятельной активности [6].

В статье представлен комплексный анализ трансформации образа жизни пожилого человека при переезде в социальный жилой дом, осуществленный на трех взаимосвязанных уровнях: групповом, инфраструктурном и социетальном.

Групповые изменения.

Проживание в социальном жилом доме формирует специальную микросреду и в ней образуются: соседские объединения, группы взаимопомощи, клубы по интересам, совместные досуговые сообщества, неформальные контакты между жильцами. Происходит

вынужденная ресоциализация: пожилые люди переходят от роли автономных членов общества к положению постоянного жителя закрытого сообщества. Отмечен феномен «группового старения», когда общие возрастные изменения и ограничения диктуют единый ритм жизни, одновременно снижая уровень межпоколенческого взаимодействия.

Виктор Григорьевич и Галина Филипповна (возраст 87 и 88 лет), проживают с 2020 года.

«Мы оба инженеры, я бывший военный, а супруга программист. Мы уже 66 лет в законном браке. У нас случилась беда, умерла дочь, мы не знали, что делать, остался внук, он уже взрослый. Нам подсказали про социальный жилой дом. Мы продали свою дачу, так как здоровье уже не то, но на территории социального жилого дома нам выделили участок, и мы выращиваем цветы. Я люблю делать инженерные сооружения (ветряки), ими украшен наш двор…. А еще у нас на этаже замечательные соседи, мы дружим нашей компанией, отмечаем дни рождения, даже ключи от дверей друг другу отдаем, на всякий случай, все-таки старенькие уже…».

Инфраструктурные изменения.

Переезд в социальный жилой дом сопряжен переходом от индивидуального контроля над личным жильем к стандартизированным условиям проживания – доступность и приспособленность к возрасту жилой среды: пандусы, поручни, безбарьерная среда, медицинские, социальный и психологические кабинеты, оборудованные зоны отдыха, транспортная доступность, доступ к цифровым сервисам. Это все помогает обустроиться пожилому человеку, но одновременно может расслабить поддержку «бытового тонуса».

Людмила Владимировна (79 лет), проживает с 2024 года.

«У меня очень плохие отношения с дочерью и с внуком, после смерти моего мужа я оказалась никому не нужная. Так случилось, что я долго была в депрессии, а потом еще и сломала шейку бедра. Жить самостоятельно стало невозможным, а с дочерью я не могу жить. Мне помогли устроиться в социальный жилой дом. Так как я хожу с ходунками, наличие лифта, пандуса и удобных поручей для меня стали решающим для переезда. Дом создан для таких, как я. Я хочу быть независимой, но под присмотром специалистов. Живу в отдельной квартире, круглосуточно могу связаться с диспетчером, нажать тревожную кнопку и позвать на помощь…».

Социетальные изменения.

Эти изменения отражают участие пожилого человека в жизни более широкого сообщества, таких как участие в мероприятиях района, взаимодействие с советом ветеранов района, включение в волонтерскую деятельность за пределами социального жилого дома.

При этом все изменения, которые происходят в обществе, не могут не повлиять на привычный образ жизни пожилого жильца социального жилого дома: изменения социальной политики от «опеки» к «активному долголетию» [7], цифровизация общества и «цифровой разрыв» поколений, изменение семейных структур и роли родственников, экономическая нестабильность и рост цен.

Светлана Яковлевна (87 лет), проживает с 1999 года.

«Раньше я работала переводчиком с французского языка, я объехала весь мир. Семьи как таковой не сложилось, был муж, но мы развелись, кстати, хорошо общались до самой его смерти. Когда я поняла, что у меня не осталось совсем близких людей, я увидела рекламу по телевизору и решила попробовать переехать в Социальный жилой дом. Я бежала от одиночества и одновременно беспокоилась за свое будущее…».

Общественные изменения могут не только влиять на образ жизни пожилого человека, но и создавать новые формы неравенства. Функция социального жилого дома – удерживать на достойном уровне статус одиноких пожилых людей и супружеских пар в системе социальной стратификации.

Кейс-стади показал, что переезд в социальный жилой дом – это многокомпонентная трансформация всех уровней жизнедеятельности:

1. Пространство-временная реорганизация жизни. Жизненное пространство сокращается в пределах квартиры, двора, магазина. Наблюдается цикличность времени, когда прошлое становится более реальным, чем «текущий день».

2. Создаются микросообщества внутри дома. Сужение круга общения до соседского.

3. Механизмы адаптации у каждого свои. Кто-то придумывает себе ежедневные ритуалы в виде прогулки по двору, кто-то – игры в карты по понедельникам, участие в хоре по средам и т. д.

Ирина Георгиевна (70 лет), проживает с 2025 года.

«… У меня есть две дочери, но несколько лет назад я была прикована к кровати, мои дочери сделали невозможное – вернули меня к жизни. Я не хотела жить с дочками и мешать им, так я оказалась в социальном жилом доме. Мне кажется, так я никогда не жила, я чувствую себя в безопасности, хожу на все кружки, которые идут в доме. Посещаю концерты, зал ЛФК, играю в бильярд и настольный теннис… А самое главное, у меня проявляются таланты, про которые я раньше и не догадывалась: я пою и являюсь наставником для своих подружек, учу их играть в бильярд…».

Обсуждение и заключение.

Результаты нашего исследования показывают, что переезд в социальный жилой дом является сложным процессом, который требует адаптации к новой бытовой и социальной среде и порождает изменения образа жизни. На групповом уровне формируются новые связи между жильцами, а также группы взаимопомощи. На инфраструктурном уровне повышается безопасность, доступность услуг и мобильность пожилого человека [2]. На социетальном уровне расширяются возможности взаимодействия с социальными службами и местным сообществом.

Представленные кейсы показывают, что социальный жилой дом может стать пространством для активного образа жизни. Это возможно при соблюдении определенных условий: адаптированная инфраструктура, доступные и комфортные общественные пространства, качественные социальные, медицинские и психологические услуги, уважение и поддержка «автономии» пожилых людей [1].

Таким образом, социальные жилые дома следует рассматривать как единую комплексную социальную среду, способствующую активному долголетию, снижению социальной изоляции, что особенно важно в пожилом возрасте.

Список литературы

1. Вдовина, М. В. Социально-демографическая характеристика клиентов Саранского пансионата ветеранов войны и труда, от которых отказались дети / М. В. Вдовина // Гуманитарий. – 2000. – № 1. – С. 116–117. – EDN ZCLRBB.

2. Галкин, К. А. Адаптация пожилых людей и различные неравенства в постпандемийное время / К. А. Галкин // Вестник университета. – 2023. – № 8. – С. 193–200. – DOI 10.26425/1816–4277–2023–8-193–200.

3. Государственное бюджетное учреждение города Москва Комплекс социальных жилых домов Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы. – URL: https://sots-doma.ru/docs (дата обращения: 10.09.2026). – Текст : электронный.

4. Козырева, П. М. Социальная изоляция и одиночество в пожилом возрасте / П. М. Козырева, А. И. Смирнов // Социологическая наука и социальная практика. – 2022. – № 4. – С. 46–63. – DOI 10.19181/snsp.2022.10.4.9282.

5. Российская энциклопедия социальной работы / Ю. А. Акимова, О. А. Аникеева, С. А. Анисимова С.А. [и др.]. – 2-е изд. – Москва, 2017. – 1032 с. – EDN YPFXDU.

6. Старцева, Н. А. Одинокий образ жизни в пожилом возрасте: риски и их минимизация в условиях социального жилого дома / Н. А. Старцева, М. В. Вдовина // Социальная политика и социология. – 2025. – Т. 24, № 4 (157). – С. 58–65. – DOI 10.17922/2071–3665–2025–24–4-58–65.

7. Фирсов, М. В. Особенности становления отечественного познания в области теории социальной работы / М. В. Фирсов, М. В. Вдовина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2021. – Т. 20, № 3 (160). – С. 76–83. – DOI 10.17922/2071–5323–2021–20–3-76–83.

8. United Nations (Department of Economic and Social Affairs). World Population Prospects 2024: Summary of Results. – New York : UN, 2024.

Суховеева Анна Александровна
канд. экон. наук, доцент
Колосова Екатерина Сергеевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА НАСЕЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, КЛЮЧЕВЫЕ ВЫЗОВЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Аннотация: *в статье рассмотрено современное состояние социальной защиты населения в России. Определены ключевые проблемы и вызовы, с которыми сталкивается система социальной защиты в условиях демографических сдвигов, экономической турбулентности и геополитической нестабильности, обоснованы направления ее дальнейшего развития.*

Ключевые слова: *социальная защита, меры социальной поддержки, расходы бюджета.*

Доступ к социальной защите и гарантированному обеспечению в случае утраты дохода по обстоятельствам, которые человек не может контролировать, включая болезнь, инвалидность, безработицу, утрату кормильца, наступление старости, – это неотъемлемое право каждого человека. Роль социальной защиты в поддержке благополучия людей, снижении бедности и неравенства трудно переоценить и в спокойные времена, но особенно её значение возрастает в периоды сложной экономической ситуации. В условиях неопределённости она превращается в «подушку безопасности» – макроэкономический и социально-политический стабилизатор.

Отечественная система социальной защиты прошла достаточно долгий путь своего развития, и за период её становления была сформирована необходимая законодательная база, закреплены соответствующие расходные полномочия между разными бюджетами бюджетной системы Российской Федерации, внедрён принцип адресности мер социальной поддержки, осуществлён переход к проактивному механизму их назначения. Ежегодно увеличиваются и государственные расходы на социальную политику. Так, если в 2020 году они составляли 17 613,03 млрд руб., то к 2028 году планируется их увеличение до 27 555 млрд руб., т. е. на 9 941,97 млрд руб., или на 56%. Данные средства направляются на финансовое обеспечение мер социальной поддержки пенсионеров, детей, безработных граждан, людей с инвалидностью, семей с детьми. Одним из показателей эффективности таких мер является уровень бедности в стране, который имеет постепенную тенденцию к снижению. Согласно официальным статистическим данным, численность населения с доходами ниже границы бедности (величины прожиточного минимума) в стране сократилась с 18,1 млн человек в 2020 году до 9,7 млн человек к 2025 году [2], т. е. более чем в 1,8 раза.

Вместе с тем система социальной защиты, традиционно являющаяся основой реализации социальных прав и гарантий наиболее уязвимых категорий граждан, в современных условиях столкнулась с беспрецедентными вызовами. Возможности адаптации устоявшихся механизмов, подходов и мер поддержки зачастую не соответствуют скорости происходящих трансформаций. Геополитические вызовы национальной безопасности, демографические сдвиги, технологическая революция, изменения рынка труда и экономическая турбулентность формируют ряд системных проблем, требующих поиска адекватных способов их решения для повышения уровня социальной защищённости нуждающихся категорий граждан.

Одной из острейших проблем в системе социальной защиты населения является рост демографической нагрузки в связи со старением населения, снижением рождаемости и в целом

числа работающих граждан, что, с одной стороны, ведёт к росту обязательств государства по выплате пенсий, а с другой – подрывает финансовую устойчивость системы из-за сокращения числа плательщиков страховых взносов [1, с. 69]. Указанный дисбаланс между обязательствами и ресурсами нагляднее всего проявляется в динамике коэффициента замещения, отражающего соотношение размера пенсий и утраченного заработка и представляющего собой ключевой индикатор эффективности пенсионной системы как неотъемлемого элемента системы социальной защиты. Проведённое исследование показывает, что, если в 2015 г. указанный коэффициент составлял 35,2%, то к 2025 г. он снизился до 23,3% [2], что значительно ниже стандарта в 40%, установленного международной конвенцией МОТ, ратифицированной Россией. Таким образом, проблема повышения уровня и качества жизни пенсионеров как одной из уязвимых категорий граждан остаётся весьма актуальной.

В числе насущных проблем современной системы социальной защиты следует назвать высокую территориальную дифференциацию мер социальной поддержки и неравномерность распределения ресурсов. Поскольку большое число мер социальной поддержки относится к субфедеральному уровню, их архитектура и размер оказываемой помощи зачастую зависят от возможностей региональных бюджетов. Некоторые регионы имеют более развитую инфраструктуру и больше ресурсов для поддержки населения, тогда как в других наблюдается нехватка финансирования и услуг. Это создаёт существенные различия в оказываемой помощи и формирует разный уровень социальной защищённости граждан страны.

К числу современных вызовов для отечественной системы социальной защиты можно отнести необходимость решения новых задач, возникающих в связи с проведением специальной военной операции. Участники СВО и члены их семей объективно формируют новую категорию получателей социальной поддержки, для которых основой должны стать не разовые выплаты, а специально адаптированные меры, имеющие комплексный и долгосрочный характер и включающие в том числе медицинскую реабилитацию, профессиональное переобучение, содействие в трудоустройстве и социальной адаптации и т. д. Эффективное решение данных задач требует качественной перестройки действующей инфраструктуры системы социальной защиты, соответствующего кадрового обеспечения, наличия межведомственной координации, а также разработки и внедрения новых механизмов, инструментов и форматов работы и помощи. При этом следует иметь в виду, что реализация указанных мер, безусловно, сопряжена с дополнительной нагрузкой на бюджеты разных уровней бюджетной системы и требует перераспределения финансовых ресурсов, что в современных условиях становится отдельным вызовом для органов власти и управления.

Наряду с денежными мерами социальной поддержки не менее важным элементом социальной защиты является социальное обслуживание, непосредственно влияющее на качество жизни уязвимых категорий граждан. С учётом старения населения, роста числа граждан с ограничениями жизнедеятельности и появления новых категорий получателей поддержки возрастает потребность в доступных и качественных социальных услугах. Вместе с тем, как показало проведённое исследование, в настоящее время эксперты говорят об отсутствии равенства прав граждан и возможностей для получения социального обслуживания в зависимости от места их проживания (от региона к региону очень разная степень проработки организации социального обслуживания региональным регулятором – отраслевым органом исполнительной власти), кроме того, учитывая отличающиеся от региона к региону перечни и стандарты, даже формулировки названий социальных услуг, фактическая реализация индивидуальной программы предоставления социальных услуг затруднена [3, с. 556].

Таким образом, дальнейшее развитие отечественной системы социальной защиты населения в настоящее время и в среднесрочной перспективе должно быть направлено на обеспечение её финансовой устойчивости, снижение межрегиональных различий, повышение эффективности мер поддержки и развитие доступного и качественного социального

обслуживания, что позволит сохранить её роль как ключевого стабилизатора социально-экономического развития и гаранта социальных прав граждан.

Список литературы

1. Кравченко, Е. В. Риски отечественной пенсионной системы в условиях экономической нестабильности / Е. В. Кравченко, А. А. Суховеева // Экономика, политика, право: актуальные вопросы, тенденции и перспективы развития : материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф. (Гуково, 21 ноября 2025 г.). – Ростов-на-Дону : Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2025. – С. 68–72.
2. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. – URL: https://rosstat.gov.ru (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.
3. Хуторова, Н. А. Трансформация системы социального обслуживания в регионах России с целью укрепления экономической и социальной безопасности / Н. А. Хуторова, А. И. Хаитова, П. А. Акулов // Естественно-гуманитарные исследования. – 2025. – № 4 (60). – С. 554–560.

Терентьева Алина Владимировна
преподаватель
ГАПОУ «Чебоксарский техникум ТрансСтройТех»
Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОВЕСТКА КАК ДРАЙВЕР СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК: ОТ СУББОТНИКОВ К ЭКОАКТИВИЗМУ

Аннотация: *в статье прослеживается эволюция экологических инициатив в России – от традиционных субботников до современных форм экоактивизма. Раскрываются социальные механизмы, делающие экопрактики драйвером изменений: грамотная организация, распределение ролей и поддержание мотивации помогают преодолевать барьеры. На примере акции «Стань волонтёром Воды России» и других проектов показано, как это работает. Отдельное внимание уделено современным формам экоактивизма – от локальных инициатив и цифровых платформ до партнёрств власти, бизнеса и НКО. Подчёркивается, что экология становится «точкой сборки» общества: укрепляет локальные сообщества, развивает навыки участников и формирует новые социальные нормы. Отмечено, что развитие экопрактик возможно при сочетании инфраструктуры, просвещения и поддержки государства и общества.*

Ключевые слова: *экологическая повестка, экоактивизм, социальные практики, субботники, локальные сообщества, волонтёрство, экологические инициативы, экопросвещение, цифровые экопроекты, барьеры экоактивизма.*

Введение. Когда экология становится социальной практикой.

Экологическая повестка давно перестала быть узкоспециализированной темой для экологов и НКО. Сегодня она – один из главных драйверов социальных практик: от локальных субботников до массовых движений и цифровых инициатив. Люди всё чаще воспринимают заботу об окружающей среде не как «дополнительную нагрузку», а как способ самоорганизации, коммуникации и даже социального лифта.

В этой статье мы проследим эволюцию экологических практик в российском контексте: как из привычных субботников выросли современные формы экоактивизма, какие социальные механизмы за этим стоят и почему именно экология стала «точкой сборки» для локальных сообществ.

От субботников к осознанному участию: историческая перспектива.

Субботник – одна из старейших форм коллективной социальной практики в России. Изначально это был добровольный труд в выходной день, позже – регулярная акция по уборке дворов, парков и улиц. В советское время субботники были элементом трудовой

мобилизации и воспитания, а в постсоветский период – скорее рутиной, к которой относились по-разному: от энтузиазма до формального «отбывания номера».

Ключевое изменение произошло в 2010–2020-х годах: на фоне роста экологической осведомлённости и доступности информации субботники начали трансформироваться. Появились новые акценты: раздельный сбор отходов, сортировка по фракциям, учёт объёма собранного мусора, вовлечение детей через игровые форматы. Из «обязаловки» субботник стал площадкой для осознанного участия и просвещения.

Один из практических примеров – проект «Чистые игры» в Москве. Это командные соревнования по сбору и сортировке мусора в парках и на берегах водоёмов. Участники не просто убирают территорию, но и учатся различать фракции, получают баллы за правильную сортировку, а победители – призы и признание. Такой формат привлекает молодёжь и семьи, превращая рутинную уборку в социальный опыт.

Социальные механизмы: почему экология объединяет.

Экологические практики становятся драйвером социальных изменений благодаря нескольким механизмам.

1. *Низкий порог входа.* Чтобы участвовать в субботнике или акции по сбору вторсырья, не нужно специальных навыков. Это делает экологические инициативы доступными для самых разных групп: студентов, пенсионеров, родителей с детьми.

2. *Видимый результат.* Уборка территории, посадка деревьев или раздельный сбор дают быстрый и понятный эффект: «было грязно – стало чисто». Такая наглядность мотивирует и укрепляет чувство собственной значимости.

3. *Формирование локальных сообществ.* Совместный труд сближает людей, помогает познакомиться с соседями, найти единомышленников и запустить новые проекты.

4. *Образовательный потенциал.* Экологические акции часто сопровождаются лекциями, мастер-классами, экскурсиями, что повышает уровень экологической грамотности.

5. *Институциональная поддержка.* Муниципалитеты, бизнес и НКО всё чаще поддерживают экологические инициативы, предоставляя инвентарь, площадки и медиа-ресурсы.

Эти механизмы работают вместе: низкий порог входа привлекает людей, видимый результат удерживает их, а формирование сообществ и образование создают долгосрочный эффект.

Современные формы экоактивизма: от локального к системному.

Сегодня экоактивизм в России представлен широким спектром практик – от разовых акций до долгосрочных проектов и цифровых платформ.

Локальные инициативы.

К ним относятся:

− субботники и уборки с раздельным сбором;

− дворовые пункты приёма вторсырья;

− посадки деревьев и восстановление природных территорий;

− экопросветительские мероприятия для детей и взрослых.

Такие проекты часто запускаются инициативными группами и волонтёрами. Их сила – в близости к месту проживания и возможности быстро реагировать на локальные проблемы.

Ярким примером перехода от традиционной уборки к осознанному экоактивизму стала акция «Стань волонтёром Воды России» в рамках федерального проекта «Сохранение уникальных водных объектов» нацпроекта «Экология», в которой мы регулярно участвуем со своими студентами. На берегу Волги волонтёрская группа из 20 человек не просто собирала мусор, а сразу вела раздельный сбор: отдельные мешки для пластика, стекла, металла и несортируемых отходов. Отдельно упаковывали рыболовные сети – особо проблемную фракцию, требующую специальной утилизации. За 4 часа группа собрала около 120 мешков мусора, треть из которых составила вторсырьё.

Важнее цифр – подход к организации: чёткое распределение ролей (координатор сектора, сортировщик, фотофиксация, логистика), инструктаж по безопасности, короткие информационные паузы для поддержания мотивации. Такой формат превращает уборку из

«обязательной акции» в осмысленную социальную практику, где каждый видит свой вклад, осваивает новые навыки и становится частью сообщества. Именно так экология становится точкой сборки для локальных инициатив и формирует устойчивые социальные привычки.

Сетевые и цифровые проекты.

Цифровые технологии усиливают экоактивизм, позволяя масштабировать инициативы и вовлекать больше людей:

− мобильные приложения для отслеживания своего экологического следа;

− платформы для поиска ближайших пунктов приёма вторсырья;

− онлайн-сообщества и чаты для координации акций;

− краудсорсинговые карты загрязнений и проблемных зон.

В качестве примера можно предложить приложение «Recyclemap», позволяющее отмечать на карте пункты приёма вторсырья и делиться информацией о правилах сортировки. Пользователи сами обновляют данные, создавая живую и актуальную базу для всего города.

Системные проекты и партнёрства.

На этом уровне экоактивизм выходит за рамки волонтёрства и становится частью городской политики и корпоративной социальной ответственности:

− муниципальные программы по обращению с отходами;

− корпоративные экопроекты (например, раздельный сбор на предприятиях, экопросвещение сотрудников);

− партнёрства НКО, бизнеса и властей по восстановлению природных территорий.

Например, в Казани реализуется программа по раздельному сбору отходов с участием управляющих компаний, регоператора и экоактивистов. Жители получают контейнеры для разных фракций, обучающие материалы и регулярную обратную связь. Такой подход снижает количество смешанных отходов и повышает вовлечённость горожан.

Барьеры и вызовы: что мешает масштабированию.

Несмотря на рост интереса к экологии, существуют серьёзные барьеры.

1. *Недостаток инфраструктуры.* В ряде городов и районов до сих пор нет достаточного количества контейнеров для раздельного сбора, пунктов приёма вторсырья или перерабатывающих мощностей.

2. *Низкая информированность.* Многие люди не знают, как правильно сортировать отходы, куда сдавать редкие фракции (батарейки, лампочки, электронику) и почему это важно.

3. *Формализм и «галочка ради отчёта».* В некоторых случаях экологические акции проводятся ради отчётности, без реального эффекта и вовлечения жителей.

4. *Конфликты интересов.* Иногда интересы бизнеса, властей и активистов не совпадают, что приводит к спорам и снижению доверия к инициативам.

5. *Эмоциональное выгорание активистов.* Постоянная борьба с проблемами и сопротивление изменениям могут приводить к усталости и уходу из проектов.

Преодоление этих барьеров требует не только ресурсов, но и новых подходов к коммуникации, вовлечению и оценке результатов.

Даже в рамках крупных федеральных акций участники сталкиваются с практическими барьерами: неоднородный состав мусора, отсутствие специализированной тары для опасных или сложных фракций, усталость волонтёров из-за монотонности и погодных условий. Опыт руководства группой на берегу Волги показывает, как эти барьеры можно преодолеть.

Когда волонтёры столкнулись с рыболовными сетями – они путались в подлеске, были неудобны и потенциально опасны при сборе, координатор оперативно согласовал с площадкой отдельный алгоритм: плотные мешки и отдельная упаковка. Для борьбы с усталостью ввели короткие «пятиминутки»: участники делились интересными фактами о Волге и личными экопривычками. Это сохранило вовлечённость до конца акции.

Таким образом, даже при ограниченных ресурсах грамотная организация, гибкость и внимание к мотивации позволяют не только выполнить задачу, но и удержать людей в экопрактиках, превращая разовое участие в долгосрочную привычку.

Социальный эффект: что меняется в обществе.

Экологические инициативы оказывают широкий социальный эффект.

1. *Рост гражданской активности.* Участие в акциях формирует привычку к самоорганизации и ответственности за общее пространство.

2. *Укрепление локальных сообществ.* Люди начинают лучше узнавать друг друга, доверять соседям и вместе решать проблемы.

3. *Повышение экологической грамотности.* Через практику и просвещение формируются новые нормы поведения: сортировка отходов, экономия ресурсов, осознанное потребление.

4. *Развитие навыков.* Волонтёры учатся планировать мероприятия, работать в команде, вести переговоры с властями и бизнесом.

5. *Изменение городской среды.* Благодаря совместным усилиям города становятся чище, зелёнее и комфортнее для жизни.

Таким образом, экология становится не просто темой, а механизмом социальных изменений: она объединяет людей, развивает навыки и формирует новые нормы.

Практические рекомендации: как запустить и поддержать экопрактику.

Рассмотрим, как рекомендации работают на практике, на примере акции на берегу Волги.

Начните с малого и чётко распределите роли. В группе из 20 человек заранее выделили роли: координатор сектора, сортировщик, фотограф, логист мешков, ответственный за коммуникацию. На месте провели краткий брифинг: схема участка, безопасные зоны, правила обращения с острыми предметами, порядок действий при травме.

Сделайте участие удобным. Организаторы предоставили перчатки, мешки, грабли и жилеты; координатор дополнительно проследил, чтобы у всех были головные уборы и вода. Для сложных фракций (рыболовные сети) заранее согласовали отдельную упаковку.

Поддерживайте мотивацию. Короткие паузы с обменом историями и фактами помогли сохранить темп даже в жару.

Фиксируйте и показывайте результаты. Параллельно с уборкой вели фотофиксацию «до/после» по секторам и общий подсчёт мешков. В итоге собрали 120 мешков, треть – вторсырьё, плюс 18 кг сетей для спецутилизации.

Закрепляйте эффект. В конце провели короткий разбор: волонтёры сами предложили улучшения (навигационные метки, отдельные мешки для сетей). Эти идеи передали организаторам для будущих акций.

Такой подход делает практику прозрачной, безопасной и мотивирующей – а значит, повышает шансы, что люди придут снова.

Заключение: экология как точка сборки общества.

Экологическая повестка сегодня – это не только про природу, но и про людей. От субботников до экоактивизма мы видим, как меняется мотивация и формы участия: от формальных обязанностей к осознанному и системному действию. Экология становится точкой сборки для локальных сообществ, площадкой для обучения и развития, а также драйвером позитивных социальных изменений.

Дальнейшее развитие экопрактик зависит от сочетания трёх факторов: инфраструктуры, просвещения и поддержки со стороны общества и государства. При правильном подходе экологические инициативы могут стать одним из ключевых инструментов устойчивого развития городов и регионов.

Список литературы

1. О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтёрстве) : Федеральный закон : от 11.08.1995 №135-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1995. – № 33. – Ст. 3340.

2. Паспорт национального проекта «Экология» // Министерство природных ресурсов и экологии Российской Федерации.

3. Официальный сайт акции «Вода России». – URL: https://берегдобрыхдел.рф/ (дата обращения: 11.11.2026). – Текст : электронный.

4. Макарова, Е. А. Роль волонтёров в реализации национального проекта «Экология» (на примере Мурманской области) / Е. А. Макарова // Арктика 2035: актуальные вопросы, проблемы, решения. – 2020. – № 2 (2). – С. 50–54.

5. Туров, З. А. Экология и туризм: восстановление водных экосистем России силами фонда «Чистые реки» / З. А. Туров // Исследования молодых учёных : материалы CXIV Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2025 г.). – Казань : Молодой учёный, 2025. – С. 9–14.

6. Знаменщикова, Е. М. Эковолонтёрство учащихся как условие достижения образовательных результатов / Е. М. Знаменщикова // Биология в школе. – 2020. – № 1. – С. 55–59.

Терентьева Людмила Владимировна
учитель
Сердцева Светлана Дмитриевна
учитель

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

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВООБРАЖЕНИЯ И ЛОГИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются эффективные пути и средства развития пространственного воображения и логического мышления у детей младшего школьного возраста с учётом сенситивности данного периода и перехода мышления от наглядно-образного к словесно-логическому. Раскрывается развивающий потенциал конструктивной, графической и игровой деятельности (конструкторы, оригами, графические диктанты, лабиринты, логические игры, шахматы), а также условия организации занятий, способствующие формированию пространственных представлений и мыслительных операций у младших школьников.*

Ключевые слова: *пространственное воображение, логика, логическое мышление, младший школьный возраст.*

Развитие пространственного воображения и логического мышления у детей младшего школьного возраста представляет собой одну из важнейших задач современного образования. Эти способности необходимы ребёнку не только для успешного освоения математики, геометрии и окружающего мира, но и для уверенной ориентации в повседневной жизни. Умение мысленно представлять предметы, определять их положение, понимать направление движения, читать простые схемы и чертежи помогает школьнику лучше воспринимать окружающую действительность. Логическое мышление, в свою очередь, формирует способность рассуждать, сравнивать различные объекты, находить сходства и различия, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять закономерности и делать обоснованные выводы.

А. П. Иванова [1] отмечает, что развивать пространственное представление и логику следует не только во время специальных уроков, но и в процессе различных творческих, подвижных, настольных и сюжетно-ролевых игр. Одним из доступных и результативных средств являются конструкторы. Собирая модель из отдельных элементов, ребёнок учится видеть будущий результат, соотносить размеры деталей, понимать их форму и положение, мысленно изменять конструкцию. Постепенно школьник начинает заранее представлять, как будет выглядеть сооружение после добавления или перестановки отдельных частей. Конструкторы также формируют аккуратность, последовательность действий, умение работать по схеме и исправлять ошибки.

Полезны и мозаики, пазлы, наборы для составления узоров. В процессе такой деятельности ребёнку необходимо объединить множество отдельных элементов в единую картину. Он анализирует цвет, размер и форму деталей, подбирает подходящие части, устанавливает их взаимное расположение. Пазлы дополнительно развивают зрительную память, терпение и способность удерживать в сознании общий образ, даже если перед глазами находится только небольшой фрагмент изображения.

Большое значение имеют занятия с бумагой. Оригами знакомит детей с превращением плоского листа в объёмную фигуру, помогает понять последовательность сгибов и взаимосвязь частей предмета. Вырезание, складывание листа пополам, создание симметричных изображений и аппликаций развивают представления о форме, размере, направлении и симметрии. Ребёнок учится предполагать, какой рисунок получится после разворачивания бумаги, как изменится фигура при сгибании или разрезании, какие части будут совпадать друг с другом.

По мнению Н. А. Муксиновой [2], эффективным упражнением являются графические диктанты. Взрослый задаёт последовательность инструкций, например: «отсчитай две клетки вправо, одну вверх, три клетки влево», а ребёнок выполняет указания на листе в клетку. Такие задания совершенствуют ориентацию на плоскости, закрепляют понятия «вверх», «вниз», «вправо», «влево», «по диагонали», а также тренируют слуховое внимание и умение точно следовать алгоритму. Со временем ребёнку можно предложить не только выполнять готовый диктант, но и самостоятельно составлять инструкции для одноклассника или взрослого.

Лабиринты, настольные маршруты и различные головоломки помогают развивать способность планировать последовательность действий. Перед тем как провести линию или передвинуть фишку, школьнику приходится оценить возможные пути, предугадать препятствия и подумать о последствиях каждого шага. Это формирует привычку не действовать случайно, а сначала анализировать ситуацию и выбирать наиболее подходящий вариант решения.

Особую пользу приносят игры с кубиками, объёмными геометрическими фигурами и различными моделями. Если ребёнку предлагают представить, как будет выглядеть фигура после поворота, он развивает способность к мысленному вращению предметов. Это умение необходимо при изучении геометрии, конструировании, чтении чертежей и выполнении заданий, связанных с ориентацией объектов в пространстве. Начинать лучше с простых примеров, постепенно усложняя задания: сначала поворачивать фигуру на одну сторону, затем мысленно изменять её положение несколько раз.

Рисование по клеточкам, копирование узоров и воспроизведение несложных схем также оказывают положительное влияние на развитие пространственных навыков. Ребёнок учится сопоставлять изображение с образцом, соблюдать пропорции, определять расстояние между элементами и переносить расположение объектов с одного листа на другой.

Интересным практическим заданием может стать составление плана комнаты, класса или детской площадки. Сначала школьник изображает знакомое пространство с помощью условных обозначений, а затем учится понимать, что предметы на плане показаны не такими, какими они выглядят в реальности, а в уменьшенном и обобщённом виде.

Для формирования логического мышления подходят задания на выявление закономерностей. Ребёнку можно предложить продолжить ряд геометрических фигур, цветов, чисел или символов, объяснив, по какому правилу построена последовательность. Важно, чтобы школьник не просто называл правильный ответ, но и проговаривал ход рассуждений. Это помогает ему осознавать собственные действия и постепенно переходить от случайного выбора к аргументированному решению. Игры «Найди лишний предмет», «Что изменилось?», «Четвёртый лишний», «Раздели на группы» формируют умение классифицировать, сравнивать и обобщать. В процессе выполнения таких упражнений ребёнок определяет общий признак нескольких объектов, находит элемент, который не подходит к остальным, или замечает изменение в знакомой картинке. Полезно просить школьника объяснять свой выбор, поскольку один и тот же предмет иногда может быть «лишним» по разным основаниям. Это развивает гибкость мышления и способность рассматривать задачу с нескольких сторон.

Шахматы, шашки, нарды и другие игры с правилами являются эффективным способом развития логики, внимания и пространственного предвидения. Ребёнок учится оценивать положение фигур, рассчитывать последствия хода, предугадывать действия соперника и строить собственную стратегию. При этом важно не превращать игру исключительно в соревнование. На первых этапах главной целью должно быть понимание правил, развитие интереса и умение спокойно анализировать ситуацию после удачного или ошибочного хода.

Сюжетно-ролевые игры также могут быть полезны для формирования логических и пространственных представлений. В игре «Магазин» ребёнок действует по определённому сценарию,

соблюдает порядок обслуживания, сравнивает цены и распределяет предметы. В игре «Строители» он планирует размещение домов, дорог и других объектов, учитывает размеры деталей и взаимное расположение построек. Подобные занятия помогают сочетать воображение с практическим планированием, а также учат соблюдать правила и учитывать условия игровой ситуации.

Большие возможности открывает работа с литературными произведениями. После чтения сказки или рассказа можно предложить ребёнку восстановить последовательность событий, составить план текста, нарисовать маршрут главного героя, изобразить карту его путешествия или расположение описанных мест. Такие задания объединяют речевое развитие, воображение, память и логику. Школьник учится выделять главное, устанавливать связь между событиями, представлять незнакомое пространство и переводить словесное описание в графическую форму. Не менее полезны загадки, ребусы, детские кроссворды, анаграммы и задания на подбор аналогий. Они расширяют словарный запас, тренируют внимание, учат воспринимать знакомые предметы с необычной стороны и находить нестандартные решения.

Таким образом, развитие пространственного воображения и логики у младших школьников должно быть систематическим, разнообразным и эмоционально привлекательным. Взрослому важно поддерживать интерес ребёнка, задавать наводящие вопросы, поощрять самостоятельные рассуждения и не требовать мгновенно правильного ответа. Если школьник учится объяснять свои действия, проверять результат и спокойно исправлять ошибки, постепенно у него формируются не только пространственные и логические способности, но и уверенность в собственных силах, самостоятельность и готовность решать более сложные учебные задачи.

Список литературы

1. Иванова, А. П. Развитие пространственного воображения и логического мышления для успешного формирования математических способностей младших школьников / А. П. Иванова. – URL: https://clck.ru/3WtCnt (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

2. Муксинова, Н. А. Развитие пространственных представлений у младших школьников на уроках математики / Н. А. Муксинова // Молодой ученый. – 2021. – № 10 (352). – С. 200–204.

Царева Вероника Алексеевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
г. Москва

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ УРБАНИЗАЦИИ И ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ

Аннотация: *в статье анализируются социальные и демографические последствия урбанизации в России. Рассматриваются такие аспекты, как высокая доля городского населения, концентрация населения в крупных центрах и агломерациях, процессы миграции, изменения возрастной структуры, доступность социальной инфраструктуры и территориальное неравенство. Подчёркивается противоречие современной ситуации: с одной стороны, привлекательность крупнейших центров, с другой – риск сокращения численности населения в малых городах и прилегающих к ним районах. Обосновывается необходимость сбалансированной пространственной и социально-демографической политики.*

Ключевые слова: *урбанизация, Россия, демография, городское население, миграция, агломерация, территориальное неравенство, качество жизни.*

Урбанизация является важным процессом пространственного и социально-экономического развития. Это связано не только с увеличением доли городских жителей, но и с изменениями в трудовых отношениях, образе жизни, семейных стратегиях, социальных отношениях и доступе к ресурсам. В городах сосредоточены учреждения сферы занятости,

образования, здравоохранения и культуры, но концентрация населения и функций усугубляет территориальные различия.

Для России урбанизация характеризуется очевидной концентрацией ресурсов на больших участках территории, неравномерностью расселения и крупнейших центрах. В стратегии пространственного развития Российской Федерации до 2030 года подчеркивается роль крупных и средних городов, сообществ и крупных населенных пунктов в прогнозе на 2036 год [1]. Целью данной статьи является изучение основных социальных и демографических последствий урбанизации, использование относительных и систематических методов при определении направлений политики, способствующих устойчивому развитию платежных систем, а также анализ статистических и научных материалов.

Доля городского населения является традиционным показателем урбанизации, но она не отражает перераспределение жителей между городами разного размера, расширение пригородов и формирование агломераций. Поэтому важно учитывать не только соотношение городского и сельского населения, но и поток иммигрантов, пригородные поездки и функциональные связи между регионами.

Россия считается высокоурбанизированной страной. Согласно национальной статистике, доля городского населения в последние десятилетия была относительно стабильной, а концентрация городских систем в крупных центрах возросла [2]. Это означает, что современная урбанизация в основном проявляется не в масштабной миграции из сельской местности в города, а в перемещении населения из небольших и средних населённых пунктов в региональные центры и крупнейшие агломерации.

Крупные города привлекают население разнообразными возможностями трудоустройства, перспективами получения образования, качественным медицинским обслуживанием и развитой инфраструктурой. В то же время небольшие города, особенно те, что находятся за пределами экономически активных регионов, могут столкнуться с безработицей и притоком молодёжи. Международная оценка ООН подтверждает высокий уровень урбанизации в России, однако её следует тщательно сопоставлять с внутренними данными: методы определения численности городского населения могут различаться [3].

Основным механизмом перераспределения населения является внутренняя миграция. Крупные города привлекают больше студентов, молодёжи и квалифицированных граждан, благодаря чему получают дополнительный человеческий капитал. В отличие от них регионы, из которых происходит отток населения, могут утратить человеческий потенциал и столкнуться с сокращением численности населения. Миграционные потоки способны частично компенсировать естественное сокращение населения, однако их влияние будет зависеть от возраста мигрантов, ожидаемой продолжительности жизни и их планов на будущее.

Миграция влияет на возрастную структуру населения: с точки зрения привлекательности доля населения трудоспособного и репродуктивного возраста может возрасти, тогда как в небольших городах и сельских районах может ускориться старение населения. При этом демографические показатели зависят от типа города, его специализации, состояния рынка труда и доступности социальных услуг. Небольшие населённые пункты, региональные центры и крупнейшие агломерации имеют различные демографические профили.

Взаимосвязь между урбанизацией и уровнем рождаемости остаётся неоднозначной. Город предоставляет возможности для получения образования и профессиональной самореализации, однако высокие затраты на жильё и повседневные расходы затрудняют создание семьи. На решение о рождении детей влияют уровень дохода, жилищные условия, культурные нормы и семейная политика.

Таким образом, урбанизация не считается самостоятельной причиной снижения производительности труда – она создаёт среду, в которой действуют более масштабные социально-экономические факторы. К положительным последствиям урбанизации относятся развитие образования и здравоохранения, появление культурных учреждений, развитие общественного транспорта и расширение возможностей трудоустройства. Концентрация

организаций и специалистов позволяет повысить эффективность предоставления услуг и увеличить мобильность квалифицированных кадров.

В то же время рост населения увеличивает нагрузку на транспортную систему, рынок жилья, местные органы власти и социальную инфраструктуру. Пробки, высокие затраты на жильё, загрязнение воздуха, шум и нехватка общественных мест негативно сказываются на качестве жизни. В густонаселённых районах проблемы выходят за пределы административных границ: жители используют городскую инфраструктуру, а затраты и ответственность распределяются между муниципальными властями.

Список литературы

1. Стратегия пространственного развития Российской Федерации на период до 2030 года с прогнозом до 2036 года : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 дек. 2024 г. № 4146-р. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_495567/ (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

2. Демографические исследования. – 2025. – Т. 5, № 4. – URL: https://www.demis-journal.ru/index.php/demis/article/download/TEMBZQ/9095/ (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

3. World Urbanization Prospects 2025: Summary of Results. – New York : United Nations, 2025. – URL: https://population.un.org/wup/assets/Publications/undesa_pd_2025_wup2025_summary_of_results_final.pdf (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

4. Чернышев, К. А. Демографическая динамика крупнейших городских агломераций России / К. А. Чернышев // Экономическая политика. – 2022. – Т. 17, № 4. – С. 81–93.

Якушева Александра Дмитриевна
студентка

Научный руководитель
Фомичева Татьяна Леонидовна
канд. экон. наук, доцент

ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
г. Москва

ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ: ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, РОССИЙСКИЙ КОНТЕКСТ И МОСКОВСКИЕ КЕЙСЫ (2021–2026 гг.)

Аннотация: *в статье динамика социальной среды рассматривается как активный фактор развития – расширяющий или сужающий возможности людей и территорий. Автор отходит от привычной оценки «улучшение/ухудшение» и предлагает взгляд через призму трёх рассогласований: темпорального, пространственного и цифрового. На уровне России фиксируется противоречие между ростом агрегированных показателей неравенства и углублением территориальных разрывов, особенно заметное в 2026 году. На уровне Москвы управляемая трансформация среды – реновация – демонстрирует рекордные темпы, но одновременно порождает новые социальные напряжения, связанные с эффектом «ожидания в лимбе». Делается вывод о необходимости дифференцированного управления динамикой, а не усреднения условий.*

Ключевые слова: *социальная среда, социальная динамика, пространственное неравенство, реновация, цифровизация, социальный капитал, развитие территорий.*

Введение.

Социальная среда редко воспринимается как нечто подвижное. Обычно её представляют фоном, на котором разворачивается жизнь, – однако именно её изменения определяют, какие траектории развития открыты для человека, а какие остаются закрытыми. В научной литературе утвердилось понимание: сдвиги в социодемографической экологии влекут за собой

изменения культурных ценностей и моделей научения, а значит – и траекторий развития человека. Остаётся, однако, вопрос: почему же при общем движении вперёд одни территории и группы ускоряются, а другие замирают или откатываются назад?

Цель работы – рассмотреть уже известные тенденции и предложить иной способ систематизации проблем. Новизна подхода состоит в отказе от линейной шкалы «лучше/хуже» и в переходе к анализу асимметрий-рассогласований между скоростью изменений, их пространственной локализацией и степенью включённости людей в эти изменения. Отдельное внимание уделено 2026 году как периоду, в котором противоречия динамики проявились наиболее отчётливо.

Теоретические основания.

В отечественной науке динамика социальной среды чаще рассматривается через экономическую призму: растут доходы – расширяются возможности. Такой взгляд продуктивен, но недостаточен, поскольку оставляет в тени качество самой среды. Даже при формальном росте возможностей среда может воспроизводить исключение. Поэтому более точным представляется подход, при котором динамика понимается как процесс, создающий новые структурные разрывы, не всегда фиксируемые агрегированной статистикой.

Синергетическая традиция описывает развитие социальных систем как движение от стабильности к дестабилизации и усложнению. Применительно к социальной среде это означает: любое управляемое изменение – реновация, цифровизация, благоустройство – порождает не только запланированные эффекты, но и побочные социальные сдвиги. Именно они и находятся в центре нашего анализа.

Методология.

Работа опирается на комплексный анализ вторичных данных: материалов всероссийских социологических мониторингов (ИС РАН, ФНИСЦ РАН, Левада-Центр), данных Росстата и Института Гайдара о дифференциации доходов, исследований по урбанистике и социальным эффектам реновации, а также экспертных оценок развития малых городов. Методологическая рамка предполагает сопоставление трёх уровней – общетеоретического, национального (РФ) и локального (Москва) – с фокусом на выявлении рассогласований между ними в период 2021–2026 гг.

Результаты и анализ.

1. Уровень РФ: стабилизация неравенства при сохранении структурных разрывов.

Национальная социальная среда в 2021–2025 гг. демонстрировала противоречивую динамику. С одной стороны, среднедушевые денежные доходы в сопоставимом выражении выросли почти на 20% (с 52 730 до 63 090 руб. в ценах 2024 г.). С другой – рост распределён крайне неравномерно. Однако данные за 2026 год вносят важное уточнение в эту картину: динамика показателей неравенства указывает на их стабилизацию после роста в 2023–2024 гг. Коэффициент Джини в целом по стране в 2024 г. составил 0,41, а за январь-сентябрь 2025 г. – 0,411, то есть уровень неравенства изменился незначительно и остался примерно на том же уровне.

Однако за этой стабилизацией скрывается углубление межрегиональной дифференциации. Максимальное значение коэффициента Джини в 2024 г. было зафиксировано в Ямало-Ненецком АО (0,467), за ним следуют Чукотский АО (0,45), Ненецкий АО (0,445), Москва (0,44) и Республика Саха (0,421). Для Москвы уровень неравенства стал максимальным за последние 10 лет. При этом наименьшие значения – в Ингушетии (0,332), Карачаево-Черкесии (0,334) и Хакасии (0,343). Таким образом, асимметрия не исчезает, а меняет форму: если раньше она проявлялась в общем росте неравенства, то теперь – в его «застывании» на фоне сохраняющейся территориальной поляризации. Развитие человеческого потенциала блокируется не отсутствием динамики как таковой, а её избирательной концентрацией в ограниченном числе точек роста.

Цифровизация в 2026 году продолжает играть двойственную роль. С одной стороны, реализация проектов по устранению цифрового неравенства расширяет доступ к связи: в Татарстане жители сами выбирают сёла для подключения к интернету, в Курской и Белгородской областях к сети подключают десятки малых населённых пунктов, а в Забайкалье, где связью обеспечено

98% населения, работа продолжается ещё в 47 сёлах. С другой стороны, сам факт необходимости таких программ в 2026 году подчёркивает устойчивость цифрового разрыва второго порядка – неравенства не только в доступе, но и в способности использовать цифровую среду для развития. Инфраструктурный разрыв постепенно сокращается, но алгоритмический – способность влиять на правила функционирования цифровой среды – остаётся нерешённым.

Динамика социальной среды в малых городах в 2026 году приобретает всё более драматичный характер. В Совете Федерации констатируют: в России рискуют исчезнуть сотни малых городов, так как молодёжь уезжает из них в поисках лучших перспектив, старшее поколение убывает, а новые жители почти не приезжают. Спикер СФ призывала не допустить депопуляции и создавать новые точки роста по всей территории страны. В Госдуме предлагают развивать в малых городах коворкинги и креативную экономику, чтобы они становились экономически самодостаточными. При этом исследователи фиксируют, что главными факторами оттока остаются трансформации на рынке труда, сужение сферы приложения труда и низкий уровень заработной платы. Здесь динамика среды носит негативно-кумулятивный характер: отток населения снижает налоговые поступления, что ведёт к дальнейшей деградации инфраструктуры и усилению оттока. Эта «воронка депопуляции» остаётся одним из наиболее устойчивых механизмов, воспроизводящих пространственный разрыв.

2. Уровень Москвы: управляемая динамика и её социальные пределы.

Москва представляет собой противоположный полюс: территория интенсивно управляемой динамики социальной среды. Программа реновации, запущенная в 2017 г., охватывает около миллиона москвичей и предусматривает расселение 5176 домов. В 2026 году темпы переселения достигли впечатляющих значений. Только за первые три квартала 2026 года квартиры по реновации получили жители 217 старых домов, в которых проживало более 39,7 тыс. москвичей; 190 зданий уже полностью расселены, жители ещё 27 домов переезжают. С начала реализации программы около 85 тысяч семей переехали в новостройки. В районе Кузьминки новые квартиры получили все жители 37 расселяемых домов – более 7,9 тысячи человек.

Однако за этими цифрами скрывается неоднозначный социальный эффект. Реновация трансформирует представления о приватном и публичном пространствах, создаёт новые стандарты, но одновременно порождает состояние неопределённости у жителей, ожидающих переселения. Долгосрочные жители оказываются «в лимбе»: их привычные соседские сети разрушаются, а новые ещё не сформированы. Иными словами, управляемая динамика среды не отменяет, а переформатирует социальные риски: на смену физической ветхости жилья приходит социально-психологическая нестабильность, связанная с изменением статуса территории и разрывом идентичности места.

Пространственная дифференциация внутри самой Москвы также сохраняется. Исследования фиксируют избыточное неравенство районов в сфере размещения мест приложения труда. Наиболее высокий образовательный уровень – в Центральном и Западном административных округах, тогда как новые территории (Новомосковский АО) существенно отличаются по этому параметру. Присоединение Новой Москвы на начальном этапе резко увеличило диспропорции расселения и занятости. Таким образом, даже в условиях масштабных программ развития социальная среда города воспроизводит внутреннюю асимметрию, связанную с исторически сложившейся структурой пространства.

Социальное настроение в 2026 году: латентная усталость и её пространственная локализация.

Данные Левада-Центра за 2026 год позволяют увидеть, как выявленные разрывы отражаются в субъективных оценках. В январе 2026 года большинство опрошенных воспринимали экономическое положение России как среднее, при этом оценки медленно ухудшались. Потенциал протеста остаётся на низком уровне, однако медленно растёт на протяжении полутора лет. Важно, что протестные настроения выше среди менее обеспеченных и менее образованных опрошенных, жителей сёл и малых городов. Это прямое свидетельство того, что темпоральный и пространственный разрывы конвертируются в латентную социальную

усталость, которая пока не выплёскивается в открытые действия, но накапливается именно в тех сегментах среды, где динамика либо отсутствует, либо носит негативный характер.

Авторская систематизация: три разрыва динамики социальной среды.

Проведённый анализ позволяет предложить систематизацию проблем, которая не сводится к перечислению известных «болевых точек» (бедность, неравенство, депопуляция), а описывает механизм их возникновения через рассогласование темпов и уровней изменений.

Первый разрыв – темпоральный. Скорость изменения социальной среды (темпы реновации, цифровизации) систематически опережает скорость адаптации к ней. Даже стабилизация неравенства в 2026 году не означает, что люди успевают перестроить свои практики и идентичности. Человек, чья среда трансформируется быстрее, чем он успевает выработать новые стратегии, оказывается в состоянии «структурной неукоренённости». Это порождает не протест, а снижение субъективного благополучия.

Второй разрыв – пространственный. Динамика концентрируется в точках роста, тогда как на периферии она либо отсутствует, либо приобретает негативный характер. Возникает не просто неравенство доходов, а неравенство самой способности к развитию. Стабилизация коэффициента Джини на национальном уровне маскирует тот факт, что для жителя малого города или депрессивного региона сама возможность «быть включённым» в динамику становится дефицитом.

Третий разрыв – цифровой. Инфраструктурный доступ к цифровой среде расширяется на фоне постоянного развития, но распределение алгоритмической субъектности остаётся неравномерным. Те, кто не обладает цифровыми компетенциями, оказываются исключёнными из новых возможностей развития, ведь даже при наличии формального доступа, у людей возникают сложности с адаптацией. Выходит, что цифровой разрыв превращается в «разрыв в возможностях».

Предложенная триада позволяет увидеть, что проблемы, обычно рассматриваемые изолированно (региональное неравенство, урбанистические конфликты, цифровое исключение, депопуляция малых городов), являются проявлениями одного и того же механизма – несинхронности динамики социальной среды на разных уровнях и для разных групп.

Заключение.

Динамика социальной среды является фактором развития не сама по себе, а в зависимости от того, насколько она согласована по трём осям: темпоральной (скорость изменений и скорость адаптации), пространственной (концентрация и периферия) и цифровой (доступ и субъектность). Данные 2026 года делают эту картину более отчётливой: стабилизация агрегированных показателей неравенства сосуществует с углублением территориальных разрывов; рекордные темпы московской реновации порождают новые формы социальной неопределённости; а протестный потенциал, оставаясь низким, растёт именно в тех сегментах, где разрывы наиболее ощутимы – в малых городах и среди менее обеспеченных групп.

Практический вывод состоит в необходимости перехода от политики «усреднения» показателей к дифференцированному управлению динамикой социальной среды, учитывающему темпоральные, пространственные и цифровые разрывы. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую проверку предложенной триады на материале отдельных регионов и городов.

Список литературы

1. Гаглоева, В. М. Социально-экономическое неравенство в России: тенденции и проблемы / В. М. Гаглоева, И. Э. Гергиев // Экономика и управление. – 2025.

2. Ростовцев, А. И. Влияние показателей цифровизации на качество жизни населения: региональный аспект / А. И. Ростовцев // Народонаселение. – 2025. – Т. 28, № 3. – С. 175–185.

3. Воронов, В. В. Малые города в регионах России: общее и особенное в развитии / В. В. Воронов // Мониторинг правоприменения. – 2025. – № 1. – С. 68–78.

4. Пузанов, К. А. Тревожный фон жилого фонда: влияние реновации на освоение общественных пространств горожанами в Москве / К. А. Пузанов, Д. Р. Кодзокова, В. А. Зотова // Мониторинг общественного мнения. – 2025. – № 5. – С. 18–39.

5. Оценки экономического и политического положения России в январе 2026 года // Левада-Центр. – 2026.

Гилязетдинова Гузель Галимзяновна
магистрант
Елабужский институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ НАСТАВНИЧЕСТВА НА ПРЕДПРИЯТИИ

Аннотация: *в статье рассматриваются ключевые проблемы реализации принципа непрерывности в системе корпоративной подготовки наставников на промышленных предприятиях. Методологической основой выступает интегративный подход, рассматривающий подготовку наставника как единство профессионально-производственной и психолого-педагогической составляющих. На основе анализа актуальных эмпирических данных выделены три группы проблем: нормативно – экономические, организационно – методические и социально – психологические.*

Ключевые слова: *наставничество, непрерывное образование, компетенции наставника.*

Институт наставничества в современной России переживает период институционального оформления. На государственном уровне принята Концепция развития наставничества до 2030 года, задающая ориентиры для формирования единой терминологии и подходов к организации этой деятельности. Наряду с этим, наставничество на многих предприятиях реализуется в различных формах.

На основе анализа эмпирических данных выделены три группы проблем.

Так, например, нормативно-экономические барьеры: статус и оплата труда как условие непрерывности. Первая группа проблем лежит в плоскости формального закрепления наставничества в системе трудовых отношений. Опрос 778 профсоюзных организаций [3], проведенный Федерацией независимых профсоюзов России, выявил существенную дифференциацию подходов к оплате наставнического труда. Заместитель председателя ФНПР А. В. Шершуков охарактеризовал ситуацию следующим образом: «Абсолютно разные ситуации на предприятиях, абсолютно разные возможности у работодателей давать тот или иной уровень гарантий. И это определенная проблема». Предложение ФНПР фиксирует минимальный порог доплаты в размере 10% от оклада, однако отраслевые соглашения реализуют его неравномерно: в ЖКХ отраслевое соглашение прямо устанавливает выплату наставникам надбавки не менее 10%. Спорт и туризм – отраслевое соглашение рекомендует стимулирующие выплаты за наставничество. АПК – отраслевое соглашение предусматривает развитие института наставничества, повышенную оплату труда наставникам, но, что называется, «в общем виде» [3].

Подобная вариативность создает экономический барьер непрерывности: наставник, не получающий адекватного вознаграждения за дополнительную нагрузку, может воспринимать свою функцию как повинность, а не как область профессионального развития.

Следующей группой проблем является дефицит специализированной психолого-педагогической подготовки. Вторая проблема непосредственно касается содержания непрерывного образования. Исследования фиксируют, что подготовка наставников из числа специалистов технического профиля зачастую ограничивается инструктированием по охране труда и ознакомлением с локальными нормативными актами. Между тем современная наставническая деятельность требует сформированности межпрофессиональных компетенций: способности проектировать индивидуальные траектории стажера, владения методами обратной связи, понимания возрастной психологии. Необходимо обратить вынимание, что Мининский университет [4] с 2023 года реализует программу подготовки наставников на рабочем месте в

рамках образовательно-индустриального партнерства с предприятиями региона. Подобные модели демонстрируют, что непрерывность образования наставника может обеспечиваться за счет интеграции вузовского и корпоративного компонентов, однако распространение таких практик сдерживается отсутствием типовых программ и финансовых механизмов их поддержки на большинстве предприятий.

К следующей группе проблем можем отнести социально-психологические барьеры. Третья группа проблем связана с природой самого знания, передаваемого в наставничестве. На высокотехнологичных предприятиях значительная часть критически важных компетенций существует исключительно в форме неявного знания, не поддающегося формализации в инструкциях и регламентах. Передача такого знания требует длительного доверительного взаимодействия, а не краткосрочного инструктажа. За короткий срок формального наставничества солидарность как чувство коллективного единства не успевает сформироваться. Наставник, обладающий уникальным опытом, может неосознанно сопротивляться его передаче, воспринимая молодого специалиста как потенциального конкурента. Кроме того, удаленный режим работы и участие в нескольких проектах одновременно объективно сокращают время, доступное для педагогического взаимодействия.

Обращаясь к исследованиям различных авторов, изучавших данную тему, можно заметить, что Адиева О.А., Вахапова Г.М., Хабибуллин Э.Р.З, Шафикова А.Р. в работе «Социально-психологические детерминанты эффективной деятельности наставника» считают, что в современных производственных условиях отбор и подготовка наставнического корпуса является одной из ключевых и стратегически значимых задач для предприятия[1]. Наряду с этим важно отметить, что Баянов Д. И. в своей работе «Развитие готовности наставников к социально-педагогическим рискам в процессе внутрикорпоративного обучения стажеров в авиастроительной отрасли» [2] охарактеризовал виды и компоненты готовности наставников к социально-педагогическим рискам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, проблемы непрерывного образования в сфере наставничества на предприятии носят комплексный характер и не сводятся к дефициту финансирования. Они включают: нормативно-экономическую неопределенность статуса наставника, снижающую мотивацию к профессиональному развитию в этой роли; отсутствие систематической психолого-педагогической подготовки, ограничивающей наставничество трансляцией операционных навыков; социально-психологические барьеры передачи неявного знания, требующие специальной работы с доверием и межпоколенческой коммуникацией. Преодоление указанных барьеров предполагает переход от модели «назначения» наставников к модели их непрерывного образовательного сопровождения.

Список литературы

1. Социально-психологические детерминанты эффективной деятельности наставника / О. А. Адиева, Г. М. Вахапова, Э. Р. Хабибуллин [и др.] // Cifra. Педагогика. – 2026. – № 1 (11). – URL: https://pedagogy.cifra.science/archive/1–11–2026-march/10.60797/PED.2026.11.3 (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

2. Баянов, Д. И. Развитие готовности наставников к социально-педагогическим рискам в процессе внутрикорпоративного обучения стажеров в авиастроительной отрасли : автореф. дис.... канд. пед. наук : 5.8.7 Методология и технология профессионального образования / Д. И. Баянов. – Казань, 2024. – 24 с.

3. В Думе обсудили организацию наставничества. – URL: https://www.solidarnost.org/articles/skvoz-rekomendatsii-k-nadbavkam.html?bx_sender_conversion_id=11181196&utm_source=newsletter&utm_medium=mail&utm_campaign=ukazatel_to_chto_vazhno_seychas_01_08_2025_07_08_2025#1 (дата обращения: 20.10.2026). – Текст : электронный.

4. Сотрудники Института непрерывного образования Мининского университета выступили с докладом на Всероссийской научно-методической конференции. – URL: https://mininuniver.ru/about/news/sotrudniki-instituta-nepreryvnogo-obrazovaniya-mininskogo-universiteta-vystupili-s-dokladom-na-vserossijskoj-nauchno-metodicheskoj-konferentsii (дата обращения: 16.10.2026). – Текст : электронный.

Джатоев Елисей Рубенович
студент

Научный руководитель
Фомичева Татьяна Леонидовна
канд. экон. наук, доцент

ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
г. Москва

КАК ЦИФРОВИЗАЦИЯ МЕНЯЕТ ПРОЦЕСС НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается влияние цифровизации на систему непрерывного образования. Показано, что ускорение технологических изменений превращает обучение в течение всей жизни из желательной практики в обязательное условие профессиональной успешности. Анализируются новые формы непрерывного образования, возникшие благодаря цифровым технологиям: онлайн-курсы, корпоративные цифровые платформы, адаптивное обучение и использование искусственного интеллекта. На примере профессий в финансовой сфере показано, как меняется набор компетенций, которые специалисту приходится осваивать после окончания вуза. Определяются основные проблемы цифрового непрерывного образования и роль базовой подготовки по информатике в вузе как фундамента для дальнейшего самостоятельного обучения.*

Ключевые слова: *цифровизация, непрерывное образование, обучение в течение всей жизни, онлайн-курсы, корпоративные цифровые платформы, адаптивное обучение, искусственный интеллект, финансовая сфера, компетенции, базовая подготовка по информатике, самостоятельное обучение.*

Непрерывное образование в условиях цифровой экономики.

Идея о том, что человек должен учиться на протяжении всей жизни, появилась задолго до цифровизации. В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века, подготовленном для ЮНЕСКО под руководством Ж. Делора, обучение в течение всей жизни было названо одним из ключей к новому столетию, а в основу образования были положены четыре принципа: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе и научиться быть [6]. В российском законодательстве непрерывное образование закреплено как реализация права каждого человека на образование в течение всей жизни [2].

Долгое время непрерывное образование воспринималось как дополнение к основному: повышение квалификации раз в несколько лет, курсы при смене должности, второе высшее образование. Цифровизация изменила этот процесс. Технологии обновляются так быстро, что знаний, полученных в вузе, хватает лишь на начало карьеры. По данным Всемирного экономического форума, работодатели ожидают, что к 2030 году изменится около 39% ключевых навыков работников [10]. Ещё раньше К. Фрей и М. Осборн оценили, что примерно 47% рабочих мест в США относятся к категории высокого риска автоматизации [7]. Даже если такие оценки завышены, специалист, который перестал учиться, быстро теряет конкурентоспособность.

Цифровизация превращает непрерывное образование из желательной практики в необходимое условие профессиональной жизни и одновременно даёт инструменты, которые делают такое обучение доступным.

Новые формы непрерывного образования.

Самым заметным изменением стало массовое распространение онлайн-обучения. Раньше для повышения квалификации приходилось отрываться от работы и ходить на занятия, а сейчас

курсы ведущих вузов и образовательных платформ открыты в любое время и из любого места. Работающий специалист может учиться вечером или в выходные в удобном для себя темпе.

Кроме того, обучение дробится на короткие модули. Вместо длительной программы человек за несколько недель осваивает конкретный навык и получает подтверждающий документ или цифровой сертификат. Такие микроквалификации помогают быстро закрыть пробел в знаниях, например освоить новую программу или инструмент анализа данных.

Крупные компании, в том числе банки, переносят обучение сотрудников на цифровые платформы и создают собственные корпоративные университеты, где люди учатся без отрыва от работы. Система отслеживает прогресс каждого работника и подбирает курсы под его должность и план развития.

Отдельное направление связано с адаптивным обучением и искусственным интеллектом. Цифровые системы анализируют ответы учащегося, находят слабые места и подбирают задания нужного уровня сложности. Генеративные модели искусственного интеллекта работают как персональный помощник: объясняют непонятную тему, проверяют решение, предлагают дополнительные примеры.

Меняется и сам взгляд на процесс обучения. Дж. Сименс в теории коннективизма предположил, что в цифровую эпоху знание всё больше распределено в сети источников и людей, а способность находить нужную информацию и поддерживать связи становится не менее важной, чем объём собственных знаний [9]. Исследователи цифровой трансформации образования также отмечают, что цифровые технологии меняют не только форму, но и содержание обучения и роль учащегося в нём [5].

Пример профессии финансиста.

Как цифровизация меняет требования к непрерывному обучению, хорошо видно на примере профессии финансиста. Многие задачи, которые раньше решались вручную или с помощью простых расчётов, теперь требуют владения цифровыми инструментами (таблица 1).

Таблица 1

Изменение задач финансиста под влиянием цифровизации

Задача	Как решалась раньше	Как решается сейчас	Что нужно осваивать
Финансовые расчёты	Калькулятор, ручные таблицы	Электронные таблицы, финансовые модели	Продвинутые функции Excel, построение моделей
Анализ данных	Выборочная обработка отчётности	Обработка больших массивов данных	SQL, основы Python, статистика
Отчётность	Ручная подготовка отчётов	Автоматические панели показателей (BI-системы)	Работа с BI-системами, визуализация данных
Платежи и расчёты	Бумажные документы, отделения банков	Онлайн-банкинг, Система быстрых платежей, цифровой рубль	Цифровые финансовые технологии, кибербезопасность
Прогнозирование	Экспертная оценка	Математические модели, машинное обучение	Основы машинного обучения, критическая оценка моделей

Источник: составлено автором.

Из таблицы видно, что почти в каждой области работы финансиста появились навыки, которых не было в программах обучения десять-пятнадцать лет назад. При этом список инструментов продолжает меняться: системы, которые сегодня считаются передовыми, через несколько лет станут стандартом, а затем уступят место новым. Поэтому важнее не выучить конкретную программу, а научиться быстро осваивать новые.

Отсюда значение базовой подготовки по информатике и математике, которую студент получает в вузе. Человек, понимающий, как устроены алгоритмы, данные и математические модели, легче осваивает новые инструменты, потому что видит в них знакомые принципы. Тот, кто знает только порядок нажатия кнопок в одной программе, вынужден каждый раз

начинать с нуля. Дисциплины цифрового цикла на первом курсе закладывают фундамент для всего последующего непрерывного образования.

Проблемы цифрового непрерывного образования.

Вместе с возможностями цифровизация приносит и новые трудности. Во-первых, сохраняется цифровое неравенство: доступ к технологиям и уровень цифровой грамотности у людей разные. Международные исследования показывают, что взрослые с невысоким уровнем базовых навыков реже других участвуют в обучении, хотя нуждаются в нём больше всех [8].

Во-вторых, онлайн-обучение требует высокой самоорганизации. Без преподавателя, расписания и группы многие слушатели бросают курсы, не дойдя до конца. В-третьих, качество образовательных программ сильно различается, а обилие предложений затрудняет выбор. В-четвёртых, нерешённым остаётся вопрос признания результатов: работодатель не всегда понимает, чего стоит тот или иной сертификат.

Наконец, возникает риск поверхностного обучения. Короткий курс позволяет быстро познакомиться с инструментом, но не даёт глубокого понимания. Если у человека нет фундаментальной подготовки, набор отдельных сертификатов не складывается в целостную профессиональную компетенцию.

Перспективы развития.

Развитие непрерывного образования в цифровую эпоху стало частью государственной политики. Цифровая трансформация экономики и социальной сферы названа одной из национальных целей развития России [1], а подготовка кадров для цифровой экономики изначально была одним из направлений национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [4]. Масштабы распространения цифровых технологий в экономике отражаются в ежегодной статистике [3].

На наш взгляд, дальнейшее развитие непрерывного образования будет идти по нескольким направлениям: интеграция вузовских программ с онлайн-курсами и корпоративным обучением; персонализация образовательных траекторий с помощью искусственного интеллекта; развитие системы признания коротких программ и цифровых сертификатов; усиление роли фундаментальной подготовки, прежде всего математики и информатики, которая позволяет человеку самостоятельно осваивать новое.

Цифровизация меняет непрерывное образование сразу в двух направлениях. С одной стороны, она делает его необходимым, поскольку знания и навыки устаревают быстрее, чем когда-либо прежде. С другой стороны, она делает его доступным благодаря онлайн-платформам, коротким программам и цифровым помощникам. От вузовского образования теперь ждут не только знаний, но и умения учиться самостоятельно. Для студента финансового факультета это означает, что уже на первом курсе важно не просто сдать дисциплины цифрового цикла, а понять их основы, на которые придётся опираться на протяжении всей карьеры.

Список литературы

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : Указ Президента РФ : от 07.05.2024 № 309. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон : от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

3. Цифровая экономика: 2024 : краткий статистический сборник / В. Л. Абашкин, Г. И. Абдрахманова, К. О. Вишневский [и др.]. – Москва : ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. – 124 с. – URL: https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/892396113.pdf (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

4. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» : утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16. – URL: http://static.government.ru/media/files/urKHm0gTPPnzJlaKw3M5cNLo6gczMkPF.pdf (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

5. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – Москва : Изд. дом ВШЭ, 2019. – URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

6. Delors, J. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century / J. Delors. – Paris : UNESCO, 1996. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590 (date of access: 05.11.2026). – Текст : электронный.
7. Frey, C. B. The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? / C. B. Frey, M. A. Osborne // Technological Forecasting and Social Change. – 2017. – Vol. 114. – P. 254–280. – DOI 10.1016/j.techfore.2016.08.019.
8. OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World. – Paris : OECD Publishing, 2019.
9. Siemens, G. Connectivism: A learning theory for the digital age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2005. – Vol. 2, No. 1. – URL: https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (date of access: 05.11.2026). – Текст : электронный.
10. The Future of Jobs Report 2025. – Geneva : WEF, 2025. – URL: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/ (date of access: 05.11.2026). – Текст : электронный.

Ильясова Ольга Анатольевна
канд. пед. наук, доцент
ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»,
г. Челябинск, Челябинская область

УЧЕТ ПРИНЦИПА ГИБКОСТИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: *в статье актуализируется проблема направленности внутрикорпоративного обучения на реализацию приоритетов государственной политики в сфере образования, обеспечение задач развития общеобразовательной организации, учет интересов и потребностей педагогов. Предложены технологические решения, которые позволяют принимать во внимание принцип гибкости при определении проблематики и проектировании содержания программ внутрикорпоративного обучения педагогов общеобразовательных организаций.*

Ключевые слова: *общеобразовательная организация, программа внутрикорпоративного обучения, принцип гибкости, педагоги, технология педагогического проектирования.*

Современное российское образование является динамично развивающейся системой, которая обеспечивает достижение национальных целей посредством развития кадрового потенциала, обучения и воспитания подрастающего поколения. Определение целевых приоритетов в сфере образования осуществляется в процессе стратегического планирования и реализации национальных и федеральных проектов. В рамках данной деятельности формируются передовые педагогические практики, происходит оценка эффективности реализующихся инициатив. Темпы внедрения таких практик зависят от готовности педагогов их осваивать и применять для решения конкретных педагогических задач. С этой точки зрения внутрикорпоративное обучение, осуществляемое в общеобразовательной организации, выступает в качестве организационно-педагогического средства, позволяющего школе и педагогам адаптироваться к изменениям в системе образования и обеспечивать решение текущих и перспективных профессиональных задач. Это позволяет утверждать, что развивающий характер внутрикорпоративного обучения может достигаться за счет своевременного реагирования на происходящие изменения, перспективного планирования и гибкого проектирования содержания внутрикорпоративного обучения. Для того чтобы данная установка нашла применение в практике неформального обучения педагогов, ее следует обосновать как принцип и описать технологические решения, позволяющие учитывать его в процессе проектирования содержания программ внутрикорпоративного обучения.

Принцип гибкости получил признание при разработке проблемы проектирования содержания профессионального образования. Его обоснование было связано с необходимостью обеспечения опережающего характера профессионального образования и нацеленности на подготовку специалистов к решению реальных производственных задач. В ряде работ были

предложены технологические решения, предполагающие модульное проектирование содержания профессионального образования. Как отмечают Е. А. Корчагин и Р. С. Сафин гибкость достигается за счет модульного выстраивания содержания образования, включающего разные учебные дисциплины и производственную практику, а также насыщенного проблемами реального производственного процесса [1]. В дополнительном профессиональном образовании данная идея нашла отражение в проектировании гибких программ для дистанционного повышения квалификации специалистов. Такие программы позволяют учитывать подготовленность и интересы специалиста, выстраивать индивидуальные траектории учебной деятельности [2].

В ряде статей изложены подходы к структурированию дополнительных профессиональных программ. Выстраивание таких программ по модульному принципу позволяет насыщать их современными научными психолого-педагогическими знаниями и демонстрировать их применимость в практической деятельности. В ряде статей представлены варианты гибкого проектирования содержания повышения квалификации, в частности, на основе реализации разделов программы в виде стажировки, организации проектирования элементов образовательной деятельности [3; 4]. Более того, такие программы могут предполагать обучение по индивидуальной образовательной траектории [5]. Данные установки вполне применимы при проектировании содержания внутрикорпоративного обучения. Как отмечается в публикации А. А. Ковшовой [7], процесс профессионального развития сотрудников, осуществляющийся с использованием собственных ресурсов организации, следует выстраивать на основе программы внутрикорпоративного обучения. Ее проектирование учитывает перспективные цели развития организации, корпоративные ценности и потребности педагогов. Это указывает на проявление гибкости в проектировании подобных программ.

Данные основания дают возможность сформулировать принцип гибкости в проектировании содержания программ внутрикорпоративного обучения педагогов общеобразовательных организаций. Данный принцип предполагает гибкое реагирование на тенденции развития системы российского образования, нацеливание на освоение педагогами обновляющихся психолого-педагогических знаний и передовых педагогических практик, возможность учета потребностей и интересов педагогов. В связи с этим при проектировании программ внутрикорпоративного обучения становятся актуальными вопросы определения магистральных направлений профессионального развития педагогов, проектирования содержания и способов повышения их квалификации. В рамках данной статьи предлагаются принципиально новые технологические решения, которые позволяют учитывать принцип гибкости в проектировании содержания программ внутрикорпоративного обучения.

Первое технологические решение предполагает нацеливание содержания внутрикорпоративного обучения на решение задачи комплексного развития общеобразовательной организации. Речь идет о том, что программы внутрикорпоративного обучения могут быть направлены как на учет магистральных направлений развития системы российского образования, так и на обеспечение готовности педагогов к решению текущих профессиональных задач. Для этого предлагается выстраивать профессиональное развитие педагогов общеобразовательной организации на основе комплекса перспективных, краткосрочных и целевых программ внутрикорпоративного обучения.

Перспективные программы внутрикорпоративного обучения создаются в русле приоритетных направлений государственной политики в сфере образования и корпоративных ценностей. Они обеспечивают готовность педагогов к реализации национальных и федеральных проектов в сфере образования. Эти проекты с вязаны с развитием образовательного потенциала школы, популяризацией естественно-математического образования, приобщением школьников к традиционным духовно-нравственным ценностям, осуществлением исторического просвещения. Краткосрочные программы предполагают подготовку педагогов к решению комплекса актуальных задач развития общеобразовательной организации и формирования корпоративных ценностей. Перед педагогами могут быть поставлены задачи

обеспечения функционирования профильного класса, организации штаба воспитательной деятельности, профилактики деструктивного поведения обучающихся. Такие задачи могут быть определены на основе самодиагностики по критериям, предложенным в рамках федерального проекта в сфере образования «Школа Минпросвещения России». Наличие целевых программ внутрикорпоративного обучения обеспечивает учет индивидуальных потребностей и затруднений педагогов. Такие программ, например, могут быть направлены на освоение педагогами новых образовательных технологий, подготовку к работе в цифровой образовательной среде. Таким образом комплекс программ внутрикорпоративного обучения поддерживает оперативное реагирование на тенденции развития системы образования, появление новых педагогических задач, внедрение перспективных образовательных технологий.

Второе технологическое решение предполагает гибкое проектирование проектирования целевых ориентиров программы внутрикорпоративного обучения. При обосновании цели и задач такой программы проводится аналитическая деятельность, что позволяет оценить осведомленность педагогов о предлагаемой тематике и их готовность осуществлять реальную педагогическую деятельность. Это позволяет уточнить задачи реализации программы и степень детализации содержания повышения квалификации. Также появляется возможность определить нацеленность программы на решение конкретных затруднений педагогической деятельности, выявить потенциал содержания обучения для преодоления устаревших подходов к профессиональной деятельности.

Третье технологическое решение предполагает гибкое проектирование содержания программы внутрикорпоративного обучения. Ранее в наших публикациях были предложены структурные компоненты содержания внутрикорпоративного обучения: это нормативно-правовые предпосылки осуществления педагогической деятельности, психолого-педагогические знания, методические и технологические аспекты осуществления образовательного процесса, представление о компетенциях и личностных качествах педагога, вопросы обеспечения безопасности и психологического здоровья участников образовательных отношений. Гибкость в проектировании содержания программы внутрикорпоративного обучения заключается в том, что оно формируется на основе предложенных компонентов. При этом тематика разделов и формулировки тем детализируются в соответствии с проблематикой программы. Например, если речь идет о популяризации естественно-математического образования, то в программе предполагаются темы, связанные с государственными установками по повышению качества образования, психолого-педагогическими закономерностями повышения интереса обучающихся к математическим знаниям, описанием применяемых в процессе популяризации педагогических методов и т. д. Кроме того, при проектировании содержания программы необходимо предусмотреть возможность освоения педагогами новых технологических решений и педагогических практик.

Четвертое технологическое решение связано с проявлением гибкости в проектировании способов освоения педагогами предложенного содержания. Данное решение реализуется посредством использования командных и индивидуальных способов обучения педагогов. Очевидно, что педагоги являются специалистами, обладающими разным уровнем знаний и умений. Отбор содержания повышения квалификации и способов его освоения можно осуществлять с учетом интересов, профессиональных затруднений и образовательных потребностей педагогов. Так, для педагогов, которые не вполне осведомлены о предстоящей деятельности, целесообразно предложить командные способы освоения содержания программы внутрикорпоративного обучения. Это позволит им обменяться мнениями и выработать единые стратегии реализации педагогической деятельности. Для педагогов, которые обладают достаточными знаниями и опытом, можно предложить реализацию индивидуальных образовательных маршрутов. Освоив содержание повышения квалификации в индивидуальном режиме, педагоги будут обеспечивать разнообразие способов осуществления внутрикорпоративного обучения: выступить в качестве преподавателей и наставников, представлять собственный опыт и педагогические практики.

Таким образом, принцип гибкости в проектировании содержания внутрикорпоративного обучения позволяет гибко реагировать на тенденции развития системы российского образования, решать задачи развития общеобразовательной организации, учитывать интересы и потребности педагогов. Это позволяет создавать актуальные и востребованные педагогами программы внутрикорпоративного обучения. Предложенные технологические решения могут использоваться для повышения результативности внутрикорпоративного обучения и обеспечения его развивающего характера.

Список литературы

1. Корчагин, Е. А. Проектирование гибкого содержания образовательной программы в техническом вузе / Е. А. Корчагин, Р. С. Сафин // Высшее образование в России. – 2017. – № 5. – С. 79–87.

2. 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.

3. Грошева, А. В. Алгоритмы разработки дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогических работников / А. В. Грошева, Е. С. Иванцова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – № 1 (58). – С. 38–44.

4. Барабас, А. А. Принципы проектирования содержания программы стажировки педагогов и руководителей образовательных организаций как формы их дополнительного профессионального образования / А. А. Барабас // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2025. – № 1(62). – С. 5–16.

5. Волобуева, Т. Б. Повышение квалификации педагогов по индивидуальным траекториям: пошаговый план подготовки / Т. Б. Волобуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2026. – № 1 (66). – С. 44–54.

6. Ковшова, А. А. Особенности организации внутрикорпоративного обучения учителей как формы дополнительного профессионального образования / А. А. Ковшова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13, № 5.

Кольцова Галина Анатольевна
воспитатель
МБДОУ «Батыревский Д/С «Василек»
с. Батырево, Чувашская Республика
Горбунова Ирина Николаевна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №11 «Ручеек»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РОЛЬ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В ОБЕСПЕЧЕНИИ НЕПРЕРЫВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

Аннотация: *в статье рассматривается значение взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации в обеспечении непрерывности воспитания и всестороннего развития ребёнка. Раскрываются основные принципы педагогического сотрудничества, современные формы работы с родителями и условия формирования единого воспитательно-образовательного пространства. Особое внимание уделяется практическим способам повышения эффективности взаимодействия педагогов и семей воспитанников.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, семья, детский сад, непрерывность воспитания, развитие ребёнка, педагогическое сотрудничество, взаимодействие с родителями.*

Современная система дошкольного образования ориентирована на всестороннее развитие личности ребёнка, формирование его социальных, коммуникативных, познавательных и эмоциональных способностей. Особое значение в данном процессе приобретает обеспечение непрерывности воспитания, предполагающей согласованность педагогических воздействий семьи и дошкольной образовательной организации.

Семья является первой и наиболее значимой социальной средой ребёнка. Именно в семье формируются первоначальные представления об окружающем мире, нравственные ценности, привычки, нормы поведения и способы взаимодействия с другими людьми. Детский сад, в свою очередь, расширяет социальный опыт дошкольника, создаёт условия для общения со сверстниками, развития самостоятельности, инициативности и познавательной активности.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и Федеральная образовательная программа дошкольного образования предусматривают сотрудничество педагогов с семьёй, поддержку родителей и обеспечение единства подходов к воспитанию и обучению детей [1–3].

Непрерывность воспитания и развития ребёнка следует рассматривать не только как последовательность образовательных этапов, но и как согласованность воспитательных воздействий в различных условиях его жизнедеятельности. Важно, чтобы знания, умения и навыки, приобретённые ребёнком в детском саду, находили применение и закреплялись в повседневной семейной жизни.

Например, если в дошкольной организации ребёнка обучают самостоятельному одеванию, соблюдению правил личной гигиены и культуры общения, необходимо, чтобы родители поддерживали формирование данных навыков дома. Отсутствие единых требований может затруднять становление самостоятельности и устойчивых положительных привычек.

Эффективное взаимодействие семьи и детского сада основывается на принципах взаимного уважения, доверия, открытости, индивидуального подхода и совместной ответственности за благополучие ребёнка. При этом педагог выступает не только организатором образовательного процесса, но и партнёром родителей, оказывающим необходимую консультативную и методическую поддержку.

Одним из важных направлений деятельности воспитателя становится повышение педагогической компетентности родителей. Для этого используются различные формы взаимодействия: индивидуальные консультации, тематические родительские собрания, практические семинары, мастер-классы, информационные памятки, совместные праздники и творческие мероприятия.

Особенно эффективными представляются активные формы сотрудничества, позволяющие родителям непосредственно участвовать в образовательной жизни детского сада.

Так, реализация совместных проектов «Моя семья», «Семейные традиции», «Мир профессий» способствует расширению представлений детей об окружающем мире, укреплению детско-родительских отношений и развитию коммуникативных способностей. В процессе выполнения творческих заданий ребёнок получает возможность проявлять инициативу, взаимодействовать со взрослыми и приобретать положительный опыт совместной деятельности.

Интересной формой работы являются семейные мастерские, в ходе которых родители вместе с детьми изготавливают поделки, создают тематические альбомы, дидактические игры и элементы развивающей предметно-пространственной среды. Подобная деятельность способствует укреплению эмоциональных связей и формированию у ребёнка положительного отношения к совместному труду.

Важное место занимает организация домашних игровых заданий рекомендательного характера. Например, после знакомства с определённой лексической темой воспитатель может предложить родителям провести наблюдение на прогулке, прочитать художественное произведение, организовать дидактическую игру или побеседовать с ребёнком. При этом задания должны быть доступными, интересными и соответствовать возрастным возможностям дошкольника, не превращаясь в обязательную учебную нагрузку.

Особого внимания требует взаимодействие с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. В данном случае согласованность действий родителей,

воспитателей и специалистов способствует последовательному формированию коммуникативных, социально-бытовых и адаптивных навыков.

Например, при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра могут применяться единые визуальные подсказки, последовательности действий, социальные истории и игровые упражнения как в детском саду, так и дома. Использование знакомых и понятных ребёнку способов организации деятельности помогает поддерживать предсказуемость окружающей среды и способствует постепенному развитию самостоятельности.

В современных условиях дополнительным средством взаимодействия становятся цифровые технологии. Электронные консультации, информационные материалы и обмен рекомендациями позволяют поддерживать регулярную связь между педагогом и семьёй. Однако цифровое общение должно дополнять, а не заменять личный контакт, доверительные беседы и совместное обсуждение вопросов развития ребёнка.

Следует подчеркнуть, что результативность сотрудничества определяется не количеством проведённых мероприятий, а качеством взаимодействия. Важно учитывать индивидуальные особенности семей, их возможности, интересы и потребности. Родители должны чувствовать себя полноценными участниками воспитательно-образовательного процесса, а не только получателями педагогической информации.

Для обеспечения непрерывности воспитания целесообразно регулярно обсуждать с родителями достижения ребёнка, возникающие трудности и ближайшие задачи развития. Совместное определение посильных целей позволяет избежать противоречивых требований и создать благоприятные условия для постепенного освоения новых навыков.

Таким образом, семья и детский сад выступают взаимодополняющими участниками единого воспитательно-образовательного процесса. Их сотрудничество обеспечивает преемственность педагогических воздействий, способствует эмоциональному благополучию, социализации, развитию самостоятельности и раскрытию индивидуальных возможностей дошкольника.

Непрерывность воспитания достигается благодаря согласованности действий взрослых, уважению к особенностям каждого ребёнка и созданию условий, в которых приобретённый опыт применяется в различных жизненных ситуациях. Именно партнёрские отношения семьи и дошкольной образовательной организации становятся важнейшим условием гармоничного развития личности ребёнка и его успешной подготовки к дальнейшим этапам образования.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (с изм. и доп.).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155 (с изм.).

3. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации : от 25.11.2022 №1028.

Тимофеева Лариса Владимировна
старший воспитатель
Никитина Елена Игоревна
инструктор по физической культуре
МБДОУ «Д/С №146»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-170044

НАСТАВНИЧЕСТВО – ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОУ

Аннотация: *в статье рассматривается наставничество как эффективный метод профессиональной адаптации и становления молодого педагога дошкольной образовательной организации. Описана система работы детского сада по формату «педагог-педагог», включая классические и активные формы. Сделан вывод о стимулировании самосовершенствования молодого педагога и повышении компетенции наставника.*

Ключевые слова: *наставник, молодой специалист, взаимодействие педагогов, система дошкольного образования.*

В настоящее время системе дошкольного образования необходим профессиональный, компетентный, мыслящий педагог, готовый к реализации ценностей на практике. Важно и то, чтобы он был готов к включению в инновационные процессы.

В то же время молодой педагог, начинающий свой профессиональный путь, испытывает некоторые трудности, и ему необходима профессиональная помощь в овладении педагогическим мастерством. Поэтому важно создавать ситуацию успешности работы молодого педагога, способствовать развитию его личности на основе диагностической информации о динамике роста его профессионализма, способствовать формированию индивидуального стиля его деятельности. Такую помощь способен оказать педагог-наставник.

Несмотря на то что Год наставника и педагога в России был провозглашён президентом Путиным в 2023 году, сегодня система наставничества вновь заслуживает самого пристального внимания. В этой системе отражена жизненная необходимость молодого педагога получить поддержку опытного профессионала, специалиста дошкольного образования, который способен предложить практическую и теоретическую помощь.

Наставничество также является успешным и эффективным методом профессиональной адаптации, который приемлем в дошкольном образовательном учреждении, способствующим развитию и становлению молодого специалиста.

Ещё с давних времён философы определяли основные задачи наставника, и каждый трактовал их по-своему. Например, мысли Платона склонялись к тому, что воспитание надо начинать с раннего возраста, так как оно должно обеспечить постепенное восхождение ученика к миру идей. Осуществлять подобное воспитание способен прежде всего наставник преклонных лет.

По мнению Ж.-Ж. Руссо, главным и наиболее сложным искусством наставника считалось умение ничего не делать с учеником.

В начале XX века о проблемах наставничества размышлял К. Д. Ушинский. Он считал, что нельзя гордиться своим опытом, подсчитывая годы своей воспитательной деятельности. По его мнению, так педагог превращался в машину, которая только задаёт и спрашивает уроки и наказывает тех, кто попадается под руку. Нельзя, говорил он, быть убеждённым, что профессиональный опыт с лихвой компенсирует полное отсутствие теоретической подготовки. Теоретические знания и опыт должны дополнять друг друга, но не замещать.

Сократ считал, что главная задача наставника – побудить мощные душевные силы ученика. В поисках истины ученик и наставник должны находиться в равном положении. Главный тезис наставничества Сократа – «Я знаю только то, что ничего не знаю».

Например, вспомним известный фильм «Афоня». А именно эпизод, когда мастер ЖЭКа Людмила Ивановна приводит на участок молодых ребят-стажёров и закрепляет их для обучения на рабочем месте за более опытными сотрудниками. Её фраза «Наши слесаря научат вас практически тому, что вы изучали теоретически» как раз и характеризует систему наставничества.

Организация наставничества в процессе повышения профессиональной компетентности молодого специалиста в детском саду носит поэтапный характер. Он включает в себя формирование и развитие функциональных и личностных компонентов деятельности молодого педагога.

Рассмотрим задачи каждого этапа.

1. *Знакомство и установление доверия.*

На этом этапе важно создать психологически безопасное пространство, где и молодой педагог, и педагог-наставник могут делиться ожиданиями, опасениями и профессиональными перспективами.

2. *Диагностика и целеполагание.*

Этот этап – фаза оценки текущего уровня развития наставляемого и определения конкретных целей обучения и дальнейшего взаимодействия.

3. *Практика с поддержкой.*

После определения целей наставник демонстрирует профессиональные навыки, показывая не только практические занятия, но и теоретическую часть знаний.

На этом этапе начинающий педагог может уже самостоятельно выполнять задачи при активной поддержке наставника.

4. *Самостоятельная профессиональная деятельность.*

Предполагается снижение уровня поддержки (лишь по необходимости или просьбе наставляемого), предоставление молодому педагогу больше самостоятельности.

5. *Этап рефлексии и корректировки.*

На данном этапе подводятся промежуточные результаты, производится сбор обратной связи от других педагогических работников, а также пересмотр и корректировка целей развития молодого специалиста, возможно определение новых областей для профессионального роста.

Стоит отметить, что эффективное наставничество носит циклический характер процесса, где при необходимости возможно вернуться к предыдущим этапам для углубления или расширения профессиональных компетенций педагога.

Также отметим, что наставничество носит субъектный характер и является одной из разновидностей педагогического взаимодействия педагогов.

В нашем детском саду сложилась своя система работы с молодыми педагогами. Педагоги используют в работе наиболее подходящий для нас формат наставничества «педагог – педагог», когда за каждым молодым педагогом закреплён наставник. Вместе они разрабатывают план деятельности.

Исходя из личных качеств и интересов используют разные формы взаимодействия, например классические – это консультирование (индивидуальное, групповое) и активные.

Консультирование делится по направленностям:

– *специализированная направленность*. Наставник сообщает по теме консультации и отвечает на вопросы наставляемого;

– *психолого-педагогическая диагностика*. Наставник выявляет профессионально значимые проблемы, определяет причину конфликта;

– *создание плана деятельности*. Наставник помогает наставляемому разработать индивидуальный маршрут профессионального развития с учётом выявленных профессиональных дефицитов;

– *методическая помощь*. Наставник объясняет, например, как организовать дисциплину в группе, использовать активные методы обучения, применять приёмы мотивации воспитанников.

К активным формам относятся семинары, практические занятия, взаимопосещение занятий, тренинги, мастер-классы от наставников.

Стоит отметить также инновационные формы взаимодействия наставника и молодого педагога, которые приведены ниже.

«Репетиция» – методическая отработка сложных фрагментов занятий с наставником вместо детей для повышения уверенности и качества работы.

«Дуэт» – совместное проведение мероприятий.

«Дубликат» – самостоятельное повторение занятия молодым педагогом, исходя из образца наставника, для закрепления и адаптации методов.

«Аналитик» – эта форма работы, при которой молодой педагог самостоятельно разрабатывает и проводит занятие в своей группе, а после его проведения проводит анализ для наставника.

«Суфлёр» – поддержка наставника во время занятия с подсказками в сложных ситуациях, обеспечивающая уверенность и профессиональный рост.

Таким образом, предложенная система наставничества в детском саду стимулирует потребности молодого педагога в самосовершенствовании, способствует его профессиональной самореализации, помогает выработать индивидуальный, авторский стиль в работе, реализовать свои таланты и амбиции. Наставники, работая с молодыми педагогами, повышают свою профессиональную компетенцию, следят за новинками методической литературы, используют в работе цифровые технологии. Ведь наставнику мало быть опытным высококвалифицированным педагогом, нужно развивать свой творческий потенциал, постоянно находиться в педагогическом поиске, совершенствовать свои формы и методы работы, осуществлять межличностное общение с коллегами.

Список литературы

1. Бережнова, О. В. Оценка профессиональной деятельности педагога детского сада : методическое пособие / О. В. Бережнова, Л. Л. Тимофеева. – Москва, 2014.

2. Майер, А. А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ : метод. пособие / А. А. Майер, Л. Г. Богославец. – Москва : Сфера, 2012. – 123 с.

Троицкая Ольга Николаевна
канд. пед. наук, доцент
Троицкий Антон Георгиевич
магистрант

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «EDTECH-ПРОЕКТЫ: ОТ СОЗДАНИЯ ДО ВНЕДРЕНИЯ»

Аннотация: *в статье раскрыты особенности разработки программ повышения квалификации для педагогов, определены нормативные основы для создания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «EdTech-проекты: от создания до внедрения». В статье представлена концептуальная модель данной программы и описан процесс проектирования содержания обучения.*

Ключевые слова: *повышение квалификации, педагоги, программа, проектирование, EdTech-проект, методическая система, образовательная практика.*

1. Введение.

Необходимость обучения действующих и будущих педагогов основам разработки и внедрения EdTech-проектов обусловлена не только современными тенденциями цифровой трансформации системы образования, но и введением в действие целого спектра нормативно-

правовых документов. Однако, как показал проведенный анализ программ обучения EdTech-теории, в основном, они нацелены на специалистов, имеющих опыт в создании программных приложений или актуальных проектов в сфере образовательных технологий, ориентированы только на разработку крупных EdTech-проектов, в них отсутствует методический компонент создания нового EdTech-проекта. Поэтому встает вопрос разработки дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «EdTech-проекты: от создания до внедрения», ориентированной на педагогов, заинтересованных в данном направлении цифровой трансформации системы образования.

2. Особенности разработки программ повышения квалификации для педагогов.

Нормативной основой разработки программ повышения квалификации для педагогов является, прежде всего, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». В статье 76 указано, что «программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации» [5]. В документе отмечено, что содержание программ повышения квалификации необходимо разрабатывать с учетом требований профессиональных стандартов и квалификационных требований, указанных в соответствующих квалификационных справочниках.

Именно поэтому следующим документом, на который необходимо опираться при работе над новой программой, является профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [3]. Он содержит формулировку двух обобщенных трудовых функций и описание компонентного состава каждой из них через выделение трудовых функций. В ситуации создания программы повышения квалификации для педагогов в EdTech-отрасли особое значение имеет требование сформированности следующих умений:

– «применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы» [3],

– «проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области … современных информационных технологий и методик обучения» [3],

– «использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий» [3],

– «владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием» [3].

Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» регламентирует процесс разработки программы повышения квалификации. Речь идет о сроках обучения (не менее 16 часов), формах организации образовательной деятельности, способах проведения итоговой аттестации, условиях приёма на программу. Кроме того, в данном документе указано, что «структура дополнительной профессиональной программы включает цель, а также комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, оценочных и методических материалов, форм аттестации» [1]. Отдельно в документе уточнена необходимость указания тех профессиональных компетенций, которые будут сформированы или изменены в процессе обучения на программе повышения квалификации.

Таким образом, в каждой разрабатываемой программе повышения квалификации должны присутствовать не менее четырех ключевых компонента (рисунок 1).



Рис. 1. Компоненты программы повышения квалификации

В разделе «Форма обучения и другие условия» необходимо указать не только её вид (очная / очно-заочная / заочная), но и особенности организации работы, например, «очная, онлайн, «онлайн-синхронно». В последнем случае требуется выбрать платформу для размещения курса разрабатываемой программы повышения квалификации.

3. Методические особенности создания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «EdTech-проекты: от создания до внедрения».

Процесс проектирования дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «EdTech-проекты: от создания до внедрения» 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» [3]. 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» [2], 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» [4] и т. д. Данные документы регламентируют форматы, требования к ведению деятельности, порядок отчётности и ответственность перед государством, сотрудниками и клиентами.

Результатом отбора содержания обучения является концептуальная модель дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «EdTech-проекты: от создания до внедрения». Она отражает не только общее представление о цели, содержании, методах, формах, средствах обучения, но и описывает участников образовательного процесса (таблица 1).

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. Основные понятия теории управления EdTech-проектами Понятие EdTech-проекта, виды EdTech-проектов. Обучение основам создания и развития EdTech-проектов. EdTech-проекты в современном образовании. EdTech-проекты: требования к дизайну, проблемы при разработке EdTech-проектов. Тема 2. Особенности создания и продвижения EdTech-проектов Инструменты для создания EdTech-проектов. Системы дистанционного обучения как инструмент создания и продвижения EdTech-проектов. Чат бот как инструмент управления EdTech-проектом
Методы обучения	объяснительно – иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, метод эвристической беседы, исследовательский
Средства обучения	мультимедийные презентации, интерактивные упражнения, онлайн-курс, вебинары, интерактивные плакаты, конструкторы онлайн-курсов и чат-ботов
Форма обучения	очное, онлайн, онлайн синхронно
Управление процессом обучения	Условие внешнего контроля за качеством образования: цель не достигнута, обучающийся не создал ни одного EdTech-проекта

В качестве основы была выбрана трактовка методической системы обучения, предложенная В.М. Монаховым (рис. 2).

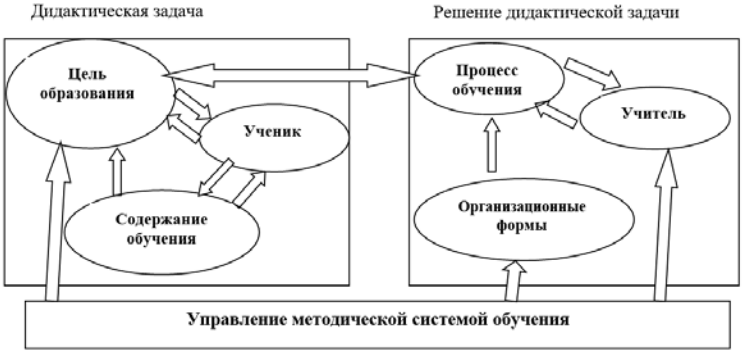


Рис. 2. Методическая система обучения предмету В.М. Монахова

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 дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «EdTech-проекты: от создания до внедрения»., добавлены цифровые средства обучения.

В результате адаптации создана и внедрена в практику обучения педагогов дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «EdTech-проекты: от создания до внедрения». На рисунке 3 представлен трехэтапный процесс проектирования содержания обучения.



Рис. 3. Процесс проектирования содержания обучения

4. Заключение.

Особенностью дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «EdTech-проекты: от создания до внедрения» является её практико-ориентированность. Количество лекций незначительно (всего 4 часа), основной упор делается на включение обучающихся в деятельность выполнения исследовательских заданий и создания собственных EdTech-проектов. Для активизации познавательной деятельности слушателей программы разработаны специальные цифровые средства обучения, в частности, интерактивные плакаты и онлайн-тесты. Реализация программы в формате «онлайн синхронно» на платформе GetCourse позволяет достичь поставленной цели, а именно сформировать у педагогов знания в области теории управления EdTech-проектами, умения 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.

Список литературы

1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Приказ от 24 марта 2025 г. №266 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411817644/ (дата обращения: 29.10.2026). – Текст : электронный.

2. Постановление Правительства РФ от 18.09.2020 №1490 (ред. от 20.06.2024) «О лицензировании образовательной деятельности».

3. 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)» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf?ysclid=mtlg3i6u5603216648 (дата обращения: 29.10.2026). – Текст : электронный.

4. 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». – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310120031 (дата обращения: 28.10.2026). – Текст : электронный.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 04.08.2026) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2026).

Черникова Лариса Викторовна
канд. пед. наук, доцент
ГАУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования»
г. Новосибирск, Новосибирская область

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ПРИНЦИПЫ АНДРОГОГИКИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация: *в статье актуализируется проблема современной ситуации развития педагогов старшего возраста в процессе повышения квалификации. Основной акцент при организации процесса повышения квалификации взрослых обучающихся уделяется принципам андрогогики, что ставит задачу выбора дидактических форм и методических практик обучения. Представлено авторское профессиональное видение на процесс моделирование программы повышения квалификации в очно-заочной форме обучения с использованием дистанционных технологий электронного обучения.*

Ключевые слова: *непрерывное образование взрослых, принципы андрогогики, моделирование программы повышения квалификации, методические приемы и практики.*

Современный процесс непрерывного образования взрослых базируется на принципах андрогогики и понимания специфики возрастного подхода. Считаем, что актуальность данной темы взаимосвязана с социальной ситуацией развития образовательных организаций, которая характеризуется ростом количества педагогов возрастной группы (50+), что непосредственно влияет на снижение внутренней мотивации к изменениям, снижением мобильности в многозадачности трудовой деятельности педагога в современном социуме.

Учитывая основные положения возрастной психологии Л.С. Выготского, наиболее часто используемых в психолого-педагогической практике, при организации процесса повышения квалификации необходимо понимать смыслы основных понятий в контексте названной темы. Социальная ситуация развития педагога, ведущий тип деятельности развития личности, новообразования и проявления стабильных и кризисных периодов – ситуативный или возрастной кризис [1].

И если социальная ситуация развития ориентирует педагога на совершенствование его профессионального мастерства и приобретение новых компетенций, то наиболее интересно понимание новообразований личности педагога. Представление о зрелости, как о новообразовании, которое характеризуется расцветом личности педагогов, имеет не только исторический контекст, культурный интерес, оно также значимо с точки зрения собственно современных проблем психологии формирования зрелости. С одной стороны, достижение личностной зрелости, несомненно, является позитивным процессом, с другой стороны, некоторые психологи подчеркивали и возможность равносильности зрелости остановке в развитии, так называемому «окаменению» возрастных психосоматических процессов и мышления – возрастной ригидность (швейцарский психолог Э. Клапаред).

Не умаляя вышесказанные научные постулаты, преподаватели и методисты кафедры педагогики, воспитания и дополнительного образования НИПКиПРО в процессе повышения квалификации считают наиболее актуальным в основе этого процесса опираться на

принципы андрогогики (термин популяризировал американский исследователь Малкольм Ноулз). В разных интернет-источниках Ноулзу приписывают фундаментальное влияние на развитие гуманистической теории обучения, что позволило и нам использовать данный тезис для косвенного участия педагогов в организации процесса обучения. Особого внимания, по нашему мнению, также заслуживает монография Е. Тихомировой по проектированию обучения взрослых на основе андрогогики [4, с. 14–30].

Методом непосредственного включенного наблюдения за участниками групп на курсах мы можем прояснить потребности, проявления кризисных ситуаций и ведущий тип деятельности для педагогов обозначенной данной возрастной группы. Анализируя потребности обучающихся в группах повышения квалификации 2026 года для классных руководителей, педагогов дополнительного образования и советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (117 чел.) методом SWOT-анализа мы зафиксировали следующее.

Повышение квалификации с целью развития новых профессиональных компетенций может не являться актуальным для данной возрастной группы. Наоборот, профессиональное общение в группе может носить компенсаторный характер для личной гармонизации при снижении или отсутствии мотивации и нежелании внутреннего развития и изменений. Компенсация в этом случае базируется на приобретении такого личностного качества как зрелость и наработанное мастерство в профессии, признанное в профессиональном сообществе. Следуя модели SCARF Дэвида Рока, которая появилась в 2008 году как результат многолетних исследований автора в области нейробиологии и организационного поведения, методом групповой беседы мы вслед за автором подтвердили, что наиболее важными в профессиональном сообществе педагогов являются потребности в поддержке статусности, определенности, автономности, общности и справедливости [3].

Именно поэтому, мы считаем, что для взрослого обучающегося при непрерывном обучении важны:

− потребность знать причину и цели обучения, возможные риски обучения;

− в сфере развития самооценки как компонента Я-концепции взрослому человеку необходимо перейти от ощущения себя через восприятие других людей к независимому восприятию;

− ресурсом для обучения становится личностный и профессиональный опыт педагога;

− готовность к обучению может опираться на развитие социальных ролей педагога;

− обучения становится ценным для педагога при его проблемно-ориентированном характере;

− мотивация к обучению переходит от внешней со стороны администрации к внутренней самомотивации самого педагога.

Таким образом, при соблюдении принципов андрогогики педагог в процессе повышения квалификации получает основную награду за овладение способностью к саморазвитию – это формирование человеческой индивидуальности, неповторимости. Человек 50/60 лет, поднимаясь над уровнем идентичности (он уже знает смысл, что он делает в профессии и зачем) по мнению Э. Эриксона обретает редкостную способность быть самим собой.

Необходимо назвать основные принципы и методические шаги проектирования дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, реализуемых автором данной статьи на кафедре.

Принципу практической направленности будут способствовать задания с рассмотрением кейсов ситуаций из опыта образовательных организаций, составление чек-листа эффективной практики, ситуационные задачи по решению и разбору типичных ошибок.

Принцип опоры на уже имеющийся практический опыт. Несомненно, что необходимы рефлексивные вопросы для дискуссии, интерактивные практики в мини-группах; обмен наиболее результативными практиками по теме программы повышения квалификации.

Четкое понимание целей обучения и самостоятельное управление процессом обучения. Так в практике организации обучения в НИПКиПРО наиболее востребованной формой обучения является очно-заочная с применением дистанционных образовательных технологий

электронного обучения. Очный модуль по характеру является интенсивом (5–6 дней), что позволяет достичь целевого единения куратора группы и обучающихся. Аннотация и программа обучения доступна для педагогов на сайте [4], а управлению своим обучением способствует содержание модуля дистанционного обучения (далее по тексту – СДО) на платформе Moodle. Асинхронный характер работы с материалами в СДО соответствует не только модульности, но и свободе выбора в какой последовательности работать с материалами, выполнять практические задания или проходить итоговое тестирование. Такой подход автором статьи представлен в одной из программ, прошедших внешнюю экспертизу и размещенной в Федеральном реестре дополнительных профессиональных программ [5].

В данном случае автор статьи, имея опыт прохождения аналогичных курсов, при разработке модулей в СДО не ставит задачу поступательного по времени изучения материала. Важнее, на наш взгляд, учитывать потребности, мотивационный аспект выбора тех или иных материалов с опорой на свой опыт, смысловое самоопределение и разные функциональные задачи педагогов (классные руководители, учителя-предметники, педагоги дополнительного образования и др.).

Принцип поступательности практических шагов. На каждом этапе обучения происходит понимание слушателем курсов движение «от задачи – через эффективную практику – к росту профессионального мастерства». Движению способствуют как визуальные дорожные карты индивидуального образовательного маршрута, так и методические краткие чек-листы после каждой темы курсов или мастер-классов.

Особенно необходимо выделить при моделировании программы приглашение практиков с мастер-классами, участвующих в очных днях занятий. Такие встречи позволяют не только наполнить занятия новыми методическими практиками и приемами по теме курсов повышения квалификации, но и формировать единое смысловое поле в сообществе, способствуя обмену контактами и включая модель наставничества между самими педагогами.

Таким образом, актуализируя проблему организации процесса повышения квалификации для группы опытных педагогов (50+ и старше), можно сделать следующие выводы:

− несомненно, что сам куратор группы и разработчик программы должен иметь достаточный опыт работы в системе повышения квалификации;

− группы не могут быть однородными по возрастному составу, что способствует актуализации в группе модели наставничества «опытный педагог – начинающий педагог»;

система предварительной записи на курсы повышения квалификации через электронный регистратор НИПКиПРО позволяют куратору заранее видеть состав группы по возрасту, базовому образованию, принадлежности к городским или областным образовательным организациям. Такая информация позволяет гибко моделировать содержание, как очных занятий, так и дистанционного модуля.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2023. – 281 с.

2. Зеер, Э. Ф. Психология взрослости : электрон. учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Е. В. Чубаркова. – Екатеринбург : РГППУ, 2017. – URL: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/20938 (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

3. Рок, Д. Мозг. Инструкция по применению. Как использовать свои возможности по максимуму и без перегрузок / Д. Рок. – Москва : Альпина Диджитал, 2020. – 376 с.

4. Сайт ГАУ ДПО НИПКиПРО. – URL: https://nipkipro.ru/info/struct/dep/94/main/ (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

5. Тихомирова, Е. Обучение со смыслом: 13 правил для тех, кто учит взрослых / Е. Тихомирова. – Москва : Альпина ПРО, 2025. – 336 с.

6. Черникова, Л. В. Методический практикум моделирования воспитательной деятельности педагога дополнительного образования / Л. В. Черникова. – URL: https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/14065 (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Антонова Анастасия Сергеевна
бакалавр, учитель
Хлебникова Надежда Филимоновна
учитель

МБОУ «СОШ №57»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЧЕСТНОСТЬ В ЭПОХУ НЕЙРОСЕТЕЙ: КАК ПЕРЕСТРОИТЬ ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема обеспечения академической честности при выполнении домашних заданий по английскому языку в условиях массового распространения генеративных нейросетей. Авторы предлагают систему перестройки домашних заданий, устойчивую к неконтролируемому использованию ИИ. Описывается типология домашних заданий с использованием нейросетей. Предложены практические рекомендации для учителей английского языка, работающих с подростками (7–11 классы) на уровнях A2-B1.*

Ключевые слова: *академическая честность, генеративные нейросети, домашние задания, искусственный интеллект в образовании, методика преподавания иностранного языка в образовательных учреждениях, роль учителя.*

Распространение генеративных нейросетей (ChatGPT, Claude, Gemini, YandexGPT и др.) с конца 2022 года стало одним из наиболее значимых вызовов для школьного образования. Если ранее учитель английского языка мог относительно уверенно отличить «списанный» текст от авторского по стилистическим маркерам, то сегодня языковые модели генерируют связные, грамматически корректные высказывания, практически неотличимые от работ сильных учащихся. Это ставит под вопрос саму логику традиционного домашнего задания: написать сочинение, ответить на вопросы по тексту, подготовить мини-проект – всё это может быть выполнено нейросетью за секунды.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что использование искусственного интеллекта в современном мире невозможно остановить, и перед учителями в образовательных учреждениях встает вопрос: либо запретить использование ИИ, либо перестроить систему домашних заданий так, чтобы она была либо устойчива к автоматической генерации, либо, напротив, официально включала ИИ как инструмент обучения.

Цель исследования – представить практическую модель перестройки домашних заданий по английскому языку, разработанную и апробированную авторами в работе с учащимися 7–11 классов на уровнях A2-B1.

Объект исследования – процесс обучения английскому языку учащихся 7–11 классов в условиях цифровизации образования и массового распространения генеративных нейросетей.

Предмет исследования – методика перестройки системы домашних заданий по английскому языку среди учащихся 7–11 классов (уровни A2-B1), направленная на обеспечение академической честности и легитимного включения инструментов искусственного интеллекта в учебный процесс.

Задачи исследования.

1. Проанализировать трансформацию понятия академической честности и традиционных форм контроля знаний под влиянием генеративных нейросетей.

2. Разработать и описать типологию домашних заданий, устойчивых к автоматической генерации.

3. Обосновать «договорную модель» взаимодействия как эффективную стратегию регулирования использования ИИ учащимися.

4. Определить новые профессиональные роли и компетенции учителя английского языка, необходимые для реализации модели работы с искусственным интеллектом.

Традиционное понимание академической честности сводилось к запрету списывания и плагиата. В условиях нейросетей этого недостаточно, поскольку сам объект нарушения стал непонятным. Будет ли считаться нарушением, если учащийся использует ИИ для генерации плана, а затем пишет текст самостоятельно? А если использует для проверки грамматики или просит нейросеть объяснить непонятное ему правило?

Основываясь на работах наших коллег и на нашем личном опыте работы с учащимися средней и старшей школы, мы можем сказать, что продуктивной является не запретительная, а договорная модель. В начале учебного года учитель совместно с учащимися формулирует «соглашение об использовании ИИ», в котором фиксируются три зоны.

1) красная зона – действия, квалифицируемые как нечестность (полная сдача сгенерированного текста как собственного, использование ИИ на контрольной работе);

2) жёлтая зона – действия, требующие обязательного указания (использование ИИ для подбора лексики, проверки текста, генерации идей с последующей авторской доработкой);

3) зелёная зона – действия, поощряемые учителем (использование ИИ как собеседника для тренировки диалогов, как источника примеров, как «оппонента» в дискуссии);

Такой подход снимает часть тревоги у учащихся и переводит фокус с вопроса «можно ли?» на вопрос «как именно и зачем?».

Проанализировав работы учащихся с использованием искусственного интеллекта, мы выделили типологию домашних заданий, которые либо принципиально не могут быть выполнены нейросетью, либо требуют обязательного личного участия учащегося.

7 типов домашних заданий с использованием ИИ:

1) задания с индивидуальным компонентом;

2) задания на рефлексию и метапознание;

3) задания с аудио- и видеокомпонентом;

4) задания с опорой на локальный и актуальный контекст;

5) задания с устной защитой;

6) парные и групповые задания с распределённой ответственностью;

7) задания с использованием ИИ как допустимого инструмента.

Задания с индивидуальным компонентом подразумевают, что нейросеть не знает жизненного контекста конкретного учащегося: его семьи, друзей, недавних событий, предпочтений. Задания, требующие опоры на личный опыт, оказываются естественным барьером.

Примеры: «Расскажи в 5–7 предложениях о том, что тебя удивило на прошлой неделе, и почему» (7–8 классы).

«Напиши сообщение другу, в котором ты извиняешься за конкретную ситуацию из вашей совместной жизни» (9–11 классы).

«Составь список из 10 вещей, которые ты берёшь с собой, когда едешь к бабушке, и объясни выбор трёх из них». (7–11 классы).

Ключевой принцип – чем конкретнее запрос, тем сложнее нейросети сгенерировать правдоподобный ответ без дополнительных уточнений.

Задания на рефлексию и метапознания требуют ответить на вопросы для осознания собственных когнитивных процессов: «как ты учился?», «что было сложным?», «какую стратегию ты использовал?». Ответы на такие вопросы недоступны ИИ, так как приводят к работе конкретного процесса разных людей.

Примеры: «После выполнения задания №3 запиши: какое слово оказалось для тебя новым, как ты догадался о его значении, и где ты мог бы его использовать» (7–9 классы).

«Сравни свой ответ с образцом: чем они различаются? Какая версия тебе нравится больше и почему?» (7–11 классы).

Задания с аудио- и видеокомпонентом невозможно выполнить с помощью нейросети, потому что они могут сгенерировать текст и его озвучку, но не могут записать голос

конкретного учащегося. Домашние задания в формате голосовых сообщений или коротких видеороликов принципиально устойчивы к автоматической генерации.

Примеры: «Запиши голосовое сообщение (длительность 30–60 секунд) с использованием 3–5 целевых единиц лексики» (7–11 класс).

«Сними 15-секундный ролик в формате «расскажи, что у тебя за окном прямо сейчас, используя Present Continuous» (7–8 классы).

«Запиши чтение текста на диктофон и прослушай, оцени свою работу по критериям ОГЭ/ЕГЭ» (9–11 классы).

Подобные задания особенно эффективны для развития навыков говорения, которые традиционно страдают при доминировании письменных форм контроля.

Задания с опорой на локальный и актуальный контекст – это задания с определенной информацией, которые не могу быть выполнены обобщенно, как это сделает нейросеть. Она обучена на данных с определённым порогом и не знает, что происходит в конкретном городе, школе или классе «здесь и сейчас».

Примеры: «Составь 5 вопросов однокласснику о событии, которое произошло в нашей школе в прошлую пятницу» (7–8 классы).

«Найди в ленте своих соцсетей пост на английском языке и напиши к нему комментарий с использованием конструкции I wish…» (9–11 классы).

«Опиши мем, который ты отправил другу на этой неделе, и объясни, почему он смешной» (7–11 классы).

Задания с устной защитой не исключает момент, что сам по себе письменный результат может быть сгенерирован, но учащийся должен уметь его предъявить и объяснить. Введение элемента устной защиты радикально меняет отношение учеников к самой работе, поскольку непонятно сгенерированную и списанную работу из нейросети будет сложно «защитить» на уроке, поэтому нет смысла в одном переписывании, необходимы анализ работы и готовность ориентироваться в контексте.

Примеры.

«Напиши мини-эссе (80–100 слов) и будь готовым на следующем уроке ответить на 2–3 вопроса учителя по его содержанию без опоры на текст» (7–8 классы).

«Подготовь презентацию из 3 слайдов и защити её в паре с одноклассником в формате 2-минутного диалога» (9–11 классы).

Парные и групповые задания с распределённой ответственностью требуют организации между учащимися. Такой процесс сложно автоматизировать, если нейросеть работает с одним пользователем.

Примеры.

«Перед вами список городов, выбери один город и напиши «плюсы» жизни в нем, обменяйся с партнёром по парте, по плюсам догадайся, о каком городе писал твой одноклассник и допиши «минусы» жизни в этом городе» (7–8 класс).

«Перед вами несколько картинок, выбери одну и опиши ее по критериям ОГЭ/ЕГЭ, обменяйся с соседом по парте и догадайся, какую картинку он выбрал, затем оцени работу по критериям ОГЭ/ЕГЭ» (9–11 классы).

Задания с использованием ИИ как легитимного инструмента – это наиболее перспективное направление, мы хотим не бороться с нейросетями, а встроить их в учебный процесс. В этом случае «сдавать работу ИИ» бессмысленно, поскольку сам ИИ является частью задания.

Примеры.

«Сгенерируй в ChatGPT диалог на тему «Planning a party» из 8 реплик. Найди в нём 3 неестественные фразы и замени на более живые, используя словарь сленга» (7–11 классы).

«Попроси нейросеть написать письмо другу. Оцени его по критериям ОГЭ/ЕГЭ и напиши, какие замечания ты бы дал автору» (9–11 классы).

«Сравни, как одну и ту же просьбу «извиниться перед другом» формулируют ChatGPT и ты сам. В чём различие?» (7–8 классы).

Подобная типология заданий развивает критическое мышление и языковую интуицию – те компетенции, которые оказываются важнее, чем способность выдавать «правильный» текст.

Перестройка домашних заданий неизбежно влечёт трансформацию и роли учителя. Если ранее значительная часть времени уходила на проверку письменных работ и выставление отметок, то теперь на первый план выходят следующие функции:

1) роль проектировщика – разработка заданий, устойчивых к автоматической генерации;

2) роль модератора – организация дискуссий об этике использования ИИ;

3) роль наставника – обучение учащихся осознанному использованию нейросетей как учебного инструмента;

4) роль аналитика – оценка не только продукта, но и процесса (динамика, рефлексия, качество устной защиты).

Это требует от учителя новых компетенций, которые включают в себя понимание принципов работы языковых моделей, владение промпт-инжинирингом на базовом уровне, умения формулировать задания с персональным критерием.

Таким образом, распространение генеративных нейросетей для выполнения домашнего задания радикально меняет требования к их содержанию и форме. Запретительные меры неэффективны, поскольку учащиеся будут находить способы обойти ограничения, а учитель – тратить силы на борьбу, а не на обучение. Более продуктивной стратегией является перестройка системы домашних заданий вокруг семи типов, устойчивых к автоматической генерации. Использование нейросетей при выполнении домашнего задания перестает быть угрозой обучения, а становится возможностью для обновления методики преподавания иностранного языка.

Список литературы

1. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков = A Handbook of English-Russian terminology for language teaching : для преподавателей иностр. яз. и студентов пед. вузов / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Санкт-Петербург : Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2001. – 224 с.

2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : АРКТИ, 2003.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 1999. – 224 с.

4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2005. – 239 с.

5. Cotton, D. R. E. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT / D.R.E. Cotton, P.A. Cotton, J.R. Shipway / D. R. Cotton // Innovations in Education and Teaching International. – 2024. – Vol. 61, No. 2. – P. 225–236.

6. Perkins, M. Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and alternative AI / M. Perkins // Journal of University Teaching & Learning Practice. – 2023. – Vol. 20, No. 2. – P. 1–18.

Асташкин Сергей Олегович
преподаватель
ГАПОУ «Канашский транспортно-энергетический техникум»
Минобразования Чувашии
г. Канаш, Чувашская Республика

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АДДИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ГРУППЫ СТУДЕНТОВ ПО СОЗДАНИЮ ПРОТОТИПА ГОТОВОГО ИЗДЕЛИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается педагогический потенциал аддитивных технологий при организации проектной деятельности студентов системы среднего профессионального образования. На примере проекта по созданию прототипа шиберной задвижки с использованием 3D-печати показано, как совмещение аддитивных технологий с проектной работой позволяет студентам не только применить знания из различных дисциплин (инженерная графика, информатика, экономика, математика и др.), но и получить осязаемый готовый продукт. Описаны этапы реализации проекта: от создания трёхмерной модели в SolidWorks до печати, сборки и испытаний изделия. Приведены результаты сравнительного расчёта экономической эффективности, а также выявленные преимущества и недостатки прототипирования. Сделан вывод о том, что аддитивные технологии усиливают практико-ориентированную направленность обучения и повышают мотивацию студентов.*

Ключевые слова: *аддитивные технологии, 3D-печать, проектная деятельность, среднее профессиональное образование, прототипирование, SolidWorks, шиберная задвижка, педагогический потенциал, межпредметные связи, практико-ориентированное обучение.*

В настоящее время в образовании широко применяются различные приемы и методики проектной деятельности. В статье речь пойдет об организации и руководстве проектной деятельностью обучающихся системы среднего профессионального образования. Работа над проектом требует применения знаний студентов в различных областях изучаемых дисциплин, охватывает разные направления и сферы деятельности, такие как инженерная графика, моделирование, экономика, логистика, маркетинг, менеджмент, математика, физика, химия и т. д. Не всегда в рамках реализации проекта есть возможность получить готовый продукт.

Совмещение возможностей аддитивных технологий с проектной деятельностью позволяет не только структурировать и реализовывать проект, но и «увидеть» готовый результат своего труда.

В начале работы над проектом «Применение 3D-печати при создании шиберной задвижки» обучающимся в качестве отработки навыков по инженерной графике была предложена идея создания графической трехмерной модели шиберной задвижки в 3D-CAD программе SolidWorks с возможностью последующей реализации ее в виде готового изделия.

Рабочая группа студентов поставила цель: создать трехмерную модель шиберной задвижки вывести ее на печать.

В процессе реализации проекта рабочая группа решала следующие задачи:

1. Изучение системы автоматизированного проектирования SolidWorks с дальнейшим применением полученных знаний умений и навыков на практике.

2. Создание трехмерной модели шиберной задвижки в программе SolidWorks.

3. Разработка комплекта чертежей для изготовления отдельных деталей прототипа «Задвижка шиберная».

4. Изучение технических характеристик и технологии аддитивного производство 3D-принтера НЕО производства ООО «Аддитивные технологии» (г. Санкт-Петербург) [1, с. 25].

5. Теоретическое и практическое обоснование возможности изготовления на 3D-принтере прототипа готового изделия «Задвижка шиберная» и дальнейшее её использование для лабораторных исследований в качестве аналогичного опытного образца.

Работа над проектом включала в себя следующие этапы.

1 этап работы – включал в себя составление технического задания на изготовление трехмерной модели (срок реализации – 2 дня);

2 этап работы – после создания первых чертежей была полностью пересмотрена детализировка, выбраны форма и варианты

деталей, обговорены основные установочные размеры (габарит, условный проход, проточки под уплотнения, тип резьбы и т. д.) и было определено время необходимое на создание готовых чертежей (срок реализации – 1 неделя);

3 этап работы – изучение порядка работы на 3D принтере НЕО, выбор и настройку требуемого режима работы при печати (тип пластика, температура стола, скорость подачи проволоки) [1, с. 30] (срок реализации – 1 день);

4 этап работы – печать отдельных деталей, с обязательным учетом времени работы (срок реализации – 2 дня);

5 этап работы – обучающиеся удаляют остатки технологического (строительного) пластика для формирования

габаритов и посадочных мест деталей (срок реализации – 1 день);

6 этап работы – сборка и подгонка мест сопряжения (параллельно обсуждение вопросов уплотнения поверхностей) (срок реализации – 1 день);

7 этап работы – была поставлена задача формирования ориентировочного расчета экономической эффективности от применения 3D-прототипа по сравнению с опытным образцом. Затраты на материал для изготовления 3D-прототипа по ориентировочным оценкам составили – 2459,0 руб/ед. для изготовления опытного образца – 9599,15 руб/ед. (срок реализации – 1 день);

8 этап работы – было предложено провести статические и динамические испытания изделия. Статическое давление обучающиеся определили расчетным путем ($P = \rho gh = 998{,}2*9{,}8*1{,}025=10026{,}9$Па (0,098Атм)), динамические – по показаниям мановакуумметра ($P = 0{,}4$кгс/см^2 (0,387Атм).

В результате реализации проекта обучающиеся использовали знания и навыки, полученные на занятиях по информатике, инженерной графике, экономике, менеджменту, математике, междисциплинарному курсу «Технологическое оборудование газонефтепроводов и газонефтехранилищ» [2, с. 300], благодаря которым они получили модель задвижки, состоящую из отдельных узлов. Прототип показал требуемую работоспособность и позволил выявить ряд недостатков как в проектировании (припуск на обработку, резьба) так и при сборке. В случае стандартного моделирования эти и другие проблемы потребовали бы больших усилий, материальных затрат и времени для их решения.

Совмещение проектной деятельности с аддитивными технологиями открывает новые возможности для организации образовательного процесса в СПО. Опыт реализации проекта «Применение 3D-печати при создании шиберной задвижки» показал, что такой подход позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, развить навыки проектирования и конструирования, сформировать умение работать с современным оборудованием, повысить мотивацию к изучению специальных дисциплин и обеспечить практико-ориентированную направленность обучения.

Аддитивные технологии позволяют студентам пройти полный цикл создания изделия: от идеи и трёхмерной модели до готового продукта. Это особенно ценно для подготовки специалистов технических специальностей. Дальнейшее развитие направления предполагает расширение спектра проектов, интеграцию аддитивных технологий в учебные дисциплины и развитие материально-технической базы образовательных организаций.

Список литературы

1. Валетов, В. А. Аддитивные технологии (состояние и перспективы) : учебное пособие / В. А. Валетов. – Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2015. – 58 с. – EDN ZUXZFL.

Бабурина Вероника Романовна
студентка

Научный руководитель
Фомичева Татьяна Леонидовна
канд. экон. наук, доцент

ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
г. Москва

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОССИЙСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: *в статье исследуется влияние технологий искусственного интеллекта на процессы персонализации обучения в российской системе образования. Рассматриваются механизмы формирования индивидуальных образовательных траекторий, практика внедрения ИИ-решений в школах и вузах, а также ключевые вызовы и перспективы развития данного направления.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, персонализация обучения, цифровое образование, индивидуальная образовательная траектория, EdTech, адаптивное обучение, цифровой тьютор.*

Одним из наиболее значимых направлений цифровой трансформации образования в последние годы стало применение искусственного интеллекта для персонализации обучения. Традиционная модель «один учебный план для всех» постепенно уступает место подходам, в которых содержание, темп и форма подачи материала адаптируются под конкретного обучающегося. В российской образовательной практике этот процесс активно развивается как на уровне государственной политики, так и в коммерческом сегменте EdTech.

Персонализация перестаёт быть экспериментальной технологией и становится системным требованием. Государственные стратегические документы фиксируют необходимость обеспечения возможности планирования траектории личностного роста обучающегося. Одновременно рынок образовательных технологий демонстрирует устойчивый спрос на адаптивные платформы и ИИ-ассистентов. Сочетание этих факторов делает тему особенно актуальной для анализа.

Целью статьи является анализ российского опыта использования искусственного интеллекта для построения индивидуальных образовательных траекторий, выявление основных механизмов персонализации и оценка перспектив дальнейшего развития данного направления.

Персонализация обучения как ключевой тренд цифрового образования.

Персонализация обучения предполагает создание условий, при которых каждый обучающийся получает образовательный контент и поддержку в соответствии со своими способностями, интересами, темпом освоения материала и целями. В цифровой среде персонализация реализуется через сбор и анализ данных об учебной деятельности, адаптивные алгоритмы и системы рекомендаций [1].

В рамках стратегического направления цифровой трансформации образования, утверждённого Распоряжением Правительства РФ от 18 октября 2023 г. №2894-р, персонализация закреплена как один из приоритетов. Документ предусматривает формирование возможности планирования траектории личностного роста обучающегося и управления этой траекторией на основе данных. Стратегия рассчитана до 2030 года и направлена на достижение высокой степени «цифровой зрелости» сферы образования [2].

Практическим инструментом реализации этой задачи становится «Цифровое портфолио ученика» – компонент федеральной государственной информационной системы «Моя

школа». Портфолио аккумулирует достижения обучающегося, результаты диагностик, оценки и позволяет выстраивать индивидуальный маршрут развития. Аналогичные подходы постепенно распространяются и в системе высшего образования, где данные об успеваемости и вовлечённости студентов используются для корректировки учебных планов [3].

Искусственный интеллект как технологическая основа персонализации.

Искусственный интеллект выполняет несколько ключевых функций в персонализированном обучении. Во-первых, это диагностика текущего уровня знаний и выявление пробелов. Во-вторых, адаптация сложности заданий и последовательности изучения тем. В-третьих, генерация рекомендаций по дополнительному контенту и форматам работы. В-четвёртых, предиктивная аналитика, позволяющая прогнозировать риски академической неуспеваемости и своевременно предлагать поддержку [1; 4].

Российский рынок ИИ-образования демонстрирует высокие темпы роста. По данным отраслевых исследований, сегмент ИИ-образования в первом полугодии 2025 года вырос на 48% по сравнению с аналогичным периодом предыдущего года. Более 63% россиян проявляют интерес к развитию компетенций в области искусственного интеллекта. Это создаёт устойчивый спрос как на курсы по работе с нейросетями, так и на образовательные продукты, в которых ИИ встроен в сам процесс обучения [4].

Ведущие EdTech-платформы и университеты активно внедряют ИИ-инструменты. Вузы включают курсы по работе с нейросетями в программы разных направлений подготовки. Коммерческие платформы предлагают адаптивные курсы, в которых система автоматически корректирует траекторию обучения на основе результатов выполнения заданий. Появляются решения класса «цифровой тьютор», способные вести диалог с обучающимся, объяснять материал в индивидуальном режиме и поддерживать мотивацию [5].

Особое значение приобретает агентное обучение – формат, при котором интеллектуальные агенты самостоятельно планируют последовательность учебных активностей, взаимодействуют с обучающимся и корректируют маршрут в реальном времени. Такие решения уже тестируются крупными игроками рынка и рассматриваются как один из ключевых трендов ближайших лет [4].

Российская практика внедрения ИИ-персонализации.

На уровне общего образования персонализация реализуется через сервисы ФГИС «Моя школа» и региональные компоненты цифровой образовательной среды. Система позволяет педагогу видеть динамику успеваемости, получать рекомендации по работе с отдельными учениками и использовать верифицированный цифровой контент. Цифровые помощники ученика, родителя и учителя, предусмотренные государственной стратегией, опираются на технологии искусственного интеллекта и больших данных [2; 3].

По итогам национального проекта «Образование» к 2025 году более 21 тыс. образовательных организаций были оснащены оборудованием для внедрения цифровой образовательной среды. Это создало инфраструктурную основу для массового использования адаптивных сервисов и снизило разрыв между регионами в доступе к цифровым инструментам персонализации [1].

В высшем образовании персонализация проявляется в развитии адаптивных платформ, систем управления обучением с элементами ИИ и программ микроквалификаций. Ряд университетов пилотирует ИИ-ассистентов, которые анализируют прогресс студентов и предлагают корректирующие материалы. По оценкам экспертов, к концу десятилетия значительная доля вузов может внедрить ИИ-тьюторов, персонализирующих обучение под когнитивные особенности студента [6].

В корпоративном и дополнительном профессиональном образовании персонализация развивается наиболее динамично. Компании заинтересованы в быстрой адаптации сотрудников к меняющимся требованиям рынка труда. Короткие модульные программы, построенные на основе данных о текущих компетенциях работника, позволяют точечно закрывать дефициты навыков. Эксперты отмечают, что в перспективе 3–5 лет рынок будет двигаться в сторону глубокой персонализации под конкретные карьерные цели специалиста [1].

Вызовы и ограничения.

Несмотря на очевидный потенциал, внедрение ИИ-персонализации сталкивается с рядом ограничений. Во-первых, сохраняется региональная неравномерность цифровой зрелости образовательных организаций. Уровень цифровой зрелости в сфере науки и высшего образования оценивался примерно в 45% (данные 2023 года), и разрыв между столичными и периферийными вузами остаётся существенным [6].

Во-вторых, требуется высокий уровень цифровой компетентности педагогов. Без понимания принципов работы алгоритмов и умения интерпретировать их рекомендации система персонализации остаётся формальной. В-третьих, возникают этические и правовые вопросы, связанные с обработкой персональных данных обучающихся, прозрачностью решений, принимаемых алгоритмами, и риском алгоритмической дискриминации [7].

Отдельной проблемой является риск снижения роли педагога. Персонализация не должна подменять живое педагогическое взаимодействие алгоритмическими подсказками. Успешные модели предполагают, что ИИ берёт на себя рутинные задачи диагностики и подбора контента, оставляя преподавателю функции наставничества, мотивации и воспитания. Сохранение человекоцентричного характера образования остаётся критически важным условием устойчивого развития цифровых технологий в этой сфере [8].

Заключение.

Искусственный интеллект становится технологической основой персонализации цифрового образования в России. Государственная стратегия, развитие ФГИС «Моя школа», рост сегмента ИИ-образования и запрос со стороны вузов и работодателей создают благоприятные условия для масштабирования адаптивных решений.

Перспективы связаны с дальнейшим совершенствованием алгоритмов, повышением цифровой зрелости школ и вузов, подготовкой педагогов к работе в условиях ИИ-поддержки и выработкой этических стандартов использования образовательных данных. Персонализация на базе искусственного интеллекта не отменяет традиционного образования, а дополняет его, делая обучение более точным, доступным и ориентированным на индивидуальные возможности каждого человека.

В ближайшие годы можно ожидать перехода от пилотных проектов к массовому внедрению ИИ-инструментов персонализации на всех уровнях образования. Успех этого процесса будет зависеть от способности системы сочетать технологические возможности с педагогической целесообразностью и социальной ответственностью.

Список литературы

1. Российский EdTech-рынок эволюционирует // CNews. Обзор: EdTech: Цифровизация образования. – 2025. – URL: https://www.cnews.ru/reviews/edtech_tsifrovizatsiya_obrazovaniya/articles/rossijskij_edtech-rynok_evolyutsioniruet (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

2. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации : распоряжение Правительства Российской Федерации : от 18.10.2023 № 2894-р // Официальный сайт Правительства России. – URL: http://government.ru/docs/all/150248/ (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

3. Федеральная государственная информационная система «Моя школа»: официальный портал. – URL: https://myschool.edu.ru/ (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

4. Обзор трендов EdTech 2025 года / «СберОбразование» и Ассоциация цифровых инноваций в образовании (РАЦИО) // ICT.Moscow. – URL: https://ict.moscow/analytics/obzor-trendov-edtech-2025-goda/ (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

5. Что происходит с рынком ИИ-образования в России // Эксперт. – 2026. – URL: https://expert.ru/tekhnologii/ii-shturmuet-rynok-obrazovaniya (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

6. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года : распоряжение Правительства Российской Федерации : от 05.07.2025 № 1805-р // Официальный сайт Правительства России. – URL: http://government.ru/docs/all/159888 (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

7. Цифровая трансформация образования: тренды и перспективы развития // SciUp.org. – 2025. – URL: https://sciup.org/cifrovaja-transformacija-obrazovanijatrendy-i-perspektivy-razvitija-149148429 (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

8. Мировые тренды образования в российском контексте – 2025 / НИУ ВШЭ. – URL: https://ioe.hse.edu/edu_global_trends/2025 (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

Галицков Владимир Александрович
канд. юрид. наук, доцент
Орлова Екатерина Сергеевна
студентка

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
экономический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И БУДУЩЕЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ ОПТИМИЗМОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ

Аннотация: *в статье рассматривается противоречие между ускоренным внедрением генеративных моделей искусственного интеллекта в образование и рисками утраты педагогических ориентиров. Авторы сопоставили аргументы технологического оптимизма, обещающего персонализацию и автоматизацию, с требованиями педагогической ответственности, предполагающей сохранение ведущей роли преподавателя. Показано, что эффективность цифровой трансформации определяется не мощностью алгоритмов, а качеством педагогической экспертизы и этических норм. Обоснована необходимость перепроектирования оценивания, развития критического мышления и выработки локальных правил академической честности.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, цифровое образование, генеративные модели, педагогическая ответственность, критическое мышление, академическая честность, оценивание.*

Будущее цифрового образования сегодня обсуждается преимущественно в двух тональностях. С позиции технологического оптимизма подразумевая, что искусственный интеллект (далее – ИИ) это средство, способное автоматизировать рутину, выстроить индивидуальные траектории и повысить доступность обучения. В другом случае это педагогическая ответственность, где акцент смещается на риски утраты самостоятельности обучающихся, девальвации оценивания и снижения роли преподавателя. В чем же истина? Попробуем и мы разобраться.

Истина, как правило, лежит в плоскости их пересечения, однако именно соотношение этих позиций определяет векторы развития образовательной практики. Опыт внедрения интерактивных технологий показывает, что любое техническое новшество результативно лишь тогда, когда оно встроено в продуктивное взаимодействие участников образовательного процесса, а не подменяет его [1].

Цель настоящей статьи – определить условия, при которых внедрение искусственного интеллекта не разрушает, а укрепляет педагогические основания образования. Объектом исследования выступает цифровая образовательная среда, а предметом баланс между технологическими возможностями и педагогической ответственностью при использовании генеративных моделей.

Данное исследование опирается на сравнительный анализ аргументации сторонников и критиков внедрения ИИ, изучение стратегических документов Российской Федерации и обобщение публикаций о применении интеллектуальных систем в образовании.

Имеющийся технологический оптимизм опирается на реальные преимущества. Генеративные модели ускоряют подготовку учебных материалов, адаптируют сложность заданий и обеспечивают обратную связь в режиме реального времени. Однако нужно признать, что оптимистичный сценарий уязвим в одном существенном пункте, т.к. он предполагает, что качество обучения возрастает автоматически вместе с ростом вычислительных мощностей, но практика свидетельствует об обратном.

Цифровая среда требует от педагога новых ролей таких как эксперта-информатора, организатора, координатора и консультанта, а не просто транслятора знаний [2]. Если преподаватель устраняется из процесса, обучающийся остается один на один с алгоритмом, который не способен ни оценить глубину понимания, ни скорректировать ценностные ориентиры.

Педагогическая ответственность, в свою очередь, не означает и отказа от технологий. Она требует постановки вопросов о том, какие задачи передаются ИИ, а какие остаются за человеком. Ключевой зоной ответственности здесь становится оценивание.

Генеративные модели способны выполнять типовые письменные задания, что ставит под сомнение диагностическую ценность традиционных контрольных работ. И здесь ответом должно стать не ужесточение запретов, а смещение акцента на процесс решения, устную защиту и обоснование выбора. Именно в этой логике возрастает значение навыков критического мышления и принятия решений, которые невозможно делегировать алгоритму и которые должны целенаправленно формироваться в структуре междисциплинарного знания [3].

Отдельного внимания требует работа с данными. Аналитические системы, лежащие в основе адаптивных платформ, позволяют собирать и визуализировать большие объемы информации, выявлять закономерности и прогнозировать результаты. Однако эффективность таких систем прямо зависит от качества данных и регламентов их использования [4]. Без прозрачных правил обработки персональных данных и без понимания того, кто несет ответственность за ошибку алгоритма, технологический оптимизм оборачивается педагогическим риском.

Сопоставление рассмотренных двух позиций по ключевым параметрам приведено в таблице 1.

Таблица 1

Технологический оптимизм и педагогическая ответственность в цифровом образовании

Параметр	Технологический оптимизм	Педагогическая ответственность
Ключевой критерий успеха	Скорость, масштаб, автоматизация	Глубина понимания, самостоятельность, этика
Роль педагога	Наблюдатель за работой системы	Эксперт, координатор, наставник
Оценивание	Автоматическая проверка результата	Оценка процесса и обоснование
Работа с данными	Максимальный сбор и анализ	Ограничения, регламенты и защита данных
Основной риск	Формализация и утрата смысла	Замедление внедрения и отставание

Источник: составлено авторами.

Анализ показал, что обе позиции имеют свои уязвимости. Абсолютизация технологий ведет к формализации образования, тогда как абсолютизация ответственности может обернуться технологическим отставанием. Продуктивный путь лежит в их синтезе, когда технология должна обслуживать педагогический замысел, а педагогическая экспертиза задавать границы ее применения.

Выводы. Будущее цифрового образования должно определяться не выбором между оптимизмом и ответственностью, а способностью выстроить между ними рабочее соотношение. ИИ расширяет инструментарий персонализации и поддержки педагога, однако без

педагогической экспертизы он порождает риски девальвации оценивания и снижения самостоятельности обучающихся.

Таким образом, приоритетами становятся перепроектирование оценивания с переносом акцента на процесс и обоснование, целенаправленное развитие критического мышления, выработка локальных норм академической честности и соблюдение требований к работе с данными. Ключевым условием должно остаться сохранение ведущей роли педагога.

Список литературы

1. Иванова, С. В. Интерактивные образовательные технологии как развивающий потенциал общеобразовательных программ среднего профессионального образования / С. В. Иванова // Управление качеством среднего профессионального образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 22 апреля 2021 г.) / Редколлегия: Т. А. Корчак [и др.]. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования», 2021. – С. 80–86.

2. Иванова, С. В. Роль педагога в организации образовательного процесса в контексте подготовки специалистов нового типа / С. В. Иванова // Право, политика, управление: риски в условиях суверенизации экономики : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 9 октября 2025 г.). – Екатеринбург : Уральский государственный экономический университет, 2026. – С. 58–62.

3. Курдюмов, А. В. Направления развития навыков критического мышления и принятия решений в структуре междисциплинарного знания / А. В. Курдюмов, Н. С. Громова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2023. – № 4. – С. 205–211.

4. Лылов, А. С. Аналитические системы в бизнесе / А. С. Лылов, А. В. Курдюмов, В. И. Сарычева // Агропродовольственная политика России. – 2025. – № 5 (118). – С. 59–68.

Гилязетдинова Гузель Галимзяновна
магистрант
Елабужский институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВОГО НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация: *в статье рассматривается взаимосвязь между формирующимися тенденциями цифрового образования и практикой цифрового наставничества. Описаны особенности цифрового наставничества. Методологическую основу составили: анализ научной литературы, сравнительный и обобщение эмпирических данных. Описаны преимущества и недостатки цифрового наставничества.*

Ключевые слова: *цифровое наставничество, наставник, педагог.*

Современный этап развития системы образования характеризуется интеграцией цифровых технологий в процессы профессиональной подготовки кадров. Цифровое наставничество возникает в качестве ответа на потребность в индивидуализированной поддержке, которую массовые цифровые платформы не обеспечивают в полной мере. Наряду с этим наставничество претерпевает трансформацию под влиянием технологий: меняются форматы коммуникации, критерии эффективности и непосредственно статус наставника. Однако переход от инфраструктурных решений к педагогически обоснованной цифровой дидактике остаётся незавершённым. В этих условиях цифровое наставничество приобретает особое значение: оно оказывается механизмом, который позволяет компенсировать дефицит цифровых компетенций педагогов и одновременно транслировать новые форматы профессионального взаимодействия. Специфика российского контекста определяется высокой степенью нормативной регламентации цифровой образовательной среды.

С 4 октября 2026 года вступил в силу обновлённый федеральный перечень электронных образовательных ресурсов, включающий 1 644 позиции [3]. В исследовании Спиридонова О.

В., Ополонской О. К. «Повышение квалификации работников машиностроения в области цифровых технологий» [4] считают, что, согласно современным исследованиям и нормативной базе, весь спектр необходимых цифровых компетенций для эффективной профессиональной деятельности в промышленности целесообразно классифицировать на четыре взаимосвязанные, но иерархически организованные группы: базовые (фундаментальные); универсальные (общепрофессиональные широкого профиля); общетехнические (инженерно-ориентированные); профессиональные, или специальные (узконаправленные).

Среди авторов, уделивших внимание изучению цифрового наставничества, обратим внимание на работу Акимовой Оксаны Шихлейсановны «Цифровое наставничество как эффективный образовательный тренд» [1]. В данной работе цифровое наставничество выступает новым подходом, основанным на использовании технологий для постоянной поддержки, обмена опытом и совместного профессионального роста. Наряду с этим ярким преимуществом цифрового наставничества является его доступность для наставников и для наставляемых. Так, например, молодой педагог, который столкнулся с трудностями в подготовке урока или управлении классом, способен оперативно получить консультацию, не дожидаясь очной встречи с наставником.

Благодаря преимуществам цифрового наставничества есть возможность создать собственное цифровое портфолио профессионального роста. Наставник совместно с подопечным способны вести электронный журнал достижений. Данное преимущество позволяет эффективно фиксировать успехи, трудности и пути их преодоления. Параллельно с этим легче отслеживается прогресс и быстрее происходит процесс формирования у молодого педагога рефлексивной практики. В цифровой среде наставник не столько передаёт готовое знание, сколько помогает организовать самостоятельную работу наставляемого.

Одним из ярких примеров применения цифрового наставничества в России является «Почта России» [2], которая смогла реализовать свои цели и объединить цифровое обучение и наставничество в единую систему для 200 тысяч сотрудников.

Данная программа корпоративного университета доступна для всех сотрудников компании. Неотъемлемым внедрением компании является акцент на должную поддержку наставляемого. В уязвимый и неопределённый период для многих новых сотрудников присутствует поддержка опытных коллег. В этой связи наставляемый значительно быстрее знакомится с ценностями компании, реже сомневается в своём выборе и менее склонен к увольнению в период адаптации.

На данный момент в компании работает 40 тыс. наставников. Каждый год данную программу осваивают более 14 тысяч сотрудников. Вместе с этим текучесть кадров данной компании среди сотрудников, прошедших программу, на 11% ниже, чем среди адаптирующихся самостоятельно. На основании описанных данных можно сделать вывод о том, что в данной компании система наставничества с применением цифровых технологий носит положительный характер.

При создании проекта по внедрению системы наставничества с использованием цифрового наставничества следует учесть и то, что цифровое наставничество не способно полностью заменить традиционные формы работы. Данный вид наставничества выступает дополнением к действующей системе наставничества. Так, например, после завершения онлайн-консультации при необходимости наставник может предложить своему наставляемому посетить его урок в очном формате для закрепления теоретических рекомендаций практическим наблюдением.

Цифровое наставничество реализуется через различные платформы и требует от обеих сторон не только предметной, но и цифровой грамотности. Это создаёт барьер входа: наставник, не владеющий инструментами, не может транслировать опыт в цифровой среде, даже обладая им в предметной области. Цифровой формат позволяет одному наставнику сопровождать большее число подопечных и преодолевать географические ограничения.

При реализации цифрового наставничества наставнику необходимо использовать методы, которые в свою очередь способствуют установлению крепких и доверительных отношений между наставником и наставляемым. Современное цифровое наставничество опирается на широкий спектр технологий и методов. К эффективным методам относятся: искусственный интеллект, чат-боты, регулярные видеовстречи, голосовые сообщения с обратной связью или использование различных элементов геймификации, игровых платформ для мотивации наставляемого. Для оптимальной работы всех перечисленных методов необходимо учитывать интересы наставника и самого наставляемого. Совместная работа над конкретными, измеримыми, реалистичными целями позволит сделать процесс более осознанным.

На предприятии цифровое наставничество – это инструмент производства: оно встроено в бизнес-процессы, оценивается по измеримым показателям и часто использует цифру для управления, а не для самого контакта. В школе цифровое наставничество является инструментом профессионального развития: оно направлено на преодоление дефицита цифровых компетенций педагогов и создание поддерживающей среды, где цифровые платформы и ИИ-помощники берут на себя рутину, оставляя человеку методику и эмоциональную поддержку.

Цифровое наставничество на предприятиях и в школах работает по-разному, но обе сферы используют схожие цифровые инструменты. Ключевое отличие – в цели и субъекте: на производстве оно направлено на ускоренную адаптацию рабочих и снижение издержек, а в школе – на развитие цифровых компетенций педагогов и поддержку молодых учителей. На предприятиях: адаптация и снижение издержек. На производстве цифровое наставничество чаще всего выступает инструментом кадровой политики.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что цифровое наставничество обладает преимуществами и недостатками. При грамотном применении наставничество наилучшим образом способно отразиться на работе организации. Проведённый анализ позволяет утверждать, что цифровое наставничество не является автономной инновацией, а представляет собой форму реализации более широких тенденций цифрового образования – персонализации, гибридизации и развития автономии учащегося. Его специфика определяется опосредованностью платформой, зависимостью от цифровых компетенций, потенциалом масштабирования и изменением роли наставника. Для устойчивого развития практики необходимы: подготовка наставников в области цифровой коммуникации и учебной аналитики, институциональная поддержка гибридных форматов и мониторинг долгосрочных эффектов.

Список литературы

1. Акимова, О. Ш. Цифровое наставничество как эффективный образовательный тренд / О. Ш. Акимова // Солнечный свет: международный педагогический портал. – 2025. – 6 марта. – URL: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/cifrovoe-nastavnichestvo-kak-effektivnyy.3773251860/ (дата обращения: 28.10.2026). – Текст : электронный.

2. «Почта России» объединила цифровое обучение и наставничество в единую систему для 200 000 сотрудников // CNews. – URL: https://www.cnews.ru/news/line/2026–10–01_pochta_rossii_obedinila (дата обращения: 02.10.2026). – Текст : электронный.

3. Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации : от 25.08.2026 №591.

4. Спиридонов, О. В. Повышение квалификации работников машиностроения в области цифровых технологий / О. В. Спиридонов, О. К. Ополонская // Проблемы и перспективы современного образования: практика вуза и школы : сб. науч. трудов X Междунар. науч.-практ. конф. (Новокузнецк, 6 февраля 2026 г.). – Новокузнецк : Кемеровский государственный университет, 2026. – С. 375–380.

Давлеткильдеев Федор Максимович
магистрант
Сазонова Ольга Дмитриевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ЭЛЕКТРОНИКЕ В СПО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММНО-АППАРАТНЫХ КОМПЛЕКСОВ НА БАЗЕ PYTHON И ARDUINO

Аннотация: *статья посвящена вопросам цифровой трансформации практической подготовки студентов организаций среднего профессионального образования (СПО) технического профиля. Рассматривается проблема морального и физического устаревания лабораторной базы при изучении курса электроники, а также сложности восприятия обучающимися абстрактных физических процессов. В качестве трендового решения предлагается внедрение гибридных программно-аппаратных комплексов на базе микроконтроллерной платформы Arduino и открытого программного обеспечения на языке Python. Описан функционал разработанного цифрового инструмента, позволяющего объединить автоматизированный съем параметров реального полупроводникового диода с синхронной компьютерной визуализацией кинетики p-n перехода. Показано, что применение подобных цифровых решений повышает учебную мотивацию, сокращает время на рутинные измерения и формирует у студентов устойчивые профессиональные компетенции.*

Ключевые слова: *цифровизация образования, лабораторный практикум, среднее профессиональное образование, электроника, Python, Arduino, визуализация данных, гибридное обучение.*

Одним из ключевых векторов развития современного среднего профессионального образования (СПО) является цифровая трансформация образовательного пространства, направленная на подготовку конкурентоспособных кадров для высокотехнологичных отраслей экономики. Внедрение передовых цифровых инструментов особенно актуально для технических специальностей, где качество подготовки выпускников напрямую зависит от эффективности лабораторного практикума [1, с. 125]. При изучении раздела «Полупроводниковые приборы» в рамках дисциплин общетехнического и профессионального циклов («Электротехника», «Электроника», «Электронная техника») традиционные формы проведения занятий все чаще демонстрируют свою методическую и техническую ограниченность.

Современный контингент обучающихся в колледжах обладает так называемым цифровым типом мышления: студенты привыкли к высокой скорости подачи информации, интерактивности и наглядности. При этом их базовая школьная подготовка по физике зачастую не позволяет легко оперировать абстрактными категориями физики твердого тела. Попытки мысленно связать скрытые микропроцессы внутри полупроводникового кристалла (диффузию и дрейф носителей заряда, изменение ширины запирающего слоя в p-n переходе) с внешними техническими характеристиками реального радиоэлемента вызывают у студентов серьезный когнитивный барьер.

В современной образовательной практике колледжей сформировались два основных подхода к проведению лабораторных работ по электронике, каждый из которых имеет существенные недостатки.

1. Традиционный аналоговый подход. Лабораторный фонд многих региональных образовательных организаций до сих пор укомплектован морально и физически устаревшими стендами советского периода. Стрелочные измерительные приборы на них обладают высокой погрешностью, а сами макеты часто выходят из строя. Работа на таком оборудовании сводится

к рутинному ручному снятию десятков промежуточных показаний и построению графиков на бумаге, что отнимает большую часть учебного времени и снижает познавательный интерес студентов. При этом сам полупроводниковый прибор остается для обучающегося закрытым «черным ящиком».

2. Полностью виртуальный подход (компьютерная симуляция). Использование программ-симуляторов (таких как Multisim или Proteus) позволяет наглядно моделировать электрические цепи без риска повредить дорогостоящее оборудование. Однако полный уход в виртуальную среду лишает будущих специалистов СПО важнейших практических навыков работы с реальной элементной базой, монтажом цепей, учетом реальных тепловых шумов и погрешностей физических компонентов.

В связи с этим одной из главных тенденций развития цифрового образования становится переход к гибридным (физико-цифровым) лабораторным комплексам, которые объединяют достоверность реального физического эксперимента с аналитическими и визуальными возможностями современного программного обеспечения [2, с. 43].

Для реализации принципа единства физического объекта и его цифровой модели был разработан специализированный кроссплатформенный программно-аппаратный комплекс. Аппаратная часть системы построена на базе доступной микроконтроллерной платформы Arduino, которая выполняет функцию высокоточного измерительного модуля и аналого-цифрового преобразователя (АЦП). Контроллер непрерывно считывает значения падения напряжения и протекающего тока на реальном полупроводниковом диоде, подключенном к макетной плате, и передает оцифрованный поток данных в персональный компьютер по последовательному порту. Внешний вид комплекса представлен на рисунке 1.



Рис. 1. Внешний вид комплекса

Программная часть комплекса разработана на языке программирования Python. Внедрение данного цифрового решения в структуру лабораторного занятия обеспечивает реализацию следующих ключевых функций.

1. Прием данных с Arduino в реальном времени избавляет студентов от необходимости вручную записывать показания приборов. Программа автоматически формирует структурированную таблицу измерений с фиксацией напряжения и силы тока, а также мгновенно строит точную вольт-амперную характеристику (ВАХ).

2. Главной дидактической особенностью цифрового инструмента является синхронная работа координатного графика ВАХ и анимационного графического модуля «Модель диода». При плавном изменении напряжения на физическом стенде студент видит не только перемещение рабочей точки по кривой графика, но и одновременную трансформацию внутренней структуры полупроводника на экране: изменение геометрической ширины обедненной области и интенсивность направленного движения основных и неосновных носителей заряда (электронов и дырок).

3. Применение свободного программного обеспечения (язык Python и его библиотеки) в связке с бюджетной микроконтроллерной базой (Arduino) позволяет модернизировать учебные лаборатории СПО с минимальными финансовыми затратами. Открытый исходный код программы дает возможность преподавателям и студентам в рамках проектной и дипломной

деятельности самостоятельно масштабировать систему под изучение других электронных компонентов (стабилитронов, биполярных и полевых транзисторов).

Педагогические и методические эффекты цифровизации.

Апробация разработанного программно-аппаратного комплекса в учебном процессе подтвердила его высокую методическую эффективность при изучении трех фундаментальных режимов работы полупроводникового диода: состояния термодинамического равновесия, прямого и обратного смещения.

Цифровизация измерительной рутины высвобождает до 40% времени лабораторного занятия. Этот временной ресурс преподаватель перенаправляет на решение более сложных задач: глубокий технический анализ полученных кривых, обсуждение причин отклонения реальной характеристики физического диода от идеализированной теоретической модели, исследование влияния температурного режима на ток утечки и напряжение пробоя.

Это формирует у студентов системное инженерное мышление и значительно повышает их вовлеченность в учебный процесс.

Список литературы

1. Метрология, стандартизация и сертификация : учебное пособие / М. С. Волковой, Е. Е. Суханов, Ю. Н. Хижняков, А. А. Южаков ; под общей редакцией А. А. Южакова. – Пермь : ПНИПУ, 2008. – 342 с. – URL: https://e.lanbook.com/book/160762 (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

2. Данилин, А. А. Измерения в радиоэлектронике : учебное пособие для вузов / А. А. Данилин, Н. С. Лавренко. – 4-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2026. – 408 с. – URL: https://e.lanbook.com/book/525245 (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

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

ВЕБ 2.0 В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, УЧЕБНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ И ОНЛАЙН-ПЕРЕВОДЧИКИ СТАТИСТИЧЕСКОГО МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Аннотация: *в статье рассматривается становление информационно-коммуникационных технологий в иноязычном образовании применительно к периоду развития Интернета Веб 2.0 (середина 2000-х годов – 2016 г.), определяемому как «социальный веб» или эпоха сотрудничества. Охарактеризованы основные черты данного этапа и обоснован выбор критериев отнесения средств обучения к эпохе Веб 2.0. Проанализированы история возникновения, технологические особенности и лингводидактический потенциал двух групп средств обучения: учебных интернет-ресурсов (хотлист, мультимедиа скрэпбук, «охота за сокровищами», предметный сэмплер, веб-квест) и онлайн-переводчиков, основанных на статистическом машинном переводе. Показано, что учебные интернет-ресурсы, возникшие в рамках Веб 1.0, получили полноценную методическую реализацию именно в эпоху Веб 2.0, а появление общедоступных онлайн-переводчиков привело к необходимости формирования у обучающихся умений верифицировать машинный перевод. Сделан вывод, что ключевым итогом рассматриваемого этапа стало смещение целевого компонента обучения в сторону формирования лингвоинформационной компетенции обучающихся, сохраняющей актуальность и в наши дни.*

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), иноязычное образование, Веб 2, учебные интернет-ресурсы, веб-квест, онлайн-переводчики, статистический машинный перевод, лингвоинформационная компетенция, историко-методический подход.*

Современная методика преподавания иностранных языков претерпевает фундаментальную трансформацию, движущей силой которой является развитие информационно-

коммуникационных технологий (ИКТ). Под ИКТ в данном контексте понимается совокупность технологических средств, методов и процессов сбора, обработки, хранения, передачи и представления информации, используемых для улучшения качества обучающей и воспитывающей деятельностей в области иноязычного образования.

Эволюция ИКТ в иноязычном образовании носит этапный характер и находится в прямой корреляции с глобальным развитием сети Интернет, условно разделяемым на периоды Веб 1.0, Веб 2.0 и формирующийся этап Веб 3.0. Целями настоящей работы являются характеристика второго этапа развития ИКТ в иноязычном образовании (Веб 2.0) через призму этапов становления Интернета, а также выявление технологических и дидактических особенностей двух групп средств обучения, принадлежащих данному периоду: учебных интернет-ресурсов и онлайн-переводчиков, основанных на статистическом машинном переводе. Особое внимание уделяется определению их влияния на содержание и методы преподавания иностранных языков как того времени, так и настоящего.

Впервые термин «Веб 2.0» был официально использован в 2004 году на конференции O'Reilly Media, но получил широкое распространение после публикации статьи Тима О'Рейли «Что такое Веб 2.0: шаблоны проектирования и бизнес-модели для следующего поколения программного обеспечения (What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software)» в 2005 году [1].

Веб 2.0, часто называемый «социальным вебом» или «read-write web» (веб для чтения и записи), представляет собой фундаментальный этап развития Интернета с середины 2000-х до 2016 г. В эту эпоху пользователи превратились из пассивных потребителей информации в активных ее соавторов, получив возможность не только воспринимать содержание веб-страниц, но и напрямую взаимодействовать с ним, вносить свой вклад, а также создавать и распространять собственные материалы (регистрировать аккаунты на разнообразных платформах, комментировать, оценивать, редактировать, размещать мультимедийный контент и формировать социальные связи). Веб-страницы стали динамичными, интерактивными платформами, функционирующими как цифровые общественные пространства, в рамках которых содержание генерируется, модифицируется и обсуждается самими пользователями в режиме реального времени. В целом Веб 2.0 характеризуется коллаборативностью и интерактивностью контента (преимущественно, пользовательского, мультимедийного) и социальной активностью (формирование сетей, сообществ). Таким образом, этап Веб 2.0 имеет смысл именовать эпохой сотрудничества. Примеры веб-страниц данного периода: социальные сети и микроблоги, платформы для совместной работы (вики, облачные хранилища), сервисы обмена медиаконтентом (например, видеохостинги).

Вслед за П.В. Сысоевым определим учебные интернет-ресурсы как «текстовые, аудио- и визуальные материалы по различной тематике, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие коммуникативно-когнитивных умений обучающихся осуществлять поиск, отбор, классификацию, анализ и обобщение информации» [2, с. 114].

Выделяют следующие типы учебных интернет-ресурсов: хотлист (hotlist), мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook), «охота за сокровищами» (treasure hunt), предметный сэмплер (subject sampler) и веб-квест (webquest).

Хотлист – «список по теме»; список веб-страниц (ссылок), составленный преподавателем, содержащих текстовый материал по изучаемой теме. *Мультимедиа скрэпбук* – «мультимедийный черновик»; коллекция мультимедийных ресурсов. В отличие от хотлиста, в скрэпбуке содержатся ссылки не только на текстовые веб-страницы, но и на фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию, анимационные виртуальные туры, и прочие материалы. В «охоте за сокровищами» каждая из ссылок содержит вопросы по содержанию каждой веб-страницы. С помощью этих вопросов преподаватель направляет поисково-познавательную деятельность обучающихся. *Предметный сэмплер* направлен на обсуждение острых социальных и дискуссионных тем: обучающимся необходимо не просто ознакомиться с материалом, но и выразить и аргументировать свое собственное мнение по изучаемому дискуссионному вопросу. *Вебквест* – самый сложный тип учебных интернет-

ресурсов; сценарий организации проектной деятельности обучающихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет. Включает в себя все компоненты четырех указанных выше типов материалов и предполагает проведение проекта с участием всех обучающихся в малых группах.

Рассматриваемые учебные ресурсы попадают во временные рамки эпохи Веб 1.0. Тем не менее, было решено отнести данные типы учебных ресурсов именно к эпохе Веб 2.0, так как полнота их методической реализации и широкое педагогическое распространение совпали с характерными именно для Веб 2.0 техническими и социальными изменениями. Во-первых, с середины 2000-х годов расширение пропускной способности Интернета и развитие мультимедийных хостингов сделали возможным массовый обмен и совместное использование аудио-, фото- и видеоматериалов, лежащих в основе мультимедиа скрэпбук и других типов материалов. Во-вторых, распространение инструментов создания контента и коллективных платформ (блоги, вики, совместные редакторы) обеспечило переход от одностороннего доступа к ссылкам (хотлист) к активному взаимодействию с ресурсами и публикации собственных материалов. К этому времени уже сами преподаватели могли публиковать учебные материалы в сети Интернет, поэтому отнесение к Веб 2.0 видится оправданным скорее технологически, а не хронологически.

Следующие ресурсы, а именно *онлайн-переводчики, основанные на статистическом машинном переводе* (англ. Statistical Machine Translation, SMT), будем рассматривать как веб-сервисы (популярные преимущественно до 2016 г.) автоматического перевода текста с одного естественного языка на другой, которые использовали вероятностные модели, построенные на анализе обширных массивов параллельных текстов (корпусов).

Статистический машинный перевод определяется как технология автоматического перевода, при которой соответствие между исходным и целевым языками устанавливается на основе вероятностных моделей, обученных на больших параллельных корпусах текстов. В рамках данной технологии перевод формируется путем выбора наиболее вероятных лексических и фразовых соответствий с учетом статистических закономерностей употребления языковых единиц, а также языковой модели целевого языка [3]. В отличие от правил-ориентированных подходов, статистический машинный перевод не опирается на явное лингвистическое описание языка, что обусловливает его зависимость от объема и качества обучающих данных и приводит к типичным ограничениям, связанным с контекстом, идиоматикой и синтаксической связностью перевода.

Корни статистического машинного перевода восходят к исследованиям конца 1980–1990-х гг. (IBM и др.), в которых были разработаны статистические подходы к выводу переводческих соответствий из двуязычных корпусов; при этом ранние публичные веб-сервисы машинного перевода (к примеру, SYSTRAN) прежде всего опирались на правило-ориентированные системы и появились еще в конце 1990-х годов. Рубежом массового появления онлайн-переводчиков, основанных на статистическом машинном переводе, принято считать 2006 год, когда Google запустил сервис Google Translate. Изначально веб-сервис базировался на фразо-ориентированных статистических моделях, и система была обучена на крупных параллельных корпусах. Вскоре за Google Translate последовали другие корпоративные решения, такие как Microsoft/Bing Translator и прочие.

Появление общедоступных онлайн-переводчиков, основанных на статистическом машинном переводе, стало знаковым событием для методики преподавания иностранных языков. Рассматриваемые веб-сервисы, как и все новое, вызвали период адаптации и переосмысления традиционных подходов. В учебной практике они начали стихийно использоваться обучающимися для решения основных задач перевода. Новая технология потребовала развивать умение верифицировать машинный перевод, анализировать его типичные ошибки (контекстуальные, идиоматические и прочие) и пользоваться им как вспомогательным средством в процессе изучения иностранного языка. Таким образом, появилась потребность в обучении студентов критической оценке результатов машинного перевода и других важных умений, связанных с

появлением онлайн-переводчиков. При этом выявились и ограничения статистического машинного перевода (буквальность, низкий уровень передачи контекста и идиоматики).

Таким образом, анализ учебных интернет-ресурсов и онлайн-переводчиков на основе статистического машинного перевода показывает, что ключевым результатом эпохи Веб 2.0 для иноязычного образования стало изменение целевого компонента обучения: на первый план вышли умения работать с информацией (искать, отбирать, классифицировать, оценивать ее достоверность и качество). Лингвоинформационная (информационно-критическая) компетенция в этом смысле представляет собой устойчивый инвариант, сохраняющий актуальность за пределами рассмотренного периода. Опыт адаптации методики преподавания иностранных языков к статистическому машинному переводу, при котором технология сначала вошла в практику стихийно, а затем была осмыслена как объект критического анализа, может рассматриваться как исторический прецедент для понимания современных систем нейронного перевода и генеративного искусственного интеллекта. Это обосновывает необходимость историко-методического подхода при изучении формирующегося этапа Веб 3.0, а также служит логическим переходом ко второй части исследования, посвященной коллаборативным технологиям Веб 2.0.

Список литературы

1. Türkay, O. What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software / O. Türkay // Communications & Strategies. – 2007. – URL: https://www.academia.edu/2377349/What_is_Web_2_0_Design_patterns_and_business_models_for_the_next_generation_of_software (date of access: 10.01.2026).

2. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – Москва : Либроком, 2013.

3. Lopez, A. Statistical machine translation / A. Lopez // ACM Computing Surveys. – 2008. – Vol. 40, No. 3. – P. 1–49.

Козленко Елена Владимировна
учитель
МБОУ «СОШ №13»
г. Белгород, Белгородская область

НЕЙРОСЕТИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ОТ СОЗДАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДО ПОДГОТОВКИ К УРОКУ

Аннотация: *в статье представлено научно-методическое рассмотрение возможностей генеративного искусственного интеллекта в подготовительной деятельности учителя начальных классов. Анализируется создание черновиков дидактических материалов, дифференцированных заданий, наглядности, вариантов объяснений и каркаса урока. Обобщаются условия педагогической проверки результата, требования к соотнесению материалов с федеральным государственным образовательным стандартом и федеральной образовательной программой начального общего образования, а также ограничения, связанные с достоверностью, возрастной уместностью, авторским правом и персональными данными.*

Ключевые слова: *генеративный искусственный интеллект, начальное общее образование, педагогическая подготовка, дидактические материалы, планирование урока, персональные данные.*

Введение.

Генеративные системы искусственного интеллекта позволяют по текстовому запросу создавать варианты текстов, изображений, вопросов и структурированных планов.

Актуальность рассмотрения связана с необходимостью разграничивать подготовительную работу учителя и самостоятельную деятельность ребёнка с ИИ. В сообщении Минпросвещения России от 26 сентября 2026 года о подготовленных рекомендациях указано, что в

начальных классах ученики самостоятельно ИИ не используют; технология может применяться учителем при подготовке урока или внеурочного занятия, а каждый сгенерированный материал должен быть проверен педагогом [1]. Это содержание опубликованного сообщения ведомства, а не самостоятельное установление нормы нормативным правовым актом.

Цель.

Цель статьи – систематизировать допустимые и методически обоснованные варианты применения генеративного ИИ в подготовке учителя начальных классов и обозначить условия проверки создаваемых материалов.

Задачи.

Задачи рассмотрения: определить возможные направления использования инструмента; описать рабочий алгоритм подготовки и проверки результата; соотнести материалы с требованиями ФГОС НОО и федеральной образовательной программы; обозначить риски и ограничения, существенные для начальной школы.

Объект и предмет.

Объектом является подготовительная профессиональная деятельность учителя начальных классов. Предметом – возможности и ограничения применения генеративных ИИ-сервисов при разработке учебных материалов и планировании занятия.

Методы.

Использованы анализ нормативных и методических документов, анализ опубликованного отчёта исследования, сравнительно-сопоставительный анализ заявленных возможностей и педагогических требований, а также систематизация и обобщение рекомендаций для практики.

Возможности применения при подготовке материалов.

Создание черновиков карточек, вопросов и викторин. По запросу, задающему тему, учебную цель и предполагаемое действие ученика, модель может предложить задания на распознавание, объяснение, применение или самопроверку. Например, для закрепления орфографического правила можно запросить набор коротких предложений с пропусками и отдельный ключ ответов. Такой набор является только черновиком: учителю необходимо проверить правильность каждого примера и ответа, соответствие действующему ФГОС НОО и федеральной программе, возрасту детей, учебной цели, языковую корректность и доступность формулировок [3; 4].

Генерация вариантов текстов и заданий разного уровня. Учитель может запросить несколько коротких текстов на одну тему либо варианты задания с различной степенью опоры: с образцом, с частично заданным алгоритмом и с самостоятельным переносом способа действия. Различия должны опираться на учебную цель, а не на устойчивые ярлыки в отношении детей. Все варианты требуют предметной и методической редакции с проверкой фактов, программы, возрастной уместности, языковой корректности и доступности.

Дифференциация в таком подходе означает создание учителем нескольких возможных форм поддержки, а не автоматическое распределение детей по категориям. Можно попросить предложить один общий контекст и различные опоры или способы ответа, после чего оценить, сохраняется ли общая учебная цель. Необходимо исключить случай, когда один вариант требует существенно меньшего объёма мыслительной работы или непреднамеренно маркирует его как «слабый». Результат во всех случаях остаётся черновиком и проходит проверку предметной точности, соответствия ФГОС и федеральной программе, возрасту и цели, корректности языка и доступности.

Подготовка наглядных иллюстраций и схем. Генератор изображений или текстовый ИИ может предложить описание иллюстрации, последовательность объектов для схемы, подписи либо структуру визуальной опоры. Для темы по окружающему миру педагог, например, может запросить схему сезонных изменений, а затем вручную проверить признаки и связи. Изображение, созданное моделью, не следует считать источником научного факта: детали могут быть неверными, несогласованными или стереотипными.

Первичный каркас плана урока. Запрос может включать тему, планируемый результат, этапы занятия, доступное время и предполагаемые формы деятельности. Полученный план

способен послужить перечнем идей, но не заменяет проектирование учителем. Следует соотнести цели и задания с рабочей программой, определить логическую последовательность, дозировать нагрузку, предусмотреть инструкции и оценивание, а также проверить реализуемость в конкретных условиях. Ссылки модели на документы и утверждения о нормативных требованиях необходимо сверять с официальными текстами ФГОС и федеральной образовательной программы [3; 4].

Варианты объяснений и примеров. ИИ может предложить несколько способов пояснить понятие: через предметную ситуацию, последовательность действий, сравнение или дополнительный пример. Полезность таких вариантов зависит от того, помогают ли они достичь конкретной цели и не вносят ли ложных аналогий. Педагог выбирает и редактирует подходящий вариант, проверяя его точность, соответствие содержанию программы, возрасту, языку и уровню доступности для детей. Упрощённое объяснение не должно искажать понятие или подменять требуемое учебное действие.

Рабочий алгоритм и основания для применения.

Практический процесс можно организовать в пять последовательных шагов: постановка педагогической задачи; составление запроса без данных детей; получение черновика; проверка и переработка учителем; применение с последующей оценкой уместности. На первом шаге фиксируются цель и место материала в занятии. Запрос должен задавать предметное содержание, предполагаемый формат и ограничения, но не включать фамилии, индивидуальные характеристики, работы или иные сведения об учащихся. На этапе проверки педагог сопоставляет факты и учебные требования с надёжными источниками, вычитывает формулировки и оценивает доступность. После использования оценивается уместность материала для поставленной задачи; эта рефлексия не означает автоматически доказанного влияния на учебные результаты.

В запросе можно указывать тему, тип материала, предполагаемое учебное действие, нужную длину и ограничения по лексике. При этом не следует поручать системе принимать решения о том, какой ребёнок «способен» выполнить конкретную задачу, или формировать характеристики учащегося. Черновик рекомендуется проверять по нескольким независимым критериям, а не только по тому, насколько он похож на привычный учебный материал. При существенной ошибке безопаснее переработать текст самостоятельно или отказаться от данного результата, чем пытаться исправить его поверхностно. Учитель может сохранять исходный запрос и итоговую редакцию в соответствии с локальными правилами работы с цифровыми материалами.

Ограничения и риски.

Недостоверность и вымышленные ответы. Генеративная модель формирует вероятное продолжение запроса, а не гарантированно проверенное знание. Она может создавать правдоподобные, но ошибочные объяснения, факты, ответы и ссылки. Поэтому фактологическая проверка необходима независимо от гладкости текста; спорные положения следует сверять с учебными и официальными источниками. ИИ не должен становиться единственным основанием для принятия решения о содержании урока.

Неравномерное качество, стереотипы и соответствие возрасту. Результаты меняются в зависимости от формулировки запроса, темы и сервиса. В них возможны предвзятые образы, упрощённые социальные роли, неподходящие сюжеты или чрезмерно сложная лексика. Нужна редактура с учётом возраста, разнообразия детского опыта, цели и контекста занятия. Соответствие материала ФГОС и федеральной программе также не возникает автоматически вследствие указания названия документа в запросе [3; 4].

Авторское право и атрибуция. Сгенерированный материал не следует без проверки считать свободным от правовых ограничений или полностью оригинальным. Педагогу необходимо учитывать условия конкретного сервиса, права на исходные материалы и правила организации, а при использовании чужих текстов и изображений – сохранять корректную атрибуцию.

Конфиденциальность и персональные данные. В общедоступный ИИ-сервис нельзя передавать идентифицирующие сведения об учащихся, оценки, характеристики, детские работы

и иные закрытые данные без законного основания, необходимых согласий и соблюдения правил организации. Обработка персональных данных регулируется Федеральным законом №152-ФЗ; конкретные действия должны оцениваться с учётом правового основания, цели и установленного порядка обработки [2].

Заключение.

Генеративный ИИ может использоваться учителем начальных классов как вспомогательное средство для подготовки черновиков карточек, вопросов, викторин, текстов разного уровня, наглядных опор, вариантов объяснений и первичного каркаса урока. Его применение целесообразно связывать с конкретной учебной задачей и обязательной педагогической редактурой. Рабочий порядок включает постановку задачи, запрос без детских данных, получение черновика, проверку и переработку, а затем оценку уместности при использовании.

Список литературы

1. Минпросвещения России определило правила использования ИИ в школе. – URL: https://edu.gov.ru/press/12094/minprosvescheniya-rossii-opredelilo-pravila-ispolzovaniya-ii-v-shkole/ (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

2. О персональных данных : Федеральный закон : от 27.07.2006 №152-ФЗ : ред. от 24.06.2025. – URL: https://mintrud.gov.ru/docs/laws/130 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : приказ Минпросвещения России : от 31.05.2021 №286 : ред. от 18.06.2025. – URL: https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/29 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

4. Федеральная образовательная программа начального общего образования : приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 №372 (с изм. от 08.10.2025). – URL: https://fgosreestr.edsoo.ru/educational-program/32 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

Лобашева Арина Сергеевна
магистрант
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

АНАЛИЗ САЙТА ВОУНБ ИМЕНИ И.В. БАБУШКИНА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ДЛЯ МАГИСТРАНТА-ФИЛОЛОГА

Аннотация: *статья посвящена оценке образовательного потенциала сайта региональной научной библиотеки для подготовки магистрантов-филологов. Проблематика связана с необходимостью выявить, насколько архитектура, информационные ресурсы, удаленные сервисы и краеведческие проекты библиотечного портала соответствуют задачам научно-исследовательской работы магистранта. Методологическую основу составляют критериальный анализ, структурно-функциональный анализ, контент-анализ и кейс-стади. В результате анализа сайта Вологодской областной универсальной научной библиотеки им. И. В. Бабушкина (booksite.ru) выявлены его ключевые характеристики как образовательной платформы: продуманная навигация, виртуальная справочная служба, электронная доставка документов, личный кабинет, электронный каталог объемом свыше 1,4 млн записей, полнотекстовые коллекции местной периодики, раздел «Книжные памятники», проект «Память Вологды», а также просветительские и коммуникационные разделы. Обоснован вывод о высокой значимости ресурса для филологических исследований, особенно в области литературного краеведения, истории региональной литературы и журналистики, лингвистики и текстологии.*

Ключевые слова: *научная библиотека, библиотечный сайт, образовательный ресурс, магистрант-филолог, электронный каталог, полнотекстовые коллекции, краеведение, Память Вологды, электронная доставка документов, виртуальная справочная служба.*

Применение критериальной системы к сайту Вологодской областной универсальной научной библиотеки (*booksite.ru*) позволяет провести его многосторонний анализ и выявить

ключевые характеристики как образовательной платформы. Для магистранта-филолога значимость библиотечного сайта определяется не только наличием каталога, но и доступностью полнотекстовых источников, качеством навигации, развитостью дистанционных сервисов, а также наличием уникального краеведческого контента, который может стать основой самостоятельного научного исследования.

Общая структура, навигация и сервисы для удаленного пользователя. Сайт ВОУНБ демонстрирует высокий уровень продуманности архитектуры. Главная страница спроектирована так, чтобы обеспечить быстрый доступ к наиболее востребованным разделам и избежать визуального шума [7]. Ключевые точки входа – главное меню, блок иконок быстрого доступа («Электронные каталоги», «Электронная библиотека», «Память Вологды») и новостная лента – позволяют пользователям с разными целями эффективно взаимодействовать с порталом: от поиска конкретной книги до ознакомления с культурной жизнью региона.

Особого внимания заслуживают сервисы для удаленных пользователей, сосредоточенные в разделах «Услуги» и «Библиотечно-информационные услуги» [6; 11]. Эти сервисы превращают сайт в полноценный виртуальный читальный зал. Виртуальная справочная служба является примером перехода от простого предоставления информации к экспертной поддержке. Магистрант, работающий над сложной темой, может получить не просто список литературы, а квалифицированную консультацию библиографа, помощь в уточнении данных и наводку на неочевидные источники. Это форма научного консультирования, доступная в дистанционном формате.

Электронная доставка документов (ЭДД) имеет особое значение для исследователя, особенно не проживающего в Вологде. Она фактически предоставляет доступ ко всему миллионному фонду библиотеки. Возможность заказать и получить в цифровом виде статью из редкого сборника или главу из монографии, отсутствующей в других библиотеках, является мощным инструментом, многократно повышающим эффективность научной работы.

Личный кабинет и сопутствующие сервисы позволяют пользователю централизованно управлять заказами, отслеживать историю книговыдачи и сроки пользования [12]. Это свидетельствует о современном, клиентоориентированном подходе и соответствует теоретическим положениям И. А. Митрошина о необходимости персонализации информационного обслуживания [3], делая взаимодействие с библиотекой максимально комфортным и прозрачным.

Анализ информационных ресурсов: от электронного каталога до полнотекстовых коллекций. Содержательное ядро сайта, его главная ценность для исследователя, сосредоточено в разделе «Ресурсы» [10]. Электронный каталог, объем которого превышает 1,4 млн записей, а ретроспективная глубина значительна, является фундаментальным инструментом для составления исчерпывающей научной библиографии [7].

Электронная библиотека и полнотекстовые базы данных выступают главным конкурентным преимуществом сайта. ВОУНБ предоставляет открытый доступ к оцифрованным полным комплектам ключевых местных периодических изданий, таких как «Вологодские губернские ведомости» (1838–1917) и «Красный Север» (1917–1978) [10]. Для магистранта-филолога это не просто тексты, а уникальный источниковый массив. Детальный анализ корпуса газеты «Вологодские губернские ведомости» позволяет провести многоаспектное исследование.

В лингвистическом отношении он дает возможность проследить эволюцию орфографических и пунктуационных норм в регионе, изучить лексику, в том числе диалектизмы и заимствования, проанализировать синтаксические конструкции официальных и неофициальных текстов. В литературоведческом отношении анализ газетного корпуса позволяет выявить ранние или неизвестные публикации местных поэтов и прозаиков, проанализировать жанровую систему газеты (фельетоны, очерки, корреспонденции), изучить театральные рецензии и книжные обзоры, чтобы реконструировать литературную жизнь и читательские предпочтения эпохи.

Наличие специализированного раздела «Книжные памятники» отражает участие библиотеки в общероссийских программах [10]. Он не только предоставляет доступ к редчайшим

изданиям, но и служит маркером высокого научного статуса библиотеки, гарантируя исследователю авторитетность и достоверность предоставляемых источников [1; 5].

Проект «Память Вологды» как флагман электронного краеведения и его значение для филологических исследований. Центральным элементом, определяющим исключительную образовательную и научную ценность сайта ВОУНБ, является медиатека «Память Вологды» [7; 10]. Этот проект выходит далеко за рамки простого цифрового архива. Это тщательно структурированная, курируемая экспертами и постоянно развивающаяся база знаний, являющаяся практической реализацией концепции комплексного краеведческого ресурса, теоретически осмысленной в работах Л. Г. Тараненко и Ю. В. Потехиной [4; 5].

Анализ проекта с точки зрения магистранта-филолога выявляет несколько уровней его ценности. Во-первых, проект содержит исчерпывающие коллекции, посвященные ключевым фигурам русской литературы, связанным с Вологодским краем: К. Батюшкову, В. Белову, Н. Рубцову, В. Шаламову и другим. Ключевое преимущество этих коллекций -мультимодальность и комплексность. Они объединяют оцифрованные тексты произведений, часто в редких или первых публикациях, полный корпус прижизненной критики, научные статьи и монографии, библиографические указатели, а также фото-, аудио- и видеоматериалы. Это позволяет магистранту провести исследование, например по теме «Рецепция творчества Н. Рубцова в советской критике 1960–70-х гг.», опираясь исключительно на материалы сайта. Фактически каждая такая коллекция представляет собой готовую, выверенную и систематизированную источниковую базу для написания полноценной магистерской диссертации.

Во-вторых, наличие коллекций, посвященных разным авторам, а также разделов по истории и культуре края позволяет проводить сравнительные исследования, например «Образ северной деревни в творчестве В. Белова и Н. Рубцова», и глубоко контекстуализировать литературные явления, изучая их в неразрывной связи с породившей их средой.

В-третьих, структура проекта «Память Вологды» сама по себе является образовательным инструментом. Она наглядно демонстрирует магистранту, как должен быть организован научный архив, как работать с разнородными источниками и как систематизировать материал. Изучение этого проекта учит методологии научного исследования.

Просветительская и коммуникационная деятельность сайта как элемент образовательной среды. Сайт *booksite.ru* успешно решает задачу формирования вокруг себя живого интеллектуального сообщества. Разделы «Новости», «Афиша», «Конкурсы» и «Коллегам» выполняют важную коммуникационную и просветительскую функцию [7–9]. Они содержат анонсы лекций и выставок, а также информацию о масштабных вовлекающих акциях. Проведение таких мероприятий, как «Рубцовский диктант», не только популяризирует литературное наследие, но и формирует активное сообщество, заинтересованное в литературе, к которому может присоединиться молодой исследователь [8].

Наличие раздела «Коллегам», где публикуются методические материалы, стандарты и новости для профессионального библиотечного сообщества, открывает для магистранта, интересующегося прикладными аспектами филологии, например издательским делом, архивоведением и библиотековедением, возможность заглянуть «за кулисы» профессии и получить ценные практические знания [8].

Проведенный анализ сайта ВОУНБ им. И. В. Бабушкина (*booksite.ru*) показывает, что он обладает высоким образовательным потенциалом для магистрантов-филологов. Его сильные стороны определяются продуманной архитектурой, развитыми сервисами для удаленных пользователей, значительным объемом электронного каталога, доступом к полнотекстовым коллекциям местной периодики, наличием раздела «Книжные памятники» и флагманского краеведческого проекта «Память Вологды». Для филологического образования особую ценность представляет уникальный источниковый массив, который может использоваться при изучении литературного краеведения, истории региональной литературы и журналистики, лингвистики, текстологии и читательской рецепции. Сайт ВОУНБ может быть рекомендован

магистрантам-филологам как значимый образовательный и исследовательский ресурс, а также как площадка для формирования профессиональных коммуникаций и методологической культуры научной работы.

Список литературы

1. Булычева, А. А. Краеведческие электронные фонды библиотек: особенности создания и использования / А. А. Булычева // Будущее в настоящем: человеческое измерение цифровой эпохи : материалы III Междунар. науч. конф. (Москва, 5–6 апреля 2018 г.). – Москва : Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, 2018. – С. 79–83.

2. Кулева, О. В. Сайт библиотеки как единая точка доступа к информационным продуктам и услугам (на примере федеральных библиотек России) / О. В. Кулева // Труды ГПНТБ СО РАН. – 2011. – № 2. – С. 308–311.

3. Митрошин, И. А. Основные принципы развития сайта научной библиотеки / И. А. Митрошин // Научные и технические библиотеки. – 2020. – № 11. – С. 165–184.

4. Потехина, Ю. В. Основные направления библиотечного краеведения в цифровой среде: опыт центральных библиотек Дальневосточного региона Российской Федерации / Ю. В. Потехина // Личность, творчество, образование в социокультурном пространстве Дальнего Востока России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Хабаровск, 30 ноября 2022 г.) / науч. ред. Е. В. Савелова, сост. Е.Н. Лунегова. – Хабаровск : ХГИК, 2022. – С. 268–276.

5. Тараненко, Л. Г. Основные направления библиотечного краеведения в электронной среде / Л. Г. Тараненко // Культурная жизнь Юга России. – 2018. – № 2 (69). – С. 95–102.

6. Библиотечно-информационные услуги // Вологодская областная универсальная научная библиотека. – URL: https://www.booksite.ru/index.php/bibliotechno-informacionnye-uslugi/ (дата обращения: 17.02.2026). – Текст : электронный.

7. Вологодская областная универсальная научная библиотека. – URL: https://www.booksite.ru/ (дата обращения: 17.02.2026). – Текст : электронный.

8. Коллегам // Вологодская областная универсальная научная библиотека. – URL: https://www.booksite.ru/index.php/kollegam/ (дата обращения: 17.02.2026). – Текст : электронный.

9. Конкурсы // Вологодская областная универсальная научная библиотека. – URL: https://www.booksite.ru/index.php/razdel/konkursy/ (дата обращения: 17.02.2026). – Текст : электронный.

10. Ресурсы // Вологодская областная универсальная научная библиотека. – URL: https://www.booksite.ru/index.php/resursy/ (дата обращения: 17.02.2026). – Текст : электронный.

11. Услуги // Вологодская областная универсальная научная библиотека. – URL: https://www.booksite.ru/index.php/uslugi/ (дата обращения: 17.02.2026). – Текст : электронный.

12. Читателям // Вологодская областная универсальная научная библиотека. – URL: https://www.booksite.ru/index.php/chitatelyam/ (дата обращения: 17.02.2026). – Текст : электронный.

Лобашева Арина Сергеевна
магистрант
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

САЙТ НАУЧНОЙ БИБЛИОТЕКИ В СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: *в статье рассматривается роль сайта научной библиотеки в современной цифровой образовательной среде. Проблематика исследования связана с необходимостью оценить образовательный потенциал библиотечного сайта не как формального «виртуального представительства», а как интегрированного информационного ресурса, значимого для подготовки магистрантов-филологов. Методологическую основу составляют теоретический анализ, синтез и обобщение подходов к эволюции библиотечных сайтов, а также критериальный анализ содержательных, функционально-технологических и коммуникационно-просветительских характеристик ресурса. В результате обоснована система критериев оценки сайта научной библиотеки как образовательного ресурса: полнота, уникальность и глубина ресурсов; авторитетность и достоверность; актуальность; навигация; интерактивные сервисы для удаленной работы; интеграция в научное и образовательное сообщество; наличие образовательного компонента; вовлечение пользователей и формирование сообщества. Особое внимание уделено краеведческому контенту как уникальному преимуществу региональных библиотек в цифровом пространстве.*

Ключевые слова: *научная библиотека, библиотечный сайт, интегрированный ресурс, цифровая образовательная среда, краеведческий контент, электронные ресурсы, критерии оценки, магистрант-филолог, удаленные сервисы, информационное пространство.*

Современная цифровая образовательная среда предъявляет к научным библиотекам новые требования. Сайт библиотеки перестает выполнять только информационно-представительские функции и становится полноценным инструментом научной и образовательной деятельности. Для магистранта-филолога такой ресурс значим не только как точка доступа к каталогу, но и как пространство работы с полнотекстовыми коллекциями, библиографическими базами, виртуальными выставками и удаленными сервисами. В связи с этим возникает необходимость теоретического осмысления эволюции библиотечных сайтов и разработки критериев оценки их образовательной ценности.

Трансформация роли библиотечных сайтов: от визитной карточки к интегрированному ресурсу. Эволюция библиотечных сайтов является отражением более широких процессов, происходящих в информационном обществе. Движущими силами этой трансформации стали технологические инновации – развитие систем управления контентом, облачных технологий, баз данных, – а также кардинальное изменение пользовательских ожиданий. Современный пользователь, привыкший к скорости и удобству поисковых систем и социальных сетей, ожидает от библиотечного сайта не меньшей функциональности и интуитивности.

На этом фоне происходит переход от модели сайта как «виртуального представительства» к модели сайта как «интегрированного ресурса» [2]. Это понятие, предложенное О. В. Кулевой, подразумевает не просто механическое объединение разных элементов, а их синергетическое слияние в единое, бесшовное информационное пространство. Сайт становится точкой сборки, где электронные каталоги взаимодействуют с полнотекстовыми коллекциями, виртуальные выставки ссылаются на библиографические базы данных, а новостная лента интегрирована с календарем событий.

И. А. Митрошин описывает этот процесс как переход «от отдельных информационных систем к пространству знаний, основанному на индивидуальном подходе к удовлетворению многоаспектных информационных потребностей ученых» [3]. Таким образом, сайт

превращается в гибридное пространство, где стираются границы между физическими фондами и цифровыми коллекциями, между очным и дистанционным обслуживанием. Для образовательной среды магистратуры это означает, что библиотечный сайт должен рассматриваться как полноценный участник научной коммуникации, а не как вспомогательная страница учреждения.

Краеведческий контент как уникальное преимущество региональных библиотек в цифровом пространстве. В условиях глобализации информационных потоков, когда доступ к одним и тем же международным научным базам данных предоставляют сотни университетов и библиотек, возникает риск унификации и потери идентичности. Для региональных научных библиотек главным инструментом утверждения своей уникальности и незаменимости становится краеведческая деятельность. Именно создание эксклюзивного цифрового контента на основе собственных уникальных фондов позволяет им занять особую нишу в глобальном информационном пространстве.

Как показывают исследования Л. Г. Тараненко и Ю. В. Потехиной, центральные библиотеки субъектов Российской Федерации целенаправленно развивают на своих сайтах различные направления библиотечного краеведения, среди которых для филолога наибольший интерес представляют литературное, историческое и культурное [4; 5]. Создание электронных краеведческих ресурсов является важным инновационным направлением деятельности библиотек [1].

Ценность этих ресурсов для магистранта-филолога трудно переоценить. Они предоставляют аутентичный, первичный материал для исследований, которые невозможно провести на базе централизованных архивов. Например, анализ оцифрованной местной газеты XIX века позволяет изучить не только творчество забытых региональных авторов, но и языковые процессы, особенности орфографии и пунктуации, а также читательскую рецепцию произведений столичных классиков. Виртуальный музей, посвященный писателю, связанному с краем, дает возможность проследить его творческую эволюцию в неразрывной связи с локальным культурным контекстом. Таким образом, цифровые краеведческие ресурсы являются не просто дополнительным источником, а ключом к постановке и решению новых, оригинальных исследовательских задач.

Критерии оценки сайта научной библиотеки как образовательного ресурса. Для проведения объективного и многоаспектного анализа сайта библиотеки с точки зрения его образовательной ценности для магистранта-филолога необходимо разработать и обосновать систему критериев. Эти критерии должны отражать специфические потребности молодого исследователя и основываться на теоретических положениях в области библиотековедения и цифровой педагогики [2–5].

Критерии содержания и информационного наполнения. Полнота, уникальность и глубина ресурсов. Этот комплексный критерий является основополагающим. Для магистерской диссертации недостаточно простого списка литературы; необходим доступ к полным текстам. Поэтому оценивается не только объем библиографических баз, но и наличие обширных полнотекстовых коллекций. Особую ценность представляет уникальный контент, созданный самой библиотекой, прежде всего краеведческий [1]. Глубина ресурса определяется наличием не только популярных, но и узкоспециализированных, академических материалов.

Авторитетность и достоверность. Научная работа требует опоры на верифицированные источники. Сайт научной библиотеки должен выступать гарантом качества информации. Этот критерий включает оценку наличия научного и справочного аппарата у публикаций, точности библиографических описаний, прозрачности происхождения материалов, указания на первоисточник.

Актуальность. Наука находится в постоянном движении. Поэтому «живой» сайт должен регулярно пополнять свои коллекции, обновлять новостные ленты и анонсы мероприятий. Этот критерий позволяет отличить активно развивающийся портал от заброшенного цифрового архива.

Функциональные и технологические критерии. Навигация. В условиях информационного изобилия удобство использования становится критически важным фактором. Сайт должен обладать логичной, предсказуемой структурой, которая позволяет пользователю без труда находить нужные разделы. Эффективность внутреннего поиска, наличие системы расширенных фильтров, а также адаптивность дизайна для корректной работы на мобильных устройствах напрямую влияют на продуктивность исследовательской работы [3].

Интерактивные сервисы для удаленной работы. Эта группа критериев оценивает, насколько сайт превратился из пассивного хранилища в активный рабочий инструмент. Ключевыми сервисами являются функциональный личный кабинет для персонализации взаимодействия; виртуальная справочная служба для получения оперативной экспертной помощи; сервис электронной доставки документов, стирающий географические барьеры; а также базовые функции онлайн-заказа и продления книг [2; 3].

Коммуникационные и просветительские критерии. Интеграция в научное и образовательное сообщество. Сайт не должен существовать в вакууме. Его ценность повышается, если он служит навигатором в мире науки, информируя о конференциях, конкурсах, грантах и других профессиональных возможностях [4; 5].

Наличие образовательного компонента. Помимо прямых исследовательских ресурсов, сайт может предлагать дополнительные образовательные форматы: видеолекции от ведущих специалистов, обучающие подкасты, онлайн-курсы, тщательно подготовленные виртуальные выставки с методическим сопровождением. Эти элементы обогащают образовательный опыт магистранта.

Вовлечение пользователей и формирование сообщества. Современный веб-ресурс должен быть диалоговым. Возможность оставлять комментарии, участвовать в опросах, а также активное и содержательное ведение страниц библиотеки в социальных сетях способствуют формированию лояльного сообщества пользователей и превращают сайт в центр интеллектуального притяжения [4].

Сайт научной библиотеки в современной цифровой образовательной среде представляет собой не формальную визитную карточку учреждения, а интегрированный ресурс, объединяющий каталоги, полнотекстовые коллекции, библиографические базы, виртуальные выставки, новостные и событийные сервисы. Для магистранта-филолога его образовательная ценность определяется полнотой, уникальностью и глубиной содержания, авторитетностью и актуальностью материалов, удобной навигацией, развитыми дистанционными сервисами, а также коммуникационной и просветительской активностью. Особую роль играет краеведческий контент, который обеспечивает доступ к аутентичным источникам и создает основу для оригинальных исследований. Предложенная система критериев может использоваться для экспертной оценки библиотечных сайтов и их целенаправленной интеграции в научно-образовательный процесс магистратуры по филологии.

Список литературы

1. Булычева, А. А. Краеведческие электронные фонды библиотек: особенности создания и использования / А. А. Булычева // Будущее в настоящем: человеческое измерение цифровой эпохи : материалы III Международной научной конференции (Москва, 5–6 апреля 2018 г.). – Москва : Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина, 2018. – С. 79–83.

2. Кулева, О. В. Сайт библиотеки как единая точка доступа к информационным продуктам и услугам (на примере федеральных библиотек России) / О. В. Кулева // Труды ГПНТБ СО РАН. – 2011. – № 2. – С. 308–311.

3. Митрошин, И. А. Основные принципы развития сайта научной библиотеки / И. А. Митрошин // Научные и технические библиотеки. – 2020. – № 11. – С. 165–184.

4. Потехина, Ю. В. Основные направления библиотечного краеведения в цифровой среде: опыт центральных библиотек Дальневосточного реги-она Российской Федерации / Ю. В. Потехина // Личность, творчество, образование в со-циокультурном пространстве Дальнего Востока России и стран Азиат-ско-Тихоокеанского региона: материалы Международной научно-практической конференции (Хабаровск, 30 ноября 2022 г.) / науч. ред. Е. В. Савелова, сост. Е. Н. Лунегова. – Хабаровск : ХГИК, 2022. – С. 268–276.

5. Тараненко, Л. Г. Основные направления библиотечного краеведения в электронной среде / Л. Г. Тараненко // Культурная жизнь Юга России. – 2018. – № 2 (69). – С. 95–102.

Лушникова Ирина Ивановна
аспирант, старший педагог
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы»
г. Москва

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ МОДИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННЫХ ТЕКСТОВ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются возможности модификации профессионально направленных текстов с помощью цифровых инструментов в целях применения текстового материала в обучении студентов. Обосновывается необходимость специальной модификации профессионально направленных аутентичных текстов, определяются основные направления текстовой модификации и характеризуются цифровые инструменты, поддерживающие упрощение, усложнение, структурирование и визуализацию текстовой информации.*

Ключевые слова: *профессионально направленный текст, электронные ресурсы, модификация текста, презентация педагогического проекта.*

Введение.

В развитии профессиональных речевых умений будущих специалистов ключевой дидактической единицей выступает текст.

Одновременно являясь источником информации и образцом профессиональной коммуникации, текст отражает жанровые и стилистические особенности профессиональной речи, которые, как правило, проявляются в следующем: профессионально направленный текст включают специальную лексику и терминологию; имеет четко очерченную структуру и цель (информировать, инструктировать, убедить); выстраивается с учетом экстралингвистических особенностей профессиональной коммуникации [3].

Одним из видов профессионально направленного текста является презентация педагогического проекта (ППП). Представляя собой поликодовый и полимодальный текст ППП имеет ряд особых характеристик: вербальный компонент основан на смысловом единстве тезисного отображения фрагментов текста и комментариев устной речи; не менее специфична композиция ППП – цели и задачи презентации предшествуют перечислению целей и задач проекта; текст ППП может совмещать свойства официально-делового, научного, разговорного, публицистического, художественного и других стилей [2].

Перечисленные характеристики ППП определяют необходимость как комплексного, так и раздельного рассмотрения свойств ППП, прозволяющих акцентировать внимание студентов к различным аспектам данного жанра речи. К примеру, умение согласовывать текст на слайдах и устное описание опирается на знание свойств поликодовых текстов, что, в свою очередь, предполагает наличие у студентов сформированных умений использовать знаковые системы, а полимодальность – учитывать особенности визуального, устного и письменного каналов восприятия информации. Следовательно, текстовый материал должен быть модифицирован в целях акцентирования особенностей ППП как поликодового и полимодального текста.

Цель публикации – проиллюстрировать возможности применения цифровых инструментов для модификации текстового материала с целью формирования у студентов профессионально значимых умений при работе с текстами презентации педагогических проектов. Задачи статьи: 1) определить возможности электронных ресурсов для выделения и акцентирования свойств поликодовых и полимодальных текстов; 2) раскрыть дидактический потенциал электронных ресурсов в работе с текстами различных типов.

Методологическую основу исследования составили следующие методы: анализ научно-методической литературы; описание и обобщение результатов работы с текстовым материалом в процессе модификации текстов средствами электронных ресурсов.

Результаты исследования.

В первую очередь отметим, что, исходя из коммуникативной цели ППП, включающей задачи привлечь внимание профессионального сообщества к результатам выполненного проекта и стимулировать к обмену опытом и тиражированию полученных результатов, ППП должна обладать четкой структурой. Соответственно применение аутентичных материалов в учебных целях требует определенной текстовой модификации, позволяющей выделять композицию ППП как текста в тексте, в котором цели и задачи презентации предшествуют перечислению целей и задач самого проекта. Одним из таких инструментов может быть нейросеть DeepSeek, представляющая собой языковую модель, которая охватывает широкий круг адаптационных задач: упрощение лексико-семантических параметров, структурирование частей, сокращение количества лексических единиц, адаптация стилистических и жанровых характеристик под заданную аудиторию, тезисное оформление материала.

На примере отрывка устной части текста ППП, составленного нами в качестве образца выполненного педагогического проекта, рассмотрим возможности работы данной нейросети со структурной составляющей текста ППП и его лексико-семантическим наполнением. Пример отрывка: *Добрый день, дорогие коллеги! Сегодня мы представляем вашему вниманию педагогический проект, направленный на решение актуальной проблемы образовательной практики. В основе нашего проекта – цель усовершенствования учебно-воспитательного процесса через внедрение инновационных форм и методов работы с обучающимися. Особое внимание будет уделено ресурсному обеспечению проекта: кадровым, материально-техническим, информационным и методическим ресурсам, которые были необходимы для его успешного осуществления. Отдельный блок презентации посвящён мониторинговым процедурам и формам отслеживания результатов. Мы покажем, какие диагностические инструменты, критерии и показатели были использованы для объективной оценки промежуточных и итоговых достижений участников проекта, а также как полученные данные позволили своевременно корректировать ход его реализации.*

Задачи модификации данного отрывка текста ППП включали следующие: структурирование текста, создание списка педагогической терминологии, отбор материла для тезисов на слайдах. Результаты модификации представлены на рисунках ниже.

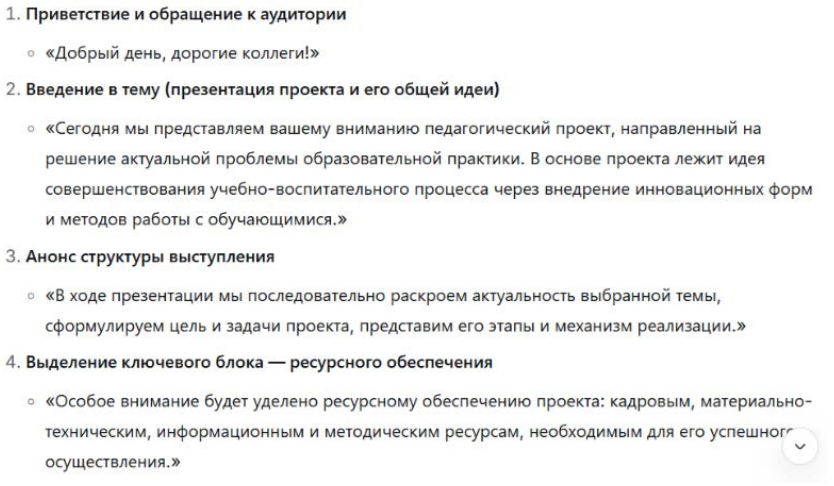


Рис. 1. Пример «Структурирование текста»

1. **Учебно-воспитательный процесс** — целостная система обучения и воспитания, направленная на развитие личности обучающихся.
2. **Инновационные формы и методы работы** — новые или усовершенствованные способы организации учебной деятельности.
3. **Ресурсное обеспечение** — комплекс условий и средств (кадровых, материально-технических, информационных, методических), необходимых для успешного осуществления проекта.
4. **Материально-технические ресурсы** — оборудование, помещения, технические средства и иные материальные условия реализации проекта.
5. **Мониторинговые процедуры** — система регулярного отслеживания и оценки хода и результатов проекта.
6. **Диагностические инструменты** — методики и средства измерения, используемые для объективной оценки результатов.

Рис. 2. Пример «Список педагогической терминологии»

Слайд 1. Титульный

— Педагогический проект решает актуальную проблему образовательной практики.

Слайд 2. Актуальность

— Идея проекта — совершенствование учебно-воспитательного процесса через инновационные формы и методы.

Слайд 3. Цель и задачи

— Формулируются цель и задачи проекта.

Слайд 4. Этапы и механизм реализации

— Представляются этапы и механизм реализации.

Рис. 3. Отбор материала для тезисов на слайдах

Дополнительный инструмент для работы с профессионально направленными текстами представляет собой сервис визуального структурирования информации XMind, позволяющий преобразовывать тексты в иерархические интеллектуальные карты, выделять ключевые термины, понятия и их логические взаимосвязи. Преимущество программы заключается в том, что она позволяет загружать учебный материал на платформу и вносить в него необходимые корректировки через веб-интерфейс. Программа также позволяет дополнять визуальный ряд определениями, переводами, контекстными примерами, аудиозаписями произношения и тематическими метками, что может использоваться в качестве основы для формирования логико-семантических связей в целях эффективного запоминания изучаемого материала. Ниже рассмотрим пример обработки рассмотренного ранее фрагмента текста ППП.



Рис. 4. Пример «Визуальное структурирование информации»

Приведенные выше примеры показывают, что несмотря на широкие возможности подобных цифровых инструментов, полученные модифицированные тексты зачастую требует дополнительной проверки и доработки преподавателем. Исследователи данной проблематики указывают на несовершенство текстов, созданных нейросетями. В частности отмечается, что тексты, созданные при помощи нейросетей, могут содержать следующие недостатки: «закольцованностью» темы в виде повтора информации без введения нового содержания; наличия нескольких рем и отсутствие их перехода в темы; отсутствие когерентности текста и другие [1].

Таким образом, проведенное исследование показывает, что цифровые средства адаптации текстов на данном этапе технологического развития могут служить инструментом частичной модификации текстов, демонстрируя перспективность их использования в педагогической практике, однако, модифицированные таким способом тексты требует методической корректировки со стороны педагога.

Список литературы

1. Андреева, М. И. Механизм сложности при адаптации текста / М. И. Андреева, М. И. Солнышкина, С. Сарра // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2025. – Т. 16, № 3. – С. 821–844.

2. Лушникова, И. И. Потенциал развития умений студентов педагогических направлений подготовки создавать презентации педагогического проекта / И. И. Лушникова // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 262–268.

3. Мерцалова, С. Л. Особенности языкового оформления аутентичных профессионально направленных текстов / С. Л. Мерцалова, И. В. Карпова // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2016. – № 2. – С. 35–39.

Манина Оксана Олеговна
учитель
МБОУ «СОШ №20 им. Васьлея Митты с УИОП»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

ОТ «ПРИМЕНЕНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ» К «ПЕРЕСТРОЙКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ»: ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *в статье рассматриваются десять главных исследовательских трендов в цифровом образовании, обнародованных на Всемирной конференции по цифровому образованию 2026 года и свидетельствующих о смещении центра тяжести мировых исследований от применения технологий к построению механизмов, развитию компетенций и управлению рисками. В этом контексте ставится вопрос о профессиональной идентичности учителя информатики: в чём ключевая ценность преподавания, если искусственный интеллект способен взять на себя написание кода и работу с инструментами. Опираясь на данные «Обзора цифрового образования – 2026» ОЭСР и на прогресс национальных цифровых платформ, автор утверждает, что учитель информатики должен перейти от роли «тренера по работе с программным обеспечением» к роли «воспитателя культуры человеко-машинного взаимодействия». Предложены практические стратегии обучения, ориентированные на распознавание рисков и способность к самостоятельному обучению.*

Ключевые слова: *цифровое образование, учитель информатики, человеко-машинное взаимодействие, восприятие рисков, самостоятельное обучение.*

Сигнал тренда: применение технологий больше не является конечной целью, Этот поворот получил эмпирическое подтверждение в «Обзоре цифрового образования – 2026», опубликованном ОЭСР в тот же период, однако после отключения доступа оценки упали на 17%, Исследователи объясняют это тем, что, когда генеративный ИИ подменяет собой

собственные когнитивные процессы учащегося, внешний рост эффективности маскирует отсутствие глубинного обучения, ОЭСР делает вывод: эффективность ИИ-инструментов в высокой степени зависит от того, как учитель выстраивает их применение, а не от продвинутости самих инструментов.

Для учителя информатики оба отчёта указывают на один не слишком приятный факт: если урок по-прежнему сводится к тому, чтобы научить школьника «как пользоваться той или иной программой» или «как вызвать тот или иной интерфейс», то ключевая ценность этого курса стремительно обесценивается самими технологиями. Подлинно необходимое учащимся – это то, что технологии заменить не в силах.

Перестройка преподавания. Опираясь на изложенный анализ, учитель информатики может скорректировать акценты преподавания на трёх уровнях. Во-первых, превратить «использование ИИ» в «критическое рассмотрение ИИ». Вместо того чтобы запрещать учащимся использовать генеративный ИИ для выполнения заданий по программированию, стоит проектировать задачи, требующие критического осмысления его вывода. Например, предложить учащимся сгенерировать с помощью ИИ фрагмент кода на Python, реализующий заданную функцию, а затем потребовать построчно объяснить логику кода, найти ошибки в граничных условиях, сравнить ИИ-решение с собственным по читаемости и эффективности. В отчёте ОЭСР прямо указывается, что образовательная ценность ИИ состоит в «стимулировании процесса обучения, а не в его подмене». Ключ к такому дизайну в том, что вывод ИИ – не ответ, а объект критического рассмотрения. Во-вторых, встроить «обсуждение рисков» в преподавание технологий, а не прикреплять его в конце. При изучении структур данных можно ввести кейс «как твои записи о выборе курсов используются алгоритмом распределения по классам»; при изучении сетевых протоколов можно задать вопрос «какие данные могут быть перехвачены в бесплатной Wi-Fi-сети». Глобальный обзор трендов напрямую связывает восприятие рисков с границами применения технологий, а значит, риск – это не «идеологическая добавка» к преподаванию технологий, а когнитивная рамка для понимания социальных последствий технологий. Для учителя информатики это означает: при введении каждой новой технологии сопутствующий вопрос должен звучать как «как её можно misuse, abuse или какие непредвиденные последствия она может вызвать», а не только «как она работает». В-третьих, использовать ресурсы существующих платформ для проектирования заданий на самостоятельное исследование. Расширение отечественной цифровой образовательной инфраструктуры создаёт для этого реальные условия. По состоянию на 2026/2027 учебный год сервисы Московской электронной школы (МЭШ) охватывают около четверти школьников России; аналогичные национальные платформы продолжают разворачиваться и в других регионах. Национальные цифровые образовательные платформы, как правило, объединяют прошедшие экспертизу учебные ресурсы и интерактивные инструменты, что позволяет учителю сжать этап «объяснение – демонстрация» и высвободить время урока для задач, требующих от учащихся самостоятельного планирования и выполнения. Например, при постановке реальной задачи анализа данных учащиеся самостоятельно ищут в ресурсах платформы подходящие инструменты и учебные материалы, а учитель даёт указания лишь на уровне стратегии. Суть этого сдвига – превращение урока из «тренинга по работе с инструментами» в «тренировочную площадку для способности к самостоятельному обучению».

Заключение.

Вызов, который тенденции цифрового образования бросают учителю информатики, по сути является вопросом о дисциплинарной идентичности. Когда порог входа в технологические инструменты продолжает снижаться, этот курс, если он по-прежнему ставит в центр работу с инструментами, не сможет обосновать свою незаменимую ценность. Направление, очерченное десятью главными трендами, – глубина человеко-машинного взаимодействия, острота суждения о рисках, устойчивость самостоятельного обучения, – как раз и представляет собой те способности, которые инструменты не могут автоматически передать учащемуся. Профессиональное пространство учителя информатики заключается именно в

проектировании такого учебного опыта, который вынуждает учащихся думать, оценивать и корректировать, а не в том, чтобы они умело выполняли инструкции.

Список литературы

1. Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. – Paris : OECD Publishing, 2026. – 247 p.
2. Digital Education Fronts 2026 / World Digital Education Conference (WDEC). – 202 p.
3. Бороненко, Т. А. Концепция и вариативные модели формирования цифровой компетентности учителя информатики / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова // Педагогика. – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 97–99.

Немировская Надежда Павловна
студентка

Научный руководитель
Фомичева Татьяна Леонидовна
канд. экон. наук, доцент

ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
г. Москва

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ И АКАДЕМИЧЕСКУЮ ЧЕСТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация: *в статье исследуется трансформация образовательного процесса в системе высшего образования под влиянием технологий генеративного искусственного интеллекта. Анализируется двойственный характер воздействия нейросетей на учебную мотивацию студентов, а также обостряющаяся проблема академической честности. Предлагаются пути интеграции ИИ-инструментов в педагогическую практику с учетом сохранения субъектной позиции обучающихся.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, генеративные нейросети, цифровое образование, учебная мотивация, академическая честность, ChatGPT, высшее образование, педагогические технологии.*

Интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) в систему высшего образования выступает одним из наиболее значимых и неоднозначных трендов современного этапа цифровой трансформации. Появление и стремительное развитие генеративных языковых моделей (ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и их аналогов) кардинальным образом изменяет привычные форматы учебной работы. Сегодня перед академическим сообществом остро встают вопросы, связанные не столько с технической доступностью этих инструментов, сколько с их влиянием на мотивационную сферу обучающихся и сохранением фундаментальных принципов академической честности.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что современные студенты воспринимают нейросети как естественную часть цифровой среды, в то время как образовательные стандарты и методики преподавания зачастую не успевают адаптироваться к столь стремительным изменениям. Возникает конфликт между традиционными требованиями к самостоятельности выполнения заданий и новыми возможностями цифровых ассистентов.

Теоретический обзор: генеративный ИИ в образовательном процессе.

В отличие от классических информационно-поисковых систем, генеративные модели способны создавать принципиально новый контент – тексты, программный код, структурированные обзоры и аналитические справки на основе заданного пользователем промпта. В контексте высшего образования это открывает широкий спектр возможностей. Студенты могут

использовать ИИ как «цифрового репетитора» для разъяснения сложных тем, как инструмент для генерации идей при написании эссе или как помощника в первичной обработке больших массивов информации.

Исследования в области цифровой педагогики показывают, что грамотное использование подобных инструментов способно снизить когнитивную нагрузку на студента при выполнении рутинных задач, освобождая время для более глубокого анализа и творчества. Таким образом, ИИ потенциально может выступать катализатором развития навыков высокого порядка (анализа, оценки), если используется в качестве вспомогательного, а не замещающего инструмента [2].

Двойственность влияния ИИ на учебную мотивацию.

Влияние генеративных нейросетей на мотивационную сферу обучающихся не является линейным. Психолого-педагогический анализ позволяет выделить два противоположных вектора этого влияния.

С одной стороны, ИИ выступает как мощный инструмент поддержки познавательной деятельности. Студент, испытывающий трудности с пониманием сложной темы, получает возможность мгновенно получить развернутое, адаптированное под его уровень объяснение. Это снижает уровень тревожности, особенно у первокурсников, и формирует положительный эмоциональный фон. Более того, использование нейросетей для генерации идей или структурирования черновиков позволяет снизить когнитивную нагрузку на рутинных этапах, высвобождая ресурсы для более глубокого анализа и творчества.

С другой стороны, существует риск формирования «академической пассивности» и так называемой «когнитивной лени». Когда генерация готового ответа занимает секунды, у студента может атрофироваться навык критического мышления, самостоятельного поиска решений и преодоления интеллектуальных барьеров. В психологии это описывается как снижение субъектности: обучающийся перестает быть активным творцом своего знания, превращаясь в пассивного потребителя сгенерированного контента. Таким образом, ключевой педагогический вопрос заключается в том, как использовать ИИ для развития, а не для замены когнитивных усилий.

Проблема академической честности и обесценивания традиционных форм контроля.

Наиболее острой практической проблемой, с которой сталкиваются преподаватели, является использование нейросетей для выполнения письменных заданий, рефератов, эссе и курсовых работ. Грань между допустимой «помощью» (например, редактура текста, исправление ошибок, генерация структуры) и прямой «подменой» авторства остается крайне размытой.

Согласно данным мониторинга Финансового университета при Правительстве РФ, значительная часть студентов (около 93%) демонстрирует высокую готовность к использованию искусственного интеллекта в учебном процессе [3]. Однако грань между допустимой помощью и прямой подменой авторства остается крайне размытой, что требует пересмотра традиционных подходов к проверке знаний [1].

В условиях, когда нейросеть способна написать эссе за несколько минут, традиционные формы контроля (домашние сочинения, рефераты, письменные зачеты) обесцениваются. Преподаватель больше не может однозначно определить, где находится граница между знаниями студента и результатом работы алгоритма. Часть студентов прибегает к услугам генеративных моделей для написания работ «с нуля», что напрямую противоречит принципам академической этики.

При этом преподавательское сообщество демонстрирует более осторожную позицию. Согласно данным всероссийских мониторингов, значительная часть педагогов пока не готова интегрировать ИИ в учебный процесс и выступает за ужесточение контроля. Это зачастую приводит к попыткам запретить использование технологий (например, с помощью систем обнаружения ИИ-текста, которые, однако, не дают 100% гарантии точности).

Стратегии интеграции ИИ в образовательный процесс.

Полный запрет на использование генеративных нейросетей в образовании представляется контрпродуктивным, поскольку противоречит логике технологического прогресса и не отражает реалии современного мира. Наиболее эффективной стратегией является формирование у студентов культуры ответственного и критического взаимодействия с ИИ.

В связи с этим можно предложить следующие педагогические подходы.

1. Смена форматов аттестации. Переход от оценки воспроизведенного текста к оценке аналитических способностей. Устные защиты, публичные презентации, групповые дискуссии и практико-ориентированные кейсы минимизируют возможность использования нейросетей без потери качества знаний.

2. Развитие навыков «промпт-инжиниринга». Обучение студентов правильному формулированию запросов к ИИ становится новой цифровой компетенцией. Умение задавать контекст, уточнять и критически оценивать полученный ответ – это навык высокого порядка.

3. Использование ИИ как объекта изучения. Включение обсуждения этических и социальных аспектов ИИ в учебные дисциплины. Студент должен осознавать ограничения моделей, понимать механизмы их работы и риски, связанные с «галлюцинациями» нейросетей (выдачей ложной информации).

Заключение.

Технологии генеративного искусственного интеллекта становятся неотъемлемой частью образовательной среды высшего образования. Они несут в себе как огромный потенциал для персонализации обучения и развития мотивации, так и серьезные риски для академической честности и когнитивного развития.

Задача современного вуза заключается не в борьбе с технологиями, а в адаптации образовательного процесса к новым реалиям. Акцент должен смещаться на развитие критического мышления и цифровой грамотности обучающихся. Важно, чтобы студенты воспринимали нейросети не как средство для обхода правил, а как современный инструмент, требующий интеллектуального управления и проверки фактов. Только в этом случае искусственный интеллект станет инструментом развития, а не фактором деградации образовательного процесса.

Подводя итог, можно утверждать, что интеграция ИИ в высшее образование – это неизбежный процесс, требующий пересмотра традиционных подходов к обучению. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение долгосрочного влияния нейросетей на когнитивные способности и память студентов, а также на поиск эффективных методик.

Список литературы

1. Проектное обучение как ресурс формирования академической честности студента в эпоху ИИ / Н. Г. Чевтаева, О. В. Боброва, С. А. Маковкина, О. М. Трофимова // Научный результат. Социология и управление. – 2025. – Т. 11, № 3. – С. 218–242. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-kak-resurs-formirovaniya-akademicheskoy-chestnosti-studenta-v-epohu-ii (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.

2. Тюриков, А. Г. Социологический анализ искусственного интеллекта как технологии образовательного потенциала профессионализации студентов вуза / А. Г. Тюриков // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2026. – Т. 16, № 3. – С. 54–63.

3. Влияние ИИ на учебный процесс // Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. – URL: https://www.fa.ru/university/structure/university/uso/press-service/press-releases/vliyanie-ii-na-uchebnyy-protsess (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.

Огадерова Татьяна Калистратовна
воспитатель, логопед
МБДОУ «Д/С №19»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА, ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КУЛЬТУРНЫЕ ОРУДИЯ

Аннотация: *в статье рассматриваются эффективные методы и педагогические приемы, направленные на развитие творческих способностей обучающихся на уроках труда. Особое внимание уделяется практико-ориентированному подходу, который стимулирует воображение, самостоятельность и креативное мышление школьников в процессе создания материальных объектов.*

Ключевые слова: *трудовое воспитание, урок труда, развитие творческих способностей, обучающиеся.*

Цифровая образовательная среда представляет собой сложную и многокомпонентную систему, в которую входят технические устройства, компьютерные программы, электронные учебники, образовательные платформы, цифровые библиотеки, информационные базы данных, средства коммуникации и современные педагогические методики. Все эти элементы объединяются для того, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие между обучающимися, педагогами, родителями, администрацией образовательной организации и другими участниками учебного процесса. В условиях стремительного развития технологий особое место в такой среде занимает искусственный интеллект, который постепенно превращается из экспериментального инструмента в практический ресурс повседневного образования.

Сегодня искусственный интеллект применяется для решения широкого круга педагогических задач. Он способен анализировать результаты учебной деятельности, выявлять пробелы в знаниях, предлагать персональные задания, изменять уровень сложности материала, помогать в подготовке учебных планов и автоматизировать отдельные процедуры оценивания. Благодаря обработке значительных объёмов информации интеллектуальные системы могут учитывать индивидуальные особенности обучающегося: темп освоения нового материала, типичные ошибки, уровень подготовки, интересы и предпочтительный формат восприятия информации. В результате обучение становится более гибким, а образовательная траектория может формироваться с учётом реальных потребностей конкретного человека.

Для более глубокого понимания значения искусственного интеллекта в образовании полезно обратиться к понятию культурных орудий, разработанному в рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Учёный рассматривал человеческую деятельность как опосредованную различными средствами, созданными обществом и культурой. К таким средствам относятся не только материальные предметы, но и язык, знаки, символы, схемы, правила, способы счёта и формы организации совместной деятельности. Они помогают человеку решать задачи, управлять собственным поведением, планировать действия и выстраивать взаимодействие с окружающими. При этом культурные орудия не остаются внешними инструментами: в процессе их освоения они влияют на развитие мышления, памяти, внимания и других психических процессов.

С этой точки зрения цифровые технологии, образовательные платформы и системы искусственного интеллекта можно рассматривать как современные культурные орудия. Они опосредуют учебную деятельность, изменяют способы поиска и обработки сведений, влияют на характер общения и формируют новые модели взаимодействия между преподавателем и обучающимся. Если раньше ученик в основном использовал учебник, тетрадь, библиотеку и консультацию учителя, то сегодня к этому набору добавились виртуальные помощники, интеллектуальные поисковые системы, генераторы текста, автоматизированные тренажёры и цифровые среды для совместной работы.

Искусственный интеллект способен выполнять функцию адаптивного наставника. Он может предоставлять объяснения, повторять сложные темы, предлагать дополнительные примеры, давать подсказки и постепенно усложнять задания по мере продвижения обучающегося. Важным преимуществом является возможность оперативной обратной связи: ученик получает информацию о допущенной ошибке практически сразу, что позволяет своевременно скорректировать понимание материала. Кроме того, интеллектуальные системы могут предлагать разные варианты объяснения одной и той же темы, использовать текст, изображения, таблицы, вопросы, практические упражнения и другие формы представления информации [2].

Одновременно искусственный интеллект может выступать в качестве интеллектуального партнёра. Он способен помогать учащимся формулировать проблему, искать направления для исследования, сравнивать различные точки зрения, составлять план проекта, анализировать полученные результаты и совершенствовать творческую работу. В этом случае технология не обязательно должна выполнять за обучающегося всю задачу. Гораздо более продуктивным является её использование как средства постановки вопросов, проверки гипотез, обсуждения идей и расширения интеллектуального поиска. Такой подход позволяет сохранить активную позицию ученика и направить применение цифровых инструментов на развитие самостоятельного мышления.

Однако развивающий потенциал искусственного интеллекта определяется не только его техническими характеристиками. Большое значение имеет то, каким образом он включён в педагогический процесс, какие цели ставит учитель и какую роль отводит обучающемуся. Если цифровая система используется осмысленно, она может поддерживать познавательную активность, индивидуализацию обучения, сотрудничество и творческое развитие. Если же искусственный интеллект превращается в средство механического получения готовых ответов, это может привести к снижению учебной мотивации и ослаблению навыков самостоятельной работы.

Особого внимания требуют возможные риски. Чрезмерная зависимость от интеллектуальных сервисов способна негативно повлиять на критическое мышление, способность анализировать информацию, формулировать собственные выводы и оценивать достоверность источников. Обучающийся может привыкнуть принимать готовый результат без проверки и не понимать логику его получения. Кроме того, искусственный интеллект иногда допускает ошибки, воспроизводит неточные сведения или предлагает одностороннюю интерпретацию проблемы. Поэтому результаты его работы необходимо проверять, сопоставлять с надёжными источниками и обсуждать с педагогом.

Р. С. Гарифуллина [1] отмечает, что существуют и важные этические вопросы. К ним относятся защита персональных данных, конфиденциальность учебной информации, прозрачность алгоритмов, авторство созданных материалов и ответственность за решения, принятые с помощью цифровых систем. Не менее значимой проблемой является цифровое неравенство. У разных обучающихся могут отсутствовать одинаковый доступ к интернету, современным устройствам, платным сервисам и качественным образовательным ресурсам. В таких условиях использование искусственного интеллекта способно не только повышать доступность образования, но и усиливать уже существующие различия.

Внедрение цифровых образовательных сред и искусственного интеллекта в учебный процесс открывает перед нами новые горизонты. Мы видим, как персонализированные образовательные траектории, основанные на анализе данных о прогрессе каждого учащегося, становятся реальностью. ИИ способен выявлять пробелы в знаниях, предлагать дополнительные материалы и задания, адаптированные к индивидуальному темпу и стилю обучения. Это позволяет каждому студенту двигаться вперёд, не испытывая фрустрации от слишком сложного или, наоборот, скучного материала [3].

Однако, несмотря на все преимущества, нельзя забывать о роли учителя. Цифровые инструменты не призваны заменить человеческое взаимодействие, которое является основой педагогического процесса. Эмпатия, способность вдохновлять, формировать критическое

мышление и развивать социальные навыки – все это задачи, которые по-прежнему остаются за человеком. Искусственный интеллект может стать мощным помощником, освобождая педагога от рутинных задач и позволяя ему сосредоточиться на более глубокой работе с учениками, на развитии их творческого потенциала и формировании личности.

Важным аспектом становится и этическая сторона применения ИИ. Вопросы конфиденциальности данных, предотвращения предвзятости в алгоритмах и обеспечения равного доступа к технологиям требуют пристального внимания. Необходимо разрабатывать чёткие этические нормы и стандарты, которые будут регулировать использование ИИ в образовании, гарантируя, что он служит во благо всех участников процесса. Прозрачность работы алгоритмов и возможность контроля над ними со стороны человека – залог доверия и ответственного внедрения инноваций.

Список литературы

1. Гарифуллина, Р. С. Цифровой ренессанс: искусственный интеллект меняет лицо культуры (на примере Казанского государственного института культуры) / Р. С. Гарифуллина // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 3. – С. 146–150.

2. Искусственный интеллект в образовании: в СамГМУ рассказали о роли нейросетей в медицине и подготовке врачей // СамГМУ. – URL: https://samsmu.ru/news/2026/12102/ (дата обращения: 19.10.2026). – Текст : электронный.

3. Скрипниченко, П. Как применять искусственный интеллект в сфере образования / П. Скрипниченко // Контур. – 2025. – 29 апреля. – URL: https://kontur.ru/talk/spravka/56138-iskusstvennyy_intellekt_v_sfere_obrazovaniya (дата обращения: 19.10.2026). – Текст : электронный.

Приходько Ольга Владимировна
канд. пед. наук, доцент
ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД РФ»
г. Красноярск, Красноярский край

DOI 10.31483/r-170546

РАЗРАБОТКА ЭФФЕКТИВНОГО КУРСА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В LMS «MOODLE»: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ОПТИМИЗАЦИЯ ЗАТРАТ ВРЕМЕНИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация: *в статье излагается опыт проектирования и реализации курсов электронного обучения на базе системы управления обучением (LMS) Moodle. Автор предлагает сквозную модель организации образовательного процесса, которая минимизирует рутинные операции преподавателя за счет автоматизации контроля знаний и структурирования интерактивной обратной связи и показывает сравнительный анализ временных затрат преподавателя при традиционной и системной организации электронного курса.*

Ключевые слова: *LMS Moodle, электронный учебный курс, оптимизация образовательного процесса, интерактивное обучение, электронное обучение.*

Современный этап развития высшего профессионального образования характеризуется масштабной цифровизацией. Платформа Moodle сегодня уже не просто вспомогательный инструмент, а базовый элемент управления учебным процессом. На практике преподаватели часто жалуются, что электронные курсы работают плохо: если в курс загружать только статичные материалы – PDF-лекции, презентации – он превращается в «архив файлов», часто невостребованный. Плохая логистика курса заставляет преподавателя тратить много времени на лишнюю коммуникацию и организацию образовательного процесса.

Проблема организации труда преподавателя в электронной образовательной среде обычно рассматривается в двух направлениях: дидактика (как разрабатывать контент и планировать учебные действия) и организация-экономика (как распределять время педагога). Т. А. Пакуль отмечает, что программы управления обучением экономят время и деньги на создание и

обновление материалов, позволяя собрать большой объем контента в одной системе [2]. Но исследователи подчеркивают, что цифровизация сама по себе не делает обучение эффективным: электронные технологии часто вводятся по решению администрации или по инициативе самого преподавателя. Это поднимает вопрос о методически обоснованном проектировании курсов [1]. В этой статье мы пытаемся объединить оба подхода: рассматриваем методику разработки курса и как дидактический инструмент, и как способ оптимизировать труд преподавателя.

При проектировании электронных курсов по дисциплинам «Риторика», «Русский язык в деловой документации», «Основы публичной речи для юриста» мы использовали принцип целенаправленного проектирования учебных действий. Каждый раздел курса базируется на трех вопросах: что изучить (теория), что сделать (практика) и какой результат получить (оценка).

В структуре курса мы выделили организационный (нулевой) модуль, который содержит карточку преподавателя (контакты, день и время консультаций), ссылку на рабочую программу учебной дисциплины, календарный график изучения дисциплины и работы в курсе, прикрепленные учебные пособия и/или ссылки на них в библиотечной среде института и количество блоков, соответствующее количеству тем в дисциплине. Каждый из них содержит теоретический материал – лекции, презентации, статьи, видеоуроки, глоссарии, практические задания – дифференцированные задания, тренажеры, тесты, кейсы, дополнительные материалы (видео, статьи, книги, интернет-ресурсы).

Элементы интерактивного контроля и обратной связи – автоматические тесты, критерии оценки, анкеты – делают курс живым, упрощают работу преподавателя и повышают эффективность обучения. Инструменты мониторинга – цифровой след (когда был обучающийся в курсе или в том или ином его элементе, сколько времени потратил, сколько попыток ответов сделал), ведомости оценок, маркеры завершения элементов – существенно помогают преподавателю контролировать учебный процесс.

Практическая реализация модели дала прозрачный алгоритм освоения дисциплины. Первый шаг – внедрить детальный календарь с жесткими дедлайнами для аудиторной и внеаудиторной работы, затем установить сроки выполнения заданий. Теоретический материал часто размещаем в элементе Moodle «Лекция». В отличие от обычного текста, элемент выдает информацию частями: после чтения страницы с теорией обучающийся отвечает на вопрос. Если ответ неправильный, система возвращает к исходной странице до тех пор, пока не будет дан верный ответ, если он запрограммирован. Ответы типа «эссе» преподаватель проверяет вручную. После изучения теоретического материала обучающийся получает доступ к практическому заданию.

Для отработки навыков (например, норм русского литературного языка) используют тесты, тренажеры с автопроверкой и внешние SCORM-пакеты (игровые модули LearningApps: «Найди соответствие», «Вставь пропущенные буквы», «Собери фразу/пословицу» и др.).

Одним из вариантов описания задания используем следующую схему: задание (цель) → пошаговая инструкция к выполнению→ ссылки на ресурсы (образцы) → фиксированный формат отчета и шаблон названия файла «Фамилия_Тема3.3» → критерии оценки.

Разделение форм контроля позволяет автоматизировать проверку базовых знаний (терминология, нормативы) через элементы с запрограммированной проверкой ответов, а дискуссионные навыки и презентационные навыки – в элементе «Семинар», где обучающиеся анонимно рецензируют друг друга, что сокращается время преподавателя на проверку (однако перепроверка такого рецензирования преподавателем не только не исключена, но и полезна). Где преподаватель вручную оценивает ответ, прочитав его.

В конце семестра для оценки удобства курса ввели анонимный элемент «Обратная связь». Ответы обучающихся показывали технические проблемы (нерабочие ссылки) и позволяли корректировать объем учебного материала.

Эффективность модели проверяли по методике оценки смешанных образовательных технологий на личном и на организационном уровне [2]. На уровне организации важным показателем был сокращенный непроизводительный труд преподавателя. На личном уровне измеряли учебную мотивацию и самоорганизацию обучающихся с помощью встроенной аналитики Moodle. Традиционную модель («архив файлов») и системную модель («маршрут обучения») сравнивали по четырем направлениям работы преподавателя, что отражено в таблице.

Таблица 1

Сравнительный анализ временных затрат преподавателя
при традиционной и системной организации электронного курса

Направление деятельности	Традиционная модель («Архив файлов»)	Системная модель («Маршрут обучения»)
Информирование обучающихся	Постоянные повторные объяснения требований к заданиям и сроков	Единая интерактивная инструкция и календарный график, доступные 24/7
Логистика материалов	Ручная пересылка учебно-методических файлов в мессенджерах по запросу	Строго упорядоченная база ресурсов в ЭИОС
Оценка базовых знаний	Ручная проверка бланков тестов и заданий	Автоматический подсчет баллов встроенной тестовой системой Moodle
Учет успеваемости	Ведение разрозненных журналов, устные ответы на вопросы об оценках	Автоматическое формирование сводной ведомости оценок и успеваемости

Полученные результаты совпадают с тем, что пишет А. А. Рычкова [3]. Автор полагает, если электронный курс построить по рабочей программе, разбить материал на смысловые части, добавить промежуточные контрольные вопросы и оформить задания с четкими сроками, то обучающиеся смогут лучше учиться сами, а преподаватели обеспечат методическую поддержку. При этом у анализа есть ограничения. Во-первых, экономия времени наблюдается только в период эксплуатации курса. На этапе проектирования преподаватель тратит больше времени. Это подтверждает, что дистанционные технологии не снижают нагрузку педагога, а лишь меняют ее распределение. Мы проверяли модель только в рамках коммуникативного цикла, поэтому выводы на другие направления следует делать осторожно.

Электронный курс в Moodle ценен не тем, сколько в него вложили материалов, а тем, насколько он технологичен. Начинающим преподавателям советуем сначала создать простую структуру одного проблемного раздела, а потом постепенно добавлять проверенные интерактивные элементы. Хорошо спроектированный курс меняет роль преподавателя: вместо простого передачи информации и администрирования он становится тьютором и экспертом, освобождая время для исследований и индивидуального обучения.

Список литературы

1. Эффективность смешанных образовательных технологий в вузе: методология оценки / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина, М. А. Тихомирова, М. П. Исхакова // Образование и наука. – 2023. – № 7. – С. 69–102.

2. Пакуль, Т. А. Возможности использования программного средства Moodle для создания электронных учебно-методических комплексов / Т. А. Пакуль, З. М. Клецкая // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. – 2012. – № 9. – С. 108–111.

3. Рычкова, А. А. Методические аспекты электронного курса в системе Moodle по дисциплине «Технология и методы программирования» / А. А. Рычкова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), (Оренбург, 23–25 января 2020 г.). – Оренбург : ОГУ, 2020. – С. 4269–4272.

Пшихачева Ася Аслановна
канд. экон. наук, доцент, доцент
ФГАОУ ВО «Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД России»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *в статье рассматриваются возможности использования цифровых средств при обучении английскому языку. Анализируются онлайн-платформы, мобильные приложения, инструменты на основе искусственного интеллекта и сервисы для совместной работы. Обобщаются их дидактические возможности: персонализация обучения, интерактивная практика, оперативная обратная связь и развитие коммуникативных навыков. Предлагается комплексный подход к организации образовательной среды, объединяющий цифровые ресурсы, педагогическую поддержку, индивидуальные траектории и проектное взаимодействие. Отмечается, что результативность цифровизации зависит не только от набора технологий, но и от их обоснованного включения в учебный процесс.*

Ключевые слова: *английский язык, цифровизация, цифровые инструменты, искусственный интеллект, образовательная среда, персонализация обучения.*

Введение.

Цифровая трансформация образования меняет способы организации учебной деятельности и расширяет возможности изучения иностранных языков. Английский язык востребован в академической, профессиональной и межкультурной коммуникации, поэтому образовательная среда должна обеспечивать не только усвоение грамматики и лексики, но и регулярную практику чтения, письма, аудирования и устной речи. Цифровые ресурсы позволяют сделать такую практику более доступной, разнообразной и гибкой.

Онлайн-платформы, мобильные приложения и интеллектуальные сервисы дают возможность учитывать уровень подготовки учащихся, предоставлять дополнительные упражнения и отслеживать прогресс. Вместе с тем внедрение технологий требует от преподавателя пересмотра методических решений, развития цифровых компетенций и соблюдения требований образовательной программы. Следовательно, важна не сама по себе цифровизация, а целенаправленное сочетание технических средств с педагогическими задачами [2].

Цель исследования – обобщить возможности цифровых инструментов в обучении английскому языку и определить основные элементы эффективной образовательной среды. Для достижения цели рассмотрены образовательные платформы и приложения, выделены их функции и сформулированы принципы комплексной организации учебного процесса.

Материалы и методы исследования.

Материал исследования составили научные публикации и электронные ресурсы, посвящённые цифровым образовательным платформам, мобильным приложениям, игровым методам и использованию искусственного интеллекта при изучении иностранных языков. Применялись методы анализа и сравнения научных источников, обобщения описанных практик и систематизации функций цифровых инструментов. Исследование носит аналитический характер; эмпирическая проверка эффективности конкретной платформы в рамках данной работы не проводилась.

Результаты и обсуждение.

Одним из распространённых направлений цифрового обучения является использование дистанционных платформ и сервисов видеосвязи. Moodle, Google Classroom и Zoom помогают размещать учебные материалы, организовывать задания, поддерживать коммуникацию и проводить оценивание независимо от местонахождения участников. Такие инструменты особенно полезны при смешанном формате обучения, когда аудиторная работа дополняется

самостоятельными занятиями и обратной связью в цифровой среде. При этом платформа сама по себе не гарантирует достижения учебных целей: преподавателю необходимо заранее определить содержание занятий, критерии оценки и способы взаимодействия.

Мобильные приложения, включая Duolingo, Memrise и Babbel, поддерживают регулярную практику благодаря коротким заданиям, повторению лексики и элементам геймификации. Возможность заниматься в удобное время способствует формированию привычки к самостоятельной работе. Игровые механики – баллы, уровни, серии занятий и быстрые проверки – могут повышать вовлечённость, если связаны с конкретными языковыми результатами, а не используются только ради развлечения. Для устойчивого прогресса мобильные упражнения целесообразно сочетать с заданиями на применение изученного материала в речи и письме [1].

Отдельную группу составляют инструменты для работы с лексикой и грамматикой. Quizlet позволяет создавать наборы карточек и организовывать повторение материала в разных форматах, включая тестирование и игровые задания. Преподаватель может подготовить собственные комплекты слов и выражений с учётом темы урока и уровня группы. Автоматизированные упражнения упрощают проверку усвоения материала, однако требуют методического отбора: учащимся важно не только узнавать слово в карточке, но и использовать его в контексте [3].

Искусственный интеллект и интеллектуальные сервисы расширяют возможности индивидуальной практики. Голосовые помощники и разговорные системы могут использоваться для отработки простых диалогов и произношения, а инструменты проверки письменной речи – для обнаружения грамматических и стилистических ошибок. В частности, сервисы типа Write & Improve и Grammarly дают учащимся возможность оперативно увидеть проблемные места текста. Рекомендации автоматических систем необходимо критически оценивать: окончательное решение о корректности языковой формы и соответствии заданию остаётся за обучающимся и преподавателем [5].

Интерактивные доски и инструменты совместной работы, например Miro, подходят для мозгового штурма, составления тематических карт, подготовки презентаций и выполнения групповых проектов. Учащиеся могут собирать лексику по теме, планировать структуру выступления, оставлять комментарии и совместно редактировать материалы. Такая деятельность соединяет языковую практику с развитием навыков сотрудничества и помогает сделать результаты работы видимыми для всей группы. Важно распределять роли участников и оценивать не только итоговый продукт, но и качество языкового взаимодействия [6].

В исходных материалах также рассматривается образовательный сервис «Взнания», предлагающий интерактивные задания по различным аспектам английского языка: произношению, лексике, грамматике, чтению и письму. Использование аудио- и видеоматериалов, игровых упражнений и заданий разной сложности может поддерживать мотивацию и обеспечивать разнообразие учебной практики. Выбор конкретного ресурса должен зависеть от возраста учащихся, целей занятия, доступности техники и соответствия учебной программе [4].

Сопоставление рассмотренных средств позволяет выделить несколько условий эффективной цифровой образовательной среды. Во-первых, цифровой контент должен быть связан с конкретными учебными целями и последовательно развивать все основные виды речевой деятельности. Во-вторых, следует учитывать исходный уровень учащегося и предусматривать задания разной сложности. В-третьих, необходима оперативная обратная связь, которая помогает обнаруживать ошибки и планировать дальнейшую работу. Наконец, цифровые задания должны сочетаться с живым общением, педагогической поддержкой и самостоятельной деятельностью.

На основе анализа предлагается комплексная модель образовательной среды, включающая четыре взаимосвязанных элемента: цифровой контент и инструменты; педагогическую поддержку; индивидуальную траекторию обучения; социальное взаимодействие и мониторинг результатов. Цифровые материалы обеспечивают доступ к упражнениям и мультимедиа, а преподаватель помогает выбрать подходящие ресурсы, объясняет сложные темы и

организует обратную связь. Индивидуальная траектория формируется с учётом уровня подготовки и целей учащегося. Совместные проекты, дискуссии, чаты и языковые клубы создают условия для практического использования английского языка.

Мониторинг результатов должен учитывать не только количество выполненных заданий, но и способность применять изученное в новых ситуациях. Аналитические отчёты платформ полезны для отслеживания регулярности занятий и типичных ошибок, однако их следует дополнять устными ответами, письменными работами и проектными заданиями. Такой подход позволяет преподавателю своевременно корректировать содержание курса, а учащемуся – осознавать собственный прогресс.

Роль преподавателя в цифровой среде не сводится к предоставлению ссылок на сервисы или контролю выполнения упражнений. Он проектирует учебные ситуации, выбирает подходящие инструменты, поддерживает мотивацию и помогает учащимся развивать самостоятельность. Цифровые средства становятся эффективными тогда, когда дополняют педагогическое взаимодействие, а не подменяют его. При внедрении новых решений также следует учитывать доступность устройств и интернета, вопросы защиты данных и необходимость критической оценки автоматически сгенерированных ответов.

Выводы.

Цифровые инструменты расширяют возможности обучения английскому языку за счёт дистанционного доступа к материалам, интерактивной практики, персонализации заданий и быстрой обратной связи. Онлайн-платформы помогают организовывать учебный процесс, мобильные приложения поддерживают регулярное повторение, сервисы на основе искусственного интеллекта содействуют языковой практике, а интерактивные доски создают условия для совместных проектов.

Эффективная образовательная среда должна строиться на сочетании цифрового контента, педагогической поддержки, индивидуальных траекторий, общения и систематического мониторинга. Выбор технологий необходимо подчинять учебным целям и особенностям учащихся. Перспективой дальнейшей работы может стать практическая оценка предложенной модели в конкретной учебной группе с анализом динамики языковых результатов и вовлечённости обучающихся.

Список литературы

1. Аверьянова, В. В. Преимущества и недостатки мобильных приложений для изучения английской лексики / В. В. Аверьянова // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2023. – № 5 (140). – С. 5–10.

2. Бурдина, Е. С. Использование цифровых образовательных платформ в процессе обучения английскому языку / Е. С. Бурдина // Вопросы студенческой науки. – 2023. – № 7 (83). – С. 54–58.

3. Меньщикова, В. И. Онлайн-платформа Quizlet. Её сущность, плюсы и минусы в образовательном процессе / В. И. Меньщикова // Молодой ученый. – 2022. – № 42 (437). – С. 231–233.

4. Нургелдиева, М. Преподавание английского языка в цифровую эпоху: интеграция технологий в обучение языку / М. Нургелдиева, А. Садиева // Символ науки. – 2024. – № 9 (1). – С. 80–82.

5. Павлова, О. В. Эффективное использование технологий искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку / О. В. Павлова // Молодой ученый. – 2023. – № 51 (498). – С. 170–172.

6. Miro – remote collaboration tools. – URL: https://miro.com/remote-collaboration-tools/ (date of access: 06.08.2025). – Текст : электронный.

Соловьева Наталия Александровна
учитель
МБОУ «СОШ №36»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассматривается необходимость трансформации начального образования в условиях цифровой эпохи. Раскрывается роль современных методик (проектное обучение, игровые элементы, дифференцированный подход, совместное обучение) как основы для эффективного применения искусственного интеллекта. Анализируются возможности нейросетей в начальной школе: персонализация обучения, генерация контента и материалов, обратная связь и оценка, развитие креативности, помощь учителю в планировании и анализе данных. Обозначены этические аспекты и вызовы внедрения ИИ, включая необходимость проверки сгенерированной информации, формирование навыков безопасного использования цифровых инструментов, сохранение незаменимой роли живого общения и обеспечение равного доступа к технологиям.*

Ключевые слова: *начальное образование, цифровизация, искусственный интеллект, нейросети, навыки XXI века, персонализация обучения, проектное обучение, дифференцированный подход, этика применения ИИ, педагогические инновации.*

Мир меняется с невероятной скоростью, и система образования просто не может оставаться в стороне. Наши дети сегодня растут в эпоху цифровых технологий, и задача современной школы – не просто передать знания, но и научить их учиться, мыслить критически, творчески подходить к решению задач и эффективно использовать новые инструменты. В начальной школе, где закладываются основы, это особенно важно. Как же учить по-новому, используя современные методы и даже нейросети?

Зачем перемены? *Вызовы и возможности XXI века*

Традиционное обучение, ориентированное на заучивание фактов, уже не отвечает требованиям времени. Важнее становится развитие так называемых «навыков XXI века»: коммуникации, сотрудничества, креативности и критического мышления. Дети приходят в школу с гаджетами в руках, и игнорировать этот факт – значит терять связь с их миром. Современные технологии, включая искусственный интеллект, предлагают уникальные возможности для создания более увлекательного, персонализированного и эффективного образовательного процесса.

Современные методы: *основа для инноваций.*

Прежде чем говорить о нейросетях, важно уяснить, что они являются инструментом, а не заменой педагогики. Эффективное применение ИИ возможно только в сочетании с проверенными современными методиками:

– *проектное обучение*: дети работают над реальными проектами, исследуют, создают, презентуют. Это развивает самостоятельность, планирование, командную работу и глубокое понимание темы;

– *игровые элементы*: использование игровых элементов (баллы, уровни, достижения, соревнования) превращает обучение в увлекательное приключение, повышает мотивацию и вовлеченность;

– *дифференцированный подход*: признание индивидуальных особенностей каждого ребенка, предоставление заданий разного уровня сложности и форматов, чтобы каждый мог развиваться в своем темпе;

– *совместное обучение*: работа в парах и группах учит слушать, аргументировать, договариваться и находить общие решения.

Нейросети в начальной школе: *не фантастика*, *а реальность*.

Искусственный интеллект, в частности, нейросети, уже сегодня могут стать мощным помощником учителя и ученика, если использовать их обдуманно и этично.

Персонализация обучения:

– *адаптивные тренажеры*: нейросети могут анализировать успехи и трудности каждого ученика, предлагая индивидуальные задания, видеоуроки или объяснения, точно соответствующие его уровню и пробелам в знаниях;

– *наставники*: создание персонализированных обучающих маршрутов, где ИИ помогает ребенку осваивать материал в комфортном для него темпе, повторять сложные темы и двигаться дальше, когда он готов.

Генерация контента и материалов:

– *создание историй и сказок*: нейросети могут генерировать уникальные истории, стихи или загадки по заданной теме, персонажам или ключевым словам, делая чтение и письмо более увлекательными.

– *разработка заданий и викторин*: быстрое создание разнообразных упражнений, кроссвордов, тестов, учитывающих возрастные особенности и текущий материал.

– *объяснение сложных концепций*: ИИ может перефразировать или упрощать сложные тексты и понятия, делая их доступными для понимания младшими школьниками.

Обратная связь и оценка:

– *мгновенная проверка*: нейросети могут быстро проверять работы (например, по математике, орфографии) и давать мгновенную обратную связь, указывая на ошибки и предлагая исправления;

– *выявление трудностей*: ИИ может анализировать данные об успеваемости и поведении, помогая учителю выявить учеников, которым нужна дополнительная поддержка, или определить общие трудности в классе.

Развитие креативности:

– *инструменты для рисования и творчества*: нейросети могут помочь детям создавать изображения, придумывать мелодии или генерировать идеи для поделок, расширяя их творческий потенциал;

– *идеи для проектов*: помощь для школьных проектов, предлагая новые ракурсы и нестандартные решения.

Помощь учителю:

– *планирование уроков*: генерация идей для уроков, подбор ресурсов, создание презентаций;

– *анализ данных*: сбор и систематизация данных об успеваемости, позволяющая учителю сосредоточиться на педагогической работе;

– *подготовка к родительским собраниям*: составление кратких отчетов по успеваемости и поведению учеников.

Важные этические моменты и вызовы.

Конечно, внедрение нейросетей требует осознанного подхода:

– важно учить детей и самим проверять информацию, сгенерированную ИИ;

– формирование навыков безопасного и ответственного использования цифровых инструментов;

– ИИ – это инструмент. Живое общение, эмпатия, личный пример учителя остаются незаменимыми;

– необходимость обеспечения равного доступа к технологиям для всех учеников;

– учителя должны быть готовы осваивать новые инструменты и интегрировать их в свою практику.

Будущее начальной школы.

Применение современных методов обучения в сочетании с возможностями нейросетей открывает новую эру в начальном образовании. Это не просто обновление программ, это создание среды, где каждый ребенок сможет максимально раскрыть свой потенциал, научиться учиться в течение всей жизни и быть готовым к вызовам завтрашнего дня. Наша задача – не бояться перемен, а активно их внедрять, формируя школу, где знания не заучиваются, а постигаются с интересом и удовольствием.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – Москва : Академия, 2007.

2. Быховский, Я. С. Цифровые технологии в начальном образовании: дидактический потенциал и риски / Я. С. Быховский // Материалы международной научно-практической конференции «Информатизация образования: теория и практика». – Москва : ИИО РАО, 2019.

3. Ваганова, О. И. Проектное обучение как средство формирования познавательной активности студентов / О. И. Ваганова, Ж. В. Смирнова, М. М. Кутепов // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 1.

4. Калинина, И. А. Нейросети в образовании: перспективы применения и этические аспекты / И. А. Калинина // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 3. – С. 104–112.

5. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический аспект) / И. В. Роберт. – Москва : ИИО РАО, 2014.

6. Семакин, И. Г. Искусственный интеллект в школе: вызовы и возможности / И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер // Информатика и образование. – 2019. – № 7. – С. 3–10.

7. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2005.

8. Шаршов, И. А. Цифровизация начального образования: анализ опыта и перспектив развития / И. А. Шаршов, Е. В. Бодрова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 192. – С. 173–181.

Акимова Вероника Викторовна
старший преподаватель
Краснокутская Карина Ивановна
преподаватель

ФГБОУ ВО «Академия Государственной
противопожарной службы МЧС России»
г. Москва

DOI 10.31483/r-170313

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К АДАПТИРОВАННЫМ ТЕКСТАМ (КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ АДАПТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ)

Аннотация: *в работе рассматривается адаптированный учебный текст как текст любого стиля речи, подвергшийся обработке в соответствии с целями, задачами учебного процесса и особенностями обучаемых. Обоснована необходимость не только отбора содержания, но и последовательного упрощения материала с включением актуальных лексем и грамматических конструкций. Раскрыты требования к объёму текста на базовом уровне (А2) и его лексическому составу, ограниченному общеупотребительной лексикой. Подробно охарактеризованы синтаксические особенности текстов уровня А2. Описаны сложносочинённые и сложноподчинённые конструкции, предложения с прямой и косвенной речью. Отмечены лингвистический и количественный критерии оценки адаптированного текста.*

Ключевые слова: *адаптация учебного текста, адаптированный текст, обучение русскому языку как иностранному, уровень владения иностранным языком, лексический состав учебного текста, грамматический строй учебного текста.*

Адаптированный учебный текст – это текст любого стиля речи, подвергшийся обработке, отвечающей целям и задачам учебного процесса, а также особенностям обучаемых: уровню владения языком, направленности обучения и т. д.

При адаптации текстов для обучения иностранному языку требуется не только тщательный отбор материала с точки зрения содержания, но и последовательное упрощение, а также включение в текст (при необходимости) актуальных для определённого этапа обучения лексем и грамматических конструкций [5].

Теоретической основой для адаптации текстов, используемых при изучении русского языка как иностранного, являются государственные стандарты по русскому языку как иностранному.

Одно из важных требований к адаптированному для работы с иностранными гражданами тексту – его объём. Так, на этапе обучения базовому уровню владения языком (А2) количество слов в тексте не должно превышать 120 с последующим увеличением до 250 к завершению освоения обучающимися базового уровня владения языком.

Основная задача изучения иностранного языка на базовом уровне связана с обеспечением возможности беспрепятственного повседневного делового и бытового общения, поэтому лексический состав учебных текстов, как правило, ограничивается общеупотребительной лексикой [3].

Содержание учебных текстов определяется кругом изучаемой лексики, поэтому, как правило, касается социально-культурной сферы и тем повседневного общения (учёбы, быта, отдыха).

С точки зрения синтаксической характеристики учебный текст уровня А2 должен содержать как простые, так и сложные предложения.

Употребляемые в тексте простые предложения могут быть различными по цели высказывания: повествовательными: *«Сегодня солнечная погода. Николай пошёл в музей»;*

вопросительными*: «Сколько стоит эта тетрадь? Когда начнётся урок?»;* побудительными*: «Пойдём в музей. Давай поедем на метро».*

С точки зрения семантики высказывания простые предложения в тексте могут быть как утвердительными *(«Павел читает книгу. Сегодня солнечно»)*, так и отрицательными *(«Друг не позвонил. Андрей не смотрит фильм сейчас»)* [2].

Грамматическая основа простых предложений может быть представлена как одним типом главного члена *(«Холодно. Думайте. Читайте!»)*, так и двумя *(«Ольга читает. Егор дома. Мой брат – учитель»)*.

Односоставные предложения в текстах уровня А2 семантически разнообразны: они могут содержать спрягаемую форму глагола *(«В киоске продают газеты и журналы. Библиотеку откроют в 9 часов»)* или строиться без неё *(«Сегодня солнечно. Дома тепло»)*.

Грамматический субъект в описываемых текстах должен выражаться наиболее употребительными в современном русском языке способами – именем существительным или местоимением в именительном падеже: *«Ольга учится в университете. Она изучает русский язык»*.

Логический субъект в предложениях учебных текстов может выражаться несколькими способами: именем существительным в форме родительного падежа без предлога или с предлогом *у («Студента зовут Лю Син. У Маши есть тетрадь»),* дательного падежа *(«Екатерине сорок лет»),* количественно-именным сочетанием *(«Три друга пошли в парк»)*.

Предикат в учебных текстах уровня А2 должен быть представлен глаголом в изъявительном или повелительном наклонении *(«Ольга пишет. Пишите! Думай»)*, сочетанием личной формы глагола с инфинитивом *(«Он идёт гулять»)*, сочетанием личной формы глагола с существительным *(«Моя сестра будет учителем»)*, сочетанием слов можно, нужно, надо, нельзя с инфинитивом *(«Студентам можно пользоваться библиотекой. Мне нужно учиться. Мне надо позвонить другу. Здесь нельзя курить»)*, словами категории состояния *(«Тихо. Тепло. Летом солнечно. Мне тепло»)* [2].

Второстепенные члены предложения в описываемых текстах должны быть представлены прямыми и косвенными дополнениями *(«Я читаю книгу. Я думаю о Джоне»)*, согласованными определениями, выраженными прилагательным (красивая девушка, большой парк), и несогласованными определениями, выраженными существительным с предлогом (журнал с фотографиями, пирожок с капустой), обстоятельствами места и времени, выраженными существительным с предлогом или наречием *(«Жан живёт в Париже. Олег живёт близко. Моя сестра приедет в январе. Я долго читал книгу»)*, обстоятельствами цели, выраженными инфинитивом *(«Джон приехал в Москву учиться»)*.

Особое внимание при адаптации учебных текстов следует уделять порядку слов в предложении. Наиболее доступными для иностранных обучаемых, осваивающих базовый уровень владения русским языком, являются следующие варианты.

1. Нейтральный порядок слов:

− группа подлежащего, группа сказуемого: *«Студент учится»*;

− детерминант, группа сказуемого, группа подлежащего: *«Осенью начался учебный год. В аудитории идёт урок»*;

− зависимость порядка слов в предложении от актуального членения:

– Когда начались каникулы?

– Каникулы начались летом.

– Что началось летом?

– Летом начались каникулы.

При нейтральном порядке слов в предложении порядок слов должен быть следующим:

− прилагательное предшествует существительному: *зелёный шарф, осенний день*;

− зависимая падежная форма следует за главным словом-существительным: *урок математики, кофе с молоком*;

− зависимая падежная форма следует за главным словом, выраженным глаголом: *приехал в Москву, пошёл в парк*.

Учебные тексты, соответствующие уровню владения языком А2, должны содержать сложные предложения различной структуры и семантики.

Сложносочинённые предложения могут быть представлены конструкциями с наиболее часто употребляемыми в современном русском языке соединительными, противительными и разделительными союзами и, но, а, не только…, но и: *«Наступила суббота, и мы пошли гулять в парк. Зима закончилась, но погода ещё холодная. Джон учит русский язык, а Мария учит математику. Вчера не только Дун Кхой читал текст, но и Су Лин выполняла задания»*.

Система сложноподчинённых предложений в русском языке сложна и разнообразна, базовый уровень включает в себя лишь некоторые виды: изъяснительные с союзами и союзными словами что, чтобы, ли, кто, какой, чей, где, куда *(«Я знаю, что ты придёшь на урок. Я знаю, что тебе подарить. Мы делаем упражнения, чтобы знать грамматику русского языка. Джон спросил, знаю ли я дорогу к метро. Ольга хотела узнать, кто пришёл. Я помню, какой сегодня день. Клара знает, чей это учебник»)*, определительные с союзным словом который *(«Жан приготовил суп, который нравится его соседу»)*, временные с союзом когда *(«Я встретила Ольгу, когда мы гуляли в парке»)*, условные с союзом если *(«Если будет хорошая погода, мы поедем на озеро»)*, причинно-следственные с союзами потому что, поэтому *(«Саид не пришёл на урок, потому что заболел. Сегодня праздничный день, поэтому мы не учимся»)*, целевые с союзом чтобы *(«Чтобы говорить по-русски, нужно заниматься каждый день»)*.

Предложения с прямой и косвенной речью также имеют место в учебных текстах уровня А2. Конструкции с косвенной речью могут быть представлены сложноподчинёнными предложениями с союзами и союзными словами *что, чтобы, где, когда, сколько, почему, ли*: *«Джон спросил, что задал учитель. Учитель сказал, чтобы мы сделали домашнее задание. Ван Дао хочет узнать, где ты учишься. Фариша спросила, когда будет урок. Грегори знает, сколько стоит обед. Клара не знает, почему её сосед не пришёл на занятия. Жан хочет знать, умею ли я читать по-русски»*.

Адаптированный учебный текст оценивается лингвистически и количественно. С точки зрения первого метода текст должен соответствовать всем вышеперечисленным требованиям по части содержания, лексики и грамматики, с точки зрения второго – должен иметь определённый уровнем владения языка объём, разнообразие лексического и грамматического строя.

Список литературы

1. Белогурова, М. Ю. Роль аспекта «домашнее чтение» в системе преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей / М. Ю. Белогурова, В. А. Данилова // Вестник МГЛУ. – 2016. – № 9.

2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина, Н. И. Соболева, В. В. Стародуб [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. – 32 с.

3. Крапивник, Л. Ф. Обучение иностранных студентов языку специальности в процессе изучения профильных дисциплин / Л. Ф. Крапивник, Е. В. Пучкова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 2.

4. Петрухина, А. В. Лингводидактическая адаптация учебных медицинских текстов для иностранных студентов / А. В. Петрухина // Научный диалог. – 2022. – Т. 11, № 9. – С. 124–141.

5. Павлова, И. А. Система работы с текстами-биографиями ученых-медиков как способ формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов медицинского университета / И. А. Павлова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 5.

Бакирова Лена Рифхатовна
канд. филол. наук, доцент
ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России»
г. Уфа, Республика Башкортостан

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОЦЕССУ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ

Аннотация: *в статье на примере научной рецензии рассматривается методика обучения иностранных слушателей процессу рецензирования. Автор обращает внимание на необходимость знакомства с рецензией как жанром, ее определением, отличием от других жанров научной речи. На занятии рекомендуется рассмотреть виды, задачи и структуру рецензии; познакомиться с лексическими средствами, используемые для написания рецензии; узнать критерии оценивания работы рецензентом при рецензировании. Важным этапом является и развитие навыков владения русской научной речью.*

Ключевые слова: *русский язык, научный дискурс, жанры научной речи, рецензирование, рецензия.*

Обучение иностранцев русскому научному дискурсу – одно из перспективных направлений в методике РКИ. Методисты отмечают, что одной из важнейших задач преподавателя РКИ становится обучение студентов аналитико-синтетическим методам работы [1, с. 83]. В статье мы остановимся на рецензии как одном из аналитико-синтетических методов работы с научным текстом.

Рецензия – вид научного текста, относящийся к вторичным жанрам наряду с аннотацией и рефератом. Рецензия не создается автором научного текста, она получается от стороннего лица, который называется рецензентом. Процесс рецензирования научной продукции требует от рецензента глубоких профессиональных и интеллектуальных качеств, аналитического склада ума, критического мышления, широких познаний в своей области, безупречного владения научным языком, объективности, честности, конструктивности, уважения к научной работе и ее автору, ответственности и т. д. Знание процесса рецензирования, критерий оценивания при рецензировании позволит иностранным слушателям формировать умение учитывать критерии оценивания научной статья (работы) рецензентом при написании научной статьи или создании научного текста.

Обучение иностранных слушателей процессу рецензирования необходимо давать в комплексе. Во-первых, следует познакомиться с рецензией как жанром, ее определением, возможно отличием от других жанров научной речи. Во-вторых, рассмотреть виды, задачи и структуру рецензии. В-третьих, познакомиться с лексическими средствами, используемые для написания рецензии. В-четвертых, узнать критерии оценивания работы рецензентом при рецензировании. В-пятых, развивать навыки владения русской научной речью.

План занятия по данной теме можно выстроить следующим образом: 1. Рецензия как жанр научной речи. Отличие рецензии от аннотации. 2. Виды рецензий. Задачи и структура рецензии. 3. Лексические средства, шаблонные фразы, клише. 4. Критерии оценивания работы рецензентом при рецензировании. 5. Выполнение практических заданий.

На первом этапе занятия иностранным слушателям рекомендуется дать определение понятия «рецензия». В связи с тем, что определений данного термина очень много и не все они соответствуют рецензии как аргументированной оценке научной работы, необходимо остановиться на одном выбранном рабочем варианте, который будет использоваться в дальнейшем. Например, «рецензия (от лат. recensio – осмотр, обследование) – официальный письменный отзыв, содержащий критический обзор первоисточника, выводы о значимости работы и ее оценку, а также практические рекомендации» [2, с. 11].

Далее следует обратиться к дифференциации жанров аннотации и рецензии. С этой целью можно подготовить сравнительно-сопоставительную таблицу и рассмотреть ее на примере анализа нескольких аннотаций и рецензий.

Таблица 1

Критерий	Аннотация	Рецензия
Цель	Информационная	Анализ работы
Содержание	Описывает факты: цели, методы, основные результаты, выводы, перспективы	Глубокий анализ и оценка результатов проделанной работы
Объем	Небольшой, фиксированный	Может быть большим, объем не фиксируется
Стиль	Научный, нейтральный, без выраженной авторской позиции	Научный, нейтральный или с ярко выраженной авторской позицией
Оценка работы	Отсутствует	Глубокая аргументированная оценка работы

Следующий этап – знакомство с основными видами рецензии, среди которых выделяются внутренняя рецензия (она обычно пишется научным руководителем или членами образовательной организации, в которой создается научный продукт) и внешняя рецензия (составляется независимыми учеными, рецензентами, экспертами в данной области, официальными (назначенными) оппонентами, членами редакционно-издательской комиссии, компетентными преподавателями, привлеченными специалистами, членами аттестационной комиссии и т. д.).

С какой целью пишутся рецензии? Для чего они нужны? Кто ими пользуется? Все это задачи научной рецензии. Обратимся к самым распространенным.

1. Информационная (рецензии в краткой и доступной форме сообщают о выходе новых работ и информируют мировое научное сообщество о том, что происходит в различных его частях).

2. Аналитическая (рецензия проводит анализ и даёт квалифицированную оценку проделанной работе).

3. Коммуникативная (рецензии являются формой развития науки и научного общения, устанавливают связь центр – периферия, позволяют преодолеть замкнутость отдельных групп глобального научного сообщества).

Таким образом, иностранцы должны понять, что рецензия – это и информация о новом и важном знании в области науки, и оценка проделанной научной работе, и форма коммуникации ученых.

Важным этапом знакомства с рецензией является рассмотрение типичной схемы, структуры написания рецензии. Знание компонентов рецензии позволит иностранным слушателям формировать умение учитывать критерии оценивания научной статья (работы) рецензентом. Среди основных элементов структуры рецензии выделяют следующие: констатация предмета анализа; определение актуальности темы; формулировка основного тезиса; краткое содержание работы; общая положительная оценка; недостатки, недочеты; выводы, рекомендации; сведения об авторе рецензии, его подпись.

Элементы структуры рецензии реализуются с помощью лексических средств. Проанализируем элементы, используемые для написания рецензии, в соотношении с языковыми средствами, шаблонными фразами, клише.

1. Предмет анализа (предметом (нашего) анализа является работа «…» автора …, изданная …; в работе автора …; в рецензируемой работе …; в предмете (нашего) анализа…).

2. Актуальность темы (работа посвящена (одной из актуальнейших проблем современной науки – …; актуальной теме; актуальность темы обусловлена (не требует дополнительных доказательств; не вызывает сомнений, вполне очевидна)).

3. Краткое содержание работы (в работе рассматривается (изучается, исследуется, говорится, дается, показывается), что …; в статье (научной работе, исследовании) автор ставит

(затрагивает, освещает, поднимает) вопросы (проблемы); в статье «…» рассматриваются проблемы (чего?), исследуется проблема (чего?); статья посвящена исследованию (чего?); в статье «…» затрагивается проблема (чего?), рассматривается проблема (чего?); статья «…» посвящена (чему?), проблеме (чего?)).

4. Формулировка основного тезиса (особое внимание уделяется (чему?); в центре внимания оказывается (что?); автор приходит к мысли (о чем?); автор приводит к мысли (о чем?); в статье обоснованно на первый план выдвигается вопрос (проблема…); центральным вопросом (проблемой, задачей) работы является…).

5. Общая положительная оценка (работа (бесспорно) открывает …; автор углубляет наше представление об исследуемом объекте (явлении), вскрывает его новые черты; безусловной заслугой автора является предложенная классификация (новый методический подход, некоторые уточнения существующих понятий, терминов); автор проявил умение разбираться в …; автор систематизировал и обобщил материал).

6. Недостатки, недочеты (к недостаткам (недочетам) данной работы следует отнести… (допущенные автором длинноты в изложении, недостаточную ясность изложения, нелогичность изложения); существенным (несущественным) недостатком работы является…; вместе с тем вызывает сомнение… (тезис о том, что…, приводимые примеры); отмеченные недочеты (недостатки) носят локальный (непринципиальный) характер и не влияют на конечные результаты работы; … недочеты не снижают ее высокого уровня; упомянутые недостатки связаны не столько с…, сколько с…; их скорее можно считать пожеланиями к дальнейшей работе автора).

7. Выводы, рекомендации (оценивая работу в целом…; суммируя результаты…; таким образом, рассматриваемая работа…; представляется, что в целом статья (работа) имеет большое (важное) значение для …; работа заслуживает высокой (положительной, позитивной, удовлетворительной, хорошей, отличной) оценки; статья (работа) имеет научное (практическое) значение, вносит определенный вклад в науку (практику, методику), работа удовлетворяет всем требованиям, выдвигаемым…; анализируемый текст может быть рекомендован к печати; данная статья может быть принята к работе в издательстве; данный доклад соответствует всем требованиям, предъявляемым к …; автор, безусловно, имеет (определённое, законное, заслуженное, абсолютное) право…).

Преподавателю и обучающемуся обязательно нужно помнить, что теоретические знания следует закрепить на практике. Для этого предлагается система заданий, направленная на развитие научно-исследовательской компетенции у иностранных слушателей.

Задание 1. Ответьте на вопросы.

1. Расскажите о рецензии как жанре научной речи. 2. Каковы задачи написания рецензии? 3. Перечислите критерии оценивания научной статьи (работы) рецензентом. 4. Какой должна быть структура рецензии на научную статью? 5. На какие структурные и содержательные элементы статьи обращает внимание рецензент? 6. Опишите схему написания рецензии. 7. Перечислите основные различия аннотации и рецензии к научной статье.

Задание 2. Прочитайте предложенную рецензию научной статьи. Какие особенности этого жанра вы можете найти в данной рецензии? Перечислите их.

Задание 3. Рассмотрите образец написания рецензии научной статьи. По предложенному образцу напишите рецензию на любую понравившуюся вам научную статью.

Задание 4. Исправьте ошибки в структуре данной рецензии. Расставьте части рецензии в правильной последовательности.

Задание 5. Напишите рецензию предложенной ниже статьи, используя изученные вами языково-стилистические особенности рецензии.

Задание 6. Внимательно изучите рецензию. Исправьте ошибки в содержании и оформлении.

Задание 7. Самостоятельно составьте таблицу «Основные различия аннотации и рецензии к научной статье».

Задание 8. Проанализируйте образцы рецензий, данные вам преподавателем. Выпишите из них основные языковые формулы и клише, используемые при составлении рецензии.

Задание 9. Используя предложенный шаблон напишите рецензию.

Задание 10. Сравните данную рецензию на статью «…» с предыдущей рецензией. Чем они различаются? Какая работа была проведена автором статьи? Что изменилось?

Задание 11. Дополните данную рецензию недостающими компонентами.

Список литературы

1. Казьмина, О. А. Обучение студентов аналитико-синтетическим методам работы с научным текстом на занятиях РКИ (на примере создания аннотации, реферата, рецензии) / О. А. Казьмина, М. В. Матвеева, В. В. Патанина // Мир русского слова. – 2021. – № 4. – С. 82–92.

2. Орлова, Е. В. Научный текст: аннотирование, реферирование, рецензирование / Е. В. Орлова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 100 с.

Бурмистрова Наталия Сергеевна
бакалавр, учитель
МАОУ «СОШ №65»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *в статье рассматриваются возможности нравственного воспитания школьников на уроках русского языка через работу с текстом, языковым материалом и развитие речи, а также раскрывается роль личности учителя-словесника в формировании ценностных ориентиров обучающихся. Особое внимание уделяется тому, что нравственное воспитание органично вплетено в содержание предмета и реализуется через обсуждение нравственных проблем, культуру речи и личностно значимые творческие задания.*

Ключевые слова: *нравственное воспитание, обучающиеся, школа, урок русского языка.*

Нравственное воспитание школьников на уроках русского языка не ограничивается проведением отдельных бесед о правилах поведения, добре или справедливости. Оно осуществляется прежде всего через саму природу учебного предмета: содержание языкового материала, смысл текстов, характер заданий, организацию общения между учителем и учениками. Любое правило, упражнение, предложение для синтаксического разбора, текст диктанта, изложения или сочинения может стать основой для обсуждения важных жизненных вопросов. На уроках русского языка дети могут рассуждать о честности и лжи, добре и зле, совести и ответственности, уважении к людям, милосердии, достоинстве, справедливости, любви к Родине и бережном отношении к окружающему миру.

Русский язык обладает значительным воспитательным потенциалом, потому что является не только средством общения, но и важнейшей частью национальной культуры. Через изучение родного языка школьники начинают глубже понимать историю и традиции своего народа, знакомятся с особенностями национального мировосприятия, осознают значение языка как духовного наследия. Учитель помогает детям увидеть, что язык хранит память поколений, отражает образ жизни общества, его ценности, представления о добре и зле.

Одновременно формируется уважительное отношение к другим языкам и культурам, понимание их самобытности и права на существование. Такое обучение способствует воспитанию культурной открытости, терпимости и уважения к людям разных национальностей.

По мнению Л.Ю. Пищиковой [2], особое значение имеет работа со словом. Школьники должны постепенно осознать, что слово обладает большой силой и способно не только передавать информацию, но и воздействовать на чувства человека. Словом можно поддержать, утешить, вдохновить, выразить благодарность, а можно обидеть, унизить или причинить боль. Поэтому изучение лексики, фразеологии, синонимов, антонимов, многозначных слов и

выразительных средств речи позволяет учителю говорить с детьми об ответственности за собственные высказывания. Важно научить школьников подбирать слова точно, учитывать ситуацию общения, настроение и состояние собеседника, избегать грубости, оскорблений и двусмысленных выражений. В результате формируется внимательное, уважительное и осознанное отношение к языку.

Одним из главных средств нравственного воспитания на уроках русского языка является текст. Для занятий можно использовать фрагменты произведений русской и зарубежной классики, современной литературы, публицистические статьи, письма, дневники, воспоминания, биографические материалы. Каждый такой текст содержит определённую проблему, систему образов, авторскую оценку событий и поступков героев. Обсуждая прочитанное, ученики учатся замечать проявления доброты и жестокости, мужества и трусости, верности и предательства, ответственности и равнодушия. Они могут анализировать мотивы поведения персонажей, оценивать их решения, сравнивать поступки героев с собственными представлениями о нравственных нормах.

При этом задача учителя заключается не в том, чтобы сразу сообщить детям единственно правильный вывод. Гораздо важнее создать условия для самостоятельного размышления. Учащимся можно предложить вопросы: почему герой поступил именно так, мог ли он выбрать другой путь, какие последствия имело его решение, справедлива ли авторская оценка, как бы школьник повёл себя в подобной ситуации. Подобная работа развивает способность сопереживать, понимать чувства другого человека, видеть неоднозначность жизненных обстоятельств и принимать обоснованные решения. Ребёнок учится не просто пересказывать содержание текста, а выражать личное мнение, приводить аргументы, уважать чужую позицию и вести содержательный диалог.

Е.В. Крицына [1] отмечает, что большие воспитательные возможности даёт анализ языковых средств, с помощью которых автор выражает отношение к героям и событиям. Наблюдая за эпитетами, метафорами, сравнениями, повторениями, эмоционально окрашенной лексикой, формами глаголов и особенностями синтаксиса, ученики видят, как именно создаётся настроение произведения. Они начинают понимать, почему одно слово вызывает сочувствие, другое – тревогу или осуждение, каким образом автор подчёркивает достоинство персонажа или раскрывает его внутреннюю слабость. Такое внимание к слову помогает глубже воспринимать литературу и одновременно воспитывает ответственность за собственную речь. Школьники осознают, что точность, искренность и выразительность высказывания напрямую связаны с отношением человека к окружающим.

Нравственное содержание присутствует и в процессе освоения речевых норм. Изучая правила произношения, ударения, образования форм слов, построения предложений, употребления знаков препинания, дети учатся соблюдать общепринятые нормы общения. Грамотная речь становится не только показателем образованности, но и проявлением уважения к собеседнику. Человек, который старается говорить понятно, точно и уместно, заботится о том, чтобы его правильно поняли. Поэтому работа над речевой культурой связана с воспитанием тактичности, внимательности, терпимости и ответственности за результаты общения.

Написание сочинений, изложений, эссе, отзывов и рассуждений на темы дружбы, семьи, взаимопомощи, долга, сострадания, отношения к природе, труду, старшему поколению и Родине позволяет учащимся выражать собственные взгляды и чувства. В процессе подготовки письменной работы ребёнок обращается к личному опыту, вспоминает важные события, оценивает свои поступки, пытается сформулировать жизненные принципы. Даже если тема кажется общей, её осмысление помогает школьнику лучше понять себя и окружающих.

Важно, чтобы такие задания не сводились к механическому воспроизведению шаблонных фраз. Ученик должен иметь возможность говорить от своего имени, приводить собственные примеры и делать самостоятельные выводы. Полезны также дискуссии, устные ответы, ролевые диалоги и коллективное обсуждение текстов. Эти формы работы учат слушать не перебивая, задавать уточняющие вопросы, спокойно воспринимать иную точку зрения, признавать ошибочность собственных суждений и аргументированно отстаивать позицию. В классе

формируется культура общения, основанная на уважении, доброжелательности и сотрудничестве. Учитель своим поведением показывает пример корректного отношения к каждому участнику разговора, внимательно относится к ответам детей, поддерживает не только правильные, но и содержательные попытки рассуждать.

Значительный воспитательный потенциал имеют разделы, связанные с лексикой, фразеологией, стилистикой и культурой речи. Изучая происхождение слов, устойчивые выражения, пословицы и поговорки, школьники знакомятся с нравственным опытом народа, который передавался из поколения в поколение. В таких языковых единицах отражены представления о трудолюбии, честности, дружбе, гостеприимстве, взаимопомощи и уважении к старшим. Сопоставление пословиц разных народов помогает увидеть общность многих человеческих ценностей и одновременно понять своеобразие национальных традиций. Работа с диалектными словами и историзмами расширяет культурный кругозор учащихся, формирует интерес к прошлому и уважение к языковому разнообразию.

Таким образом, нравственное воспитание на уроках русского языка осуществляется системно и многогранно. Оно проявляется в выборе текстов, в характере вопросов и заданий, в организации учебного диалога, в работе над речевой культурой и в отношении учителя к ученикам. Урок русского языка может стать пространством, где ребёнок не только осваивает орфографические и грамматические правила, но и учится думать, чувствовать, оценивать поступки, понимать другого человека и отвечать за собственные слова. Именно сочетание языкового образования, литературного содержания и личностного общения позволяет формировать нравственно зрелую, культурную и ответственную личность.

Таким образом, выбор художественных произведений для анализа на уроках русского языка приобретает особое значение. Тексты, затрагивающие вечные вопросы добра и зла, справедливости и милосердия, мужества и подвига, слабости и предательства, служат не просто материалом для отработки грамматических форм, но и мощным инструментом нравственного воздействия. Через образы героев, их поступки и переживания ученики осмысливают сложные жизненные ситуации, учатся сопереживать, ставить себя на место другого, формировать собственную позицию.

Список литературы

1. Крицына, Е. В. Духовно-нравственное воспитание школьников на уроках русского языка / Е. В. Крицына // Молодой ученый. – 2021. – № 52 (394). – С. 390–392.

2. Пищикова, Л. Ю. Нравственное воспитание школьников на уроках русского языка / Л. Ю. Пищикова. – Текст : электронный / Л. Ю. Пищикова. – URL: https://clck.ru/3WSyvB (дата обращения: 15.10.2026). – Текст : электронный.

Ерышева Мария Алексеевна
учитель
МАОУ «СОШ №40»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАКА СЛОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *в статье рассматривается применение облака слов на уроках русского языка в начальной школе. описаны возможности этого приёма на этапах мотивации, актуализации знаний, изучения нового материала, закрепления и рефлексии. Приведены примеры заданий и рекомендации по организации работы.*

Ключевые слова: *начальная школа, русский язык, облако слов, визуализация, учебная мотивация.*

На уроках русского языка важно не только объяснить правило, но и помочь детям заметить языковые закономерности, связать новое знание с уже знакомым и применить его на практике.

Для этого можно использовать облако слов – изображение, в котором слова объединены по теме, а из размер и расположение помогают выделить наиболее значимые элементы.

Облако слов привлекает внимание учеников и даёт материал для наблюдений. Его можно показать на экране, распечатать или предложить детям составить самостоятельно. При этом оно не заменяет объяснение учителя и полноценные упражнения, а служит дополнительным способом организовать работу с языком.

Начало урока. Цель: заинтересовать и настроить на тему.

В начале урока облако слов помогает вызвать интерес и определить, о чём пойдёт речь. Например, перед изучением темы «Имя прилагательное» можно показать слова: золотой, пушистый, добрый, зимний, узкий, весёлый. ученики рассматривают изображение и отвечают на вопросы: что объединяет эти слова, на какие вопросы они отвечают, с какими предметами могут сочетаться?

Такой приём позволяет начать урок не с готового определения, а с наблюдения. дети выдвигают предположения, вспоминают знакомые слова и постепенно приходят к теме урока. если тема уже известна, можно предложить найти в облаке слова, которые особенно с ней связаны, и объяснить свой выбор.

Актуализация знаний. Цель: вспомнить и классифицировать.

На этапе повторения облако слов становиться основой для коротких заданий. Например, перед изучением правописания безударных гласных можно включить в облако слова с проверяемыми гласными: леса, трава, река, сады, дома. Ученики находят их, подбирают проверочные слова и объясняют написание.

Для повторения частей речи можно предложить детям распределить слова из общего облака на группы. В нём могут находиться имена существительные, глаголы и имена прилагательные. Сначала ученики называют признаки каждой группы, затем записывают слова в соответствующие столбики. Это помогает не просто узнать знакомые термины, но и применить их при разборе конкретного языкового материала.

Важно, чтобы задание соответствовало уровню класса: слишком большое количество слов затруднит поиск, а слишком очевидный набор быстро потеряет познавательный интерес.

Изучение нового материала. Цель: увидеть закономерность.

При объяснении новой темы облако слов помогает сопоставить примеры и подвести учеников к правилу. Например, при знакомстве с однокоренными словами можно использовать слова: лес, лесок, лесной, лесник, перелесок. Дети выделяют общую часть, обсуждают значение слов и замечают, что родственные слова связаны не только похожим звучанием, но и общим смыслом.

При изучении словарных слов облако можно составить из слов с определённой орфограммой. Ученики читают их, находят знакомые сочетания букв, сравнивают написание и формулируют наблюдения. Учитель помогает направить обсуждение и уточняет выводы. Так визуальный материал становится отправной точкой для языкового анализа.

Закрепление. Цель: применить знания в действии.

На этапе закрепления облако слов можно использовать для составления предложений, словосочетаний или небольшого текста. например, после изучения темы «Глагол» ученикам предлагается выбрать несколько глаголов из облака и составить с ним предложения, указав, что обозначает каждый глагол и на какой вопрос отвечает.

Другой вариант – найти в облаке слова, которые соответствуют заданному условию: относятся к определённой части речи, содержат нужную орфограмму или могут быть проверены с помощью правила.

Для парной и групповой работы можно дать командам разные задания: одной – составить рассказ, другой – разделить слова на группы, третьей – придумать вопросы для одноклассников. Такие задания позволяют дифференцировать работу. Одни ученики могут

ограничиться подбором и классификацией слов, другие – объяснить правописание или составить связный текст.

Рефлексия. Цель: подвести итог урока.

В конце урока облако слов помогает проверить, что запомнили ученики. Можно попросить выбрать одно слово, которое лучше всего отражает тему урока, и объяснить почему. или предложить отметить слова, с которыми удалось поработать, а затем назвать правило, связанное с ними.

Ещё один вариант – составить небольшое облако вместе с классом. Каждый ученик называет понятие, пример или правило, важное для сегодняшнего урока. Получившийся набор слов становится кратким итогом занятия и показывает, какие знания дети считают ключевыми.

Чтобы облако слов приносило пользу, важно заранее продумать его содержание и задание к нему. Сами по себе крупные и яркие слова не обеспечивают усвоение материала: ученикам нужна понятная цель работы – найти, сравнить, сгруппировать, объяснить или применить слова.

Не следует перегружать изображение декоративными элементами и включать слишком много незнакомой лексики. Стоит учитывать возраст детей, размер шрифта и возможность быстро прочитать слова с места. Полезно чередовать готовые облака с теми, которые учащиеся создают сами: в последнем случае дети не только работают с языковым материалом, но и учатся отбирать главное.

Облако слов можно использовать на разных этапах урока русского языка: для мотивации, повторения, изучения нового материала, закрепления и рефлексии. Оно помогает сделать языковые примеры наглядными, организовать обсуждение и включить в работу учеников с разным уровнем подготовки. Наибольшую ценность этот приём приобретает тогда, когда связан с конкретной учебной задачей и ведёт детей от наблюдения над словами к осознанному применению правила.

Список платформ для создания облако слов:

1) *https://diaclass.ru/*

2) *https://wordscloud.ru/*

3) https://mytoolkit.ru/wordcloud

Список литературы

1. Сакаева, А. А. Мастер-класс: Использование приема «Облако слов» на разных этапах урока / А. А. Сакаева // HCportal. – 2022. – 4 декабря. – URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2022/12/04/master-klass-ispolzovanie-priema-oblako-slov-na-raznyh-etapah (дата обращения: 28.10.2026). – Текст : электронный.

2. Граник, Г. Г. Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко // Русский язык в школе. – 2006. – № 6. – С. 3–10.

3. Прядко, А. Г. Визуализация образовательных материалов на уроках русского языка. Сервис «Облако слов» / А. Г. Прядко // 1urok.ru. – URL: https://www.1urok.ru/categories/14/articles/50112 (дата обращения: 18.10.2026). – Текст : электронный.

Ирисдавлетова Зарина Илдар кизи
магистрант

Научный руководитель
Гергель Ольга Викторовна
канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: *в статье рассматриваются различные приёмы работы с фразеологизмами на уроке английского языка на средней ступени обучения. Описываются методы, которые помогают учащимся лучше понимать и запоминать устойчивые выражения, а также использовать их в речи. Особое внимание уделяется игровым и интерактивным методам, способствующим повышению мотивации и эффективности обучения.*

Ключевые слова: *фразеологизмы, устойчивые выражения, английский язык, методика преподавания, средние классы.*

В настоящее время критерии, определяющие понятие фразеологизма, до сих пор не получили всеобщего признания, что объясняет отсутствие единой трактовки фразеологической единицы. Тем не менее, большинство лингвистов придерживаются точки зрения, согласно которой фразеологические единицы представляют собой особый класс лингвистических структур, обладающих рядом отличительных признаков, которые выделяют их среди свободных словосочетаний:

1) воспроизводимость: фразеологизм функционирует как целостная, готовая конструкция, не требующая осознания его этимологии;

2) раздельнооформленность: фразеологизм – это неделимая единица языка, обладающая семантической и структурной целостностью;

3) идиоматичность: значение фразеологизма не является суммой значений его компонентов. Фразеологизмы непереводимы дословно на другие языки, так как их семантика уникальна и не может быть адекватно передана без учета контекста и культурной специфики;

4) эквивалентность слову;

5) устойчивость: фразеологизмы характеризуются высокой степенью устойчивости, как в плане структуры, так и в плане семантики. Даже при частичном изменении компонентов фразеологизма, его основное значение и порядок слов остаются неизменными, что свидетельствует о его стабильности в системе языка.

В методике преподавания принято выделять следующие цели обучения фразеологическим единицам, а именно формирование полного представления о фразеологической системе языка, расширение словарного запаса, развитие языковой догадки, совершенствование навыков использования фразеологических единиц и выражений в соответствии с их значением в подходящих ситуациях, а также знакомство с особенностями менталитета страны изучаемого языка [1].

При грамотной и комплексной организации обучения фразеологизмам английского языка учитель получает возможность достичь у учащихся следующих результатов: умение понимать фразеологизмы в письменной и устной речи, умение решать коммуникативные задачи с помощью фразеологизмов, способность анализировать фразеологизмы, умения находить сходства и различия между английскими и русскими фразеологизмами, а также восприятие фразеологизмов как культурного элемента, отражающего менталитет народа [4].

Некоторые методисты отмечают, что при отборе фразеологических единиц для занятий по английскому языку следует принимать во внимание следующие критерии: тематический аспект, критерий частотности и распространенности, критерий коммуникативной значимости и лингвокультурологический аспект [2].

Необходимо также указать, что методика преподавания английскому языку включает следующие этапы формирования речевого лексического навыка при работе с фразеологизмами.

Демонстративный этап – включает демонстрацию фразеологизмов с опорой на визуальные материалы и контекстные эпизоды [6].

Тренировочный этап – направлен на отработку усвоенного материала посредством предречевых упражнений, направленных на формирование первичных навыков их использования [3].

Завершающий этап – ориентирован на совершенствование у учащихся навыков использования фразеологических единиц в устной и письменной речи. Для этого учитель включает ряд речевых упражнений, подразделяющиеся на условно-коммуникативные, например, описание ситуаций с применением фразеологизмов, и коммуникативные, предполагающие самостоятельное использование фразеологических единиц в устной и письменной речи [6].

Указанные выше этапы работы с фразеологизмами будут иметь более высокую результативность при применении следующих эффективных приемов, которые способствуют успешной интеграции фразеологизмов в учебный процесс.

1. *Использование интерактивных приемов.* Игровые и интерактивные приемы способствуют повышению мотивации учащихся и упрощают процесс усвоения фразеологических единиц. К ним можно отнести следующие активности.

«Угадай фразу»: учитель произносит часть фразеологического оборота, скрывая его начало или конец, а учащиеся должны восстановить полное выражение. Например: 1. Teacher: *«To put one's foot in…».* Students: *«To put one's foot in it».* 2. Teacher: *«Like a cat…».* Students: *«Like a cat on hot bricks»*. 3. Teacher: *«To talk through…»*. Students: *«To talk through one's hat».*

«Пантомима»: учащиеся демонстрируют значение фразеологизма с помощью жестов и мимики, а остальные пытаются его отгадать. Например: 1. *«Eyes are bigger than one's stomach»* – A student makes wide eyes looking at a big plate, then pats a small belly, showing they've taken more food than they can eat. 2. *«To keep one's ear to the ground»* – A student crouches slightly, leans an ear toward the floor, and looks alert, as if listening for news. 3. *«To be tongue-tied»* – A student presses a hand to their mouth, shakes their head, and looks flustered, as if unable to speak.

«Графика»: загадывание фразеологических единиц с использованием графических изображений. Например, 1. *«To have one's head in the clouds»:* draw a person with their head inside a cloud, while the body stands on the ground – the meaning of being distracted or dreamy is obvious. 2. *«To put one's foot in it»:* draw a foot stepping into a small hole or puddle, with a surprised face nearby – it conveys making a social blunder.

2. *Творческие приемы.* Творческие задания способствуют развитию креативного мышления и закреплению знаний фразеологизмов. Примеры таких заданий: *составление мини-диалога* между двумя героями, в котором максимально задействованы изучаемые фразеологизмы. *Написание короткого рассказа* с использованием заданных фразеологических оборотов, например, *once in a blue moon. It's raining cats and dogs. To be in the same boat* и другие.

3. *Иллюстративные и визуальные приемы.* Использование зрительных, графических материалов упрощает восприятие и запоминание фразеологизмов, а также делает образовательный процесс более увлекательным. Например: *объяснение/сопоставление* значения фразеологизма на основе представленной иллюстрации. *Подбор/рисование* изображения, соответствующего определённому фразеологизму.

4. *Прием флеш-карт.* Карточные, раздаточные материалы способствуют быстрому и эффективному запоминанию большого количества фразеологизмов. Карточки могут содержать изображение, сам фразеологизм и его толкование. Флеш-карты могут быть использованы в следующих активностях: *при изучении* примеров использования, происхождения фразеологизма, синонимичных и антонимичных фразеологизмов, сортировка и группировка. *Игра на скорость* распознавания фразеологизмов. *«Парные карты»*, где учащиеся должны сопоставить фразеологизм с его значением.

5. *Прием просмотра и анализа отрывков из фильмов и мультфильмов.* Использование аутентичных материалов для изучения фразеологизмов способствует их естественному

запоминанию. После просмотра учащиеся анализируют встретившиеся выражения, записывают их и приводят собственные примеры употребления.

6. *Прием тематических проектов.* Проектные задания развивают исследовательские навыки и креативность учащихся. *Например*, исследование истории происхождения конкретного фразеологизма. *Подготовка презентации*, объясняющей значение фразеологизма и его этимологию.

7. *Прием информационных технологий.* Современные технологии позволяют разнообразить образовательный процесс. Учащимся можно предложить создать видеоролики или анимационные материалы с использованием фразеологических оборотов.

8. *Прием включения тестов и викторин.* Учащимся предлагается самостоятельно создавать тесты и викторины по изученным фразеологическим оборотам. Затем они проводят их среди одноклассников, что способствует закреплению материала.

Таким образом, работа с фразеологическими оборотами на среднем этапе обучения направлена на обогащение словарного запаса учащихся, улучшение их коммуникативных навыков и стимулирование интереса к живому языку. Эффективное внедрение указанных приемов позволит повысить эффективность процесса освоения фразеологизмов, обогатить активный словарь учащихся и развить их творческие и коммуникативные навыки.

Список литературы

1. Гасымова, М. М. Стилистические особенности синонимов / М. М. Гасымова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2016. – № 1. – С. 18–25.

2. Железцова, Е. Д. Использование лингвокультурологического подхода в преподавании фразеологизмов английского языка в средней школе / Е. Д. Железцова, Е. Н. Кузнецова // Экономика и социум. – 2017. – № 6–2. – С. 120–126.

3. Королева, Е. В. Использование цифровых инструментов при обучении фразеологизмам на уроках английского языка / Е. В. Королева, А. Р. Абдрахманова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–3. – С. 145–148.

4. Лысенко, Н. Е. Система учебных заданий по обучению фразеологизмам в сфере деловой коммуникации для студентов неязыкового вуза (по материалам современной англоязычной периодики) / Н. Е. Лысенко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 4. – С. 267.

5. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2007. – 208 с.

6. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка : пособие / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Глосса-Пресс, 2010. – 638 с.

Лазуркина Ольга Валентиновна
заместитель директора, учитель
МБОУ «Гимназия №46»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОЛИМПИАДЕ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация: *в статье рассматривается интертекстуальный анализ текста как олимпиадное задание по литературе и способ работы с одарёнными обучающимися. Раскрыто понятие интертекстуальности и её проявления на разных уровнях текста. Приведены классификация З. Я. Тураевой и перечень интертекстуальных элементов. На примерах произведений И. Бродского, И. А. Бунина, А. П. Чехова и А. И. Слаповского показано, как межтекстовые связи формируют новые смыслы и обеспечивают диалог с литературной традицией. Подчёркнута роль читателя, его памяти и смысловой стратегии текста. Сделан вывод, что работа с интертекстом развивает самостоятельность мышления и способствует личностному росту ученика.*

Ключевые слова: *интертекстуальность, интертекстуальный анализ, олимпиадные задания, одарённые обучающиеся, цитата, аллюзия, реминисценция, эпиграф, претекст, диалог культур, читательская стратегия.*

В последние годы стремительно растёт число участников олимпиад, поэтому необходима квалифицированная, интересная система подготовки мотивированных обучающихся.

Известно, что олимпиада выявляет одарённых (высокомотивированных) детей, но главное – способствовать творческой деятельности обучающихся. С каждым годом всё чаще в олимпиадных заданиях по литературе (на разных этапах) встречаются задания по анализу предложенного текста. Хотелось бы более подробно поговорить об интертекстуальном анализе текста.

Интертекстуальность (далее – И.) – термин, введённый в 1967 году французской исследовательницей и психоаналитиком Ю. Кристевой (р. 1941) для обозначения текстовых свойств, выражающихся в наличии между текстами связей. При этом тексты (или их части) могут разными способами явно или неявно ссылаться друг на друга. Адресат (читатель) должен воспринять интенции автора и проявить творческую активность. Текст, к которому обращается читатель, вызывает у него определённые «ожидания», обычно обусловленные знаниями проблематики, композиции и типовых характеристик текста, продиктованных прежде всего его жанром. Дальнейшее же «истолкование» обычно связано с развёртыванием образов, повторами, последовательностью и сочетаемостью разных языковых средств. Художественный текст связан с другими текстами, отсылает к ним или вбирает в себя их элементы. Эти межтекстовые связи влияют на его смысл или даже определяют его.

К примеру, если вчитаться в стихотворение И. Бродского «На смерть Жукова» («Вижу колонны замерших внуков…»), то становится очевидным, как поэт ассоциирует и преобразует его образы. Так, мотив бренности славы восходит к стихотворению Г. Р. Державина «Река времён…»; строки «Бей, барабан…» представляют собой, с одной стороны, автореминисценцию, с другой – отсылают к стихотворению Г. Гейне «Бей в барабан и не бойся беды» и в результате сближают образы полководца и поэта.

Интертекстуальные связи разнообразны и проявляются на разных уровнях текста – звуковом, семантическом, структурном, идейном, композиционном, сюжетном. Исследователь З. Я. Тураева предлагает несколько классификаций интертекстуальности, учитывающих:

− степень связанности текста и прототекста (глобальная связь или частное соответствие);

− соотнесённость «чужого слова» со словесными текстами или другими знаковыми системами (живопись, скульптура, музыка, фольклор);

− связь интертекстового элемента с предметным миром (по типу иконического знака);

− общность персонажей.

Интертекстуальность можно рассматривать с двух позиций – читательской и авторской. С точки зрения читателя, способность выявления в том или ином тексте интертекстуальных ссылок связана с текстами: например, цитирование, текстовая аппликация, текстовая аллюзия, парафраз текста, реминисценции, цитаты, эпиграфы, крылатые слова. Различные проявления интертекстуальности известны с незапамятных времён, её теория складывалась главным образом в ходе исследования художественной литературы. Но в действительности сферы её бытования много шире. Во-первых, она присуща всем словесным жанрам, а не только изящной словесности. Во-вторых, интертекстуальность имеет место не только в текстах словесных, но и между произведениями изобразительного искусства, архитектуры, музыки, театра, кино.

Любой текст рождается в коммуникации «автор – читатель» и отображает её: в нём учитывается возможная точка зрения адресата, используются различные средства воздействия на него, моделируется его образ. Однако любой текст или высказывание не существуют изолированно, вне связи с другими. Они часто возникают как отклик на уже существующее литературное произведение, как реакция на него, ответная «реплика». Текст включает и преобразует «чужое» слово, приобретая при этом множественный смысл. Так, в прозу рассказа И. А. Бунина «В одной знакомой улице…» вплетены цитаты из стихов Я. П. Полонского, которые служат импульсом для монолога-воспоминания: чужие стихи вековой давности становятся интимным дневником героя. Текст одновременно выступает как «конденсатор культурной памяти» и как «генератор новых смыслов» (Ю. М. Лотман) в результате

преобразования цитат, диалога с литературной традицией, новых комбинаций уже известных в истории культуры элементов.

Межтекстовое пространство, объединяющее претексты (тексты-предшественники) и «новый», «младший» текст, понимается достаточно широко: оно включает не только собственно тексты литературных произведений, но и устойчивые жанровые формы, сюжетные схемы, образы и образные формулы, «чужие» высказывания, связанные с тем или иным культурным кодом. Так, в пьесе А. П. Чехова «Вишнёвый сад» в речи Прохожего смешиваются Надсон и Некрасов, используются ключевые для народничества цитаты из произведений этих поэтов. Симеонов-Пищик вульгаризирует Ницше. «Любовный треугольник слуг» Яша – Дуняша – Епиходов ориентирован на трио «комедии масок» Арлекин – Коломбина – Пьеро.

К элементам интертекстуальности в составе художественного произведения относятся:

1) заглавия, отсылающие к другому произведению;

2) цитаты (с атрибуцией и без атрибуции) в составе текста;

3) аллюзии;

4) реминисценции;

5) эпиграфы;

6) пересказ чужого текста, включённый в новое произведение;

7) пародирование другого текста;

8) «точечные цитаты» – имена литературных персонажей других произведений или мифологических героев, включённые в текст;

9) «обнажение» жанровой связи рассматриваемого произведения с текстом-предшественником и др. (Альми И. Л. Статьи о поэзии и прозе. Владимир, 1999).

Особый интерес вызывает интертекстуальный анализ текстов, где есть «пересечение и контрастное взаимодействие разных «текстовых плоскостей», размывание границ между ними, текстов, где авторские интенции реализуются прежде всего в монтаже и преобразовании разнородных элементов И.

Например, у современных драматургов такие мотивы, как слом дома и уход жильцов, трансформируются, а мотивы одиночества, иллюзорного счастья и несчастья остаются неизменными, так как герои не меняются. И чеховских героев, и героев современных объединяет способ их существования – за 100 лет он не изменился: они по-прежнему ничего не делают, но до хрипоты спорят о будущем страны. Мотив дома в пьесе Чехова показан через образ вишнёвого сада и раскрыт через символическую деталь ключей. У современного драматурга А. И. Слаповского (известного широкому читателю как автора сценария популярной комедии «Ирония судьбы-2») в пьесе «Мой вишнёвый садик» мы видим в образе дома чердак. Чеховский образ вишнёвого сада в современной пьесе трансформируется в чердак. Мотив слома в пьесе Чехова также прослеживается в пьесе А. И. Слаповского (Фатеева Н. А. Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи // Изв. РАН).

Образы вишнёвого сада и чердака рушатся. Но А. И. Слаповский в своём произведении идёт дальше Чехова, пытаясь трансформировать мотив слома в мотив дальнейшего построения новой жизни. Этой связующей символической деталью является вишнёвое деревце, которое было сломано, но от него остался корешок, дающий надежду на возрождение «вишнёвого садика». Чеховский мотив гибели в пьесе «Мой вишнёвый садик» претерпевает трансформацию: преобразуется в мотив возможного возрождения. Так, показывая гибель целой эпохи, в которой «жили погано, но жили всё-таки хорошо», автор даёт читателю надежду на возрождение страны через деревце, корешок которого герои пытаются найти на разрушенном чердаке, чтобы «вишнёвый садик развести».

Предлагаемый подход обеспечивает новый способ чтения; каждая интертекстуальная отсылка – альтернатива: либо продолжать чтение, видя в ней лишь фрагмент, не отличающийся от других и являющийся частью его строения, либо обратиться к тексту-источнику, осуществив своего рода «интеллектуальный анамнез». Понимание роли интертекстуальных

включений зависит не столько от эрудированности юного читателя, сколько от смысловой стратегии текста. Например, эпиграф к произведению побуждает читателя-старшеклассника использовать как свою память и знания, так и умение придать законченный смысл взятому из контекста фрагменту. Именно на читателя возлагается задача объяснить значение того или иного интертекстуального элемента, поэтому эпиграф предполагает ретроспективное прочтение и требует от читателя активного участия в выработке смысла произведения. Эпиграфы стимулируют мысль читателя, т. к. «представляют смысл текста в подвешенном состоянии и придают ему загадочность» (Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности. М., 2007).

Учителю-словеснику не стоит забывать о том, что интертекстуальные включения не навязывают какой-то определённый способ прочтения авторских текстов, не требуют от читателя-старшеклассника быть эрудитом, они лишь предлагают некие смыслы, которые он актуализирует по-своему. Интертекстуальность оставляет текстовые смыслы недостроенными, и читателю предстоит понять то, что сказано намёками, и на этой основе построить смысл прочитанного; она предполагает наличие сообразительного читателя, способного вслушаться в двойственное звучание текста. А также И. может сделать любителя книг партнёром в игре, которую она ведёт с его знаниями и памятью. Тогда литературная культура становится не признаком превосходства, а условием участия в игре. Интертекстуальность заставляет авторские тексты взаимодействовать между собой подобно деталям конструктора; она подталкивает читателя по-новому взглянуть на известные ему произведения.

Работа учителя с одарёнными детьми – это сложный процесс, требующий знаний в области психологии одарённых детей. Учитель в работе с одарёнными детьми должен стремиться не столько к тому, чтобы передать определённую совокупность знаний, сколько помочь ученикам делать самостоятельные выводы и открытия. Сотрудничество учителя и одарённого ребёнка ведёт к взаимному обогащению. Возможно, ребёнок не свяжет свою жизнь с литературой, но именно она может стать пространством для его личностного роста.

Список литературы

1. Альми, И. Л. Статьи о поэзии и прозе / И. Л. Альми ; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Владимир. гос. пед. ун-т. – Владимир : Изд-во ВГПУ, 1998. – 263 с.

2. Москвин, В. П. Интертекстуальность: Понятийный аппарат. Фигуры, жанры, стили / В. П. Москвин. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015. – 168 с.

3. Фатеева, Н. А. Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи / Н. А. Фатеева // Известия Российской Академии наук. Серия литературы и языка. – 1998. – Т. 57, № 5. – С. 25–38.

Лю Юй
аспирант
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-170619

ИИ-ЧАТ-БОТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются технологии искусственного интеллекта, входящие в обучение иностранным языкам и РКИ и открывающие новые возможности для тренировки устной русской речи. С помощью чат-бота на базе ИИ студенты могут имитировать диалог на заданную тему, многократно тренировать коммуникативные умения и корректировать ответы. Отмечено, что для китайских студентов-медиков изучение РКИ означает не только овладение языковыми компетенциями, но и умение профессионально общаться с пациентами, тогда как учебное время ограничено и преобладает фронтальная работа. Рассматривается моделирование диалога «врач – пациент», где студент выступает врачом, а чат-бот – пациентом: расспрос о состоянии, выяснение симптомов, сбор информации и ответы на вопросы. Сделан вывод, что чат-бот компенсирует нехватку индивидуальной практики, но не гарантирует эффективности без участия преподавателя в разработке заданий, проверке ответов и корректировке коммуникативного поведения.*

Ключевые слова: *чат-бот ассистент на базе искусственного интеллектом, профессиональная коммуникация, китайские студенты-медики, медицинский дискурс, средство обучения речи, профессиональная коммуникативная компетенция, РКИ.*

С развитием технологий искусственного интеллекта цифровизация образования стала одним из важных направлений развития российского высшего образования. Искусственный интеллект постепенно проникает в обучение иностранным языкам, открывая новые возможности для языковой практики, а также формирования коммуникативной компетенции. В зарубежных исследованиях, посвящённых использованию чат-бот-ассистентов с целью поддержки изучения иностранных языков, отмечается, что чат-боты способны взаимодействовать с обучающимися посредством естественного языка, при этом предлагая новые формы и модели изучения языка [1; 2].

Чат-бот на базе искусственного интеллекта представляет собой интеллектуальную программу, способную обрабатывать запросы студента на изучаемом языке, генерировать соответствующие ответы в зависимости от содержания и целей диалога, а также поддерживать непрерывную коммуникацию с ним. В обучении русскому языку как иностранному чат-бот помогает студентам не только расширять лексический и грамматический запас, но и моделировать различные коммуникативные ситуации, позволяя студентам многократно отрабатывать навыки профессиональной коммуникации, понимание намерений собеседника и ответы на вопросы.

Специалисты отмечают, что чат-бот-ассистенты на базе ИИ обладают высоким потенциалом применения в практике устной речи на иностранном языке: они могут предоставлять обучающимся больше возможностей для практики и в определённой степени снижать тревожность, связанную с устной коммуникацией [1; 2; 6].

В обучении русскому языку как иностранному профессиональная коммуникативная компетенция предполагает не только владение иностранными студентами профессиональной лексикой и грамматикой, но и способность использовать русский язык для выполнения конкретных профессиональных задач. Кроме того, раскрывается содержание понятий речевой деятельности и коммуникативной ситуации, подчёркивается связь языкового общения с конкретными условиями коммуникации [3; 5].

Как отмечает Е. И. Пассов, «обучение устной иноязычной речи должно учитывать реальные коммуникативные потребности и не ограничиваться изолированной тренировкой языковых

форм» [4, с. 107]. В связи с этим в обучении русскому языку иностранным студентам необходимо не только знать, как построить правильное предложение, но и уметь выбирать подходящие способы выражения мысли с учётом фактора собеседника, цели общения и конкретной ситуации.

Идея контекстного обучения также представляет ценность для настоящего исследования. С нашей точки зрения, необходимо связывать учебную деятельность с будущей профессиональной деятельностью, чтобы студенты применяли полученные знания в условиях, приближенных к реальной профессиональной практике. Для обучения русскому языку студентов-медиков типичной ситуацией профессиональной коммуникации является диалог «врач – пациент».

Рассмотрим, с какими коммуникативными трудностями сталкиваются китайские студенты-медики в ходе имитации профессиональной коммуникации при обучении.

Для китайских студентов-медиков, обучающихся в России, практика русскоязычной профессиональной коммуникации сопряжена главным образом с трудностями языкового и ситуативного характера, а также с ограничениями традиционного образовательного процесса в вузе.

В языковом отношении падежная система русского языка, вид глагола, ударение и синтаксические структуры существенно отличаются от соответствующих явлений в китайском языке. Некоторые китайские студенты, хотя и способны понимать профессиональные термины на русском языке в медицинских учебниках, в реальном диалоге могут задавать вопросы непоследовательно, неточно выражать свои мысли или реагировать с задержкой. Особенно остро стоит проблема расхождения значений между бытовой лексикой и медицинскими терминами: в ситуации, когда пациент описывает симптомы простым, разговорным языком, студенту необходимо мгновенно соотносить данные бытовые описания с изученной профессиональной медицинской терминологией, что значительно затрудняет понимание и реакцию в процессе профессиональной коммуникации «врач – пациент».

В ситуативном отношении диалог «врач – пациент» на практическом занятии по РКИ обычно разворачивается в соответствии с заранее заданной последовательностью: ответы пациента относительно прогнозируемы, а реакции на вопросы врача также предсказуемы и ограничены тематикой общения. При этом реальное общение характеризуется неопределённостью: пациент может менять тему, задавать вопросы или выражать эмоции. Даже если иностранные студенты знакомы с классическими тематическими диалогами из учебника, они не всегда способны гибко реагировать на вышеуказанные изменения коммуникации. Следовательно, на практических занятиях по русскому языку как иностранному нельзя ограничиваться только расширением и заучиванием медицинской лексики и грамматических конструкций – необходимо также уделять больше внимания речевой практике в рамках профессиональной коммуникации.

Одним из путей совершенствования профессиональной коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков может стать применение чат-бот-ассистента на базе ИИ как одного из новых подходов к решению рассмотренных проблем путём моделирования диалогов «врач – пациент». По мнению специалистов, в контексте медицинского образования данный подход также доказал свою эффективность [1; 2; 8]. В частности, исследователи отмечают, что тренировка, сочетающая имитацию диалога пациента и врача на базе ИИ, способствует улучшению качества профессиональной коммуникативной компетенции, повышает скорость принятия клинических решений студентами-медиками [6]. Авторы сходятся во мнении о том, что тренировка диалогов при помощи чат-бот-ассистентов на базе ИИ также может повышать у иностранных студентов-медиков самооценку и уровень профессиональной коммуникативной компетенции [7].

Общение «врач – пациент» представляет собой относительно целостный процесс и имеет чёткую цель. Обычно оно включает установление контакта, выяснение жалоб, сбор анамнеза, объяснение состояния пациента, предложение рекомендаций по ходу лечения, а также завершение беседы. Каждый этап соответствует определённым речевым задачам на русском языке. Например, в начале приёма иностранному студенту-медику необходимо использовать уместные формулы приветствия с целью установления контакта; при выяснении состояния пациента – владеть вопросительными конструкциями и лексикой для описания

симптомов; при сборе анамнеза – продолжать задавать уточняющие вопросы в зависимости от ответов пациента. На этапе объяснения иностранному студенту также необходимо «переводить» профессиональные медицинские термины на язык, понятный пациенту. Таким образом, указанные задачи не сводятся к простым вопросно-ответным конструкциям. Пациент может неточно описывать симптомы или из-за волнения упускать важную для постановки диагноза информацию. В этом случае иностранному студенту-медику необходимо переформулировать вопросы, уточнить информацию и скорректировать способы выражения своих мыслей и коммуникативных интенций.

В рамках предлагаемой в статье интеграции в учебный процесс чат-бот-ассистентов на базе ИИ для китайских студентов-медиков организуется имитация русскоязычного диалога, в котором ИИ играет роль пациента, а студент – роль врача; например, темами диалога могут быть такие симптомы, как бессонница и головная боль. Расспрашивая о состоянии пациента, собирая информацию и отвечая на вопросы пациента, студенты применяют знания русского языка в конкретных медицинских ситуациях и благодаря многократной практике постепенно осваивают процесс в рамках профессионального общения «врач – пациент».

В целом интеллектуальный чат-бот-ассистент на базе ИИ способен в соответствии с языковым уровнем иностранных студентов генерировать учебные материалы, моделировать коммуникативные ситуации и предоставлять обратную связь, сокращая время студентов на поиск материалов и ожидание руководства со стороны преподавателя. Зарубежные специалисты сходятся во мнении о том, что чат-бот-ассистенты на базе ИИ обладают потенциалом применения в обучении устной речи, письму и лексике, способны поддерживать индивидуализированную практику и самостоятельное обучение [8], а также способствуют увеличению возможностей для практики устной речи и укреплению коммуникативной уверенности студентов [2]. Таким образом, иностранные студенты могут многократно обращаться к чат-бот-ассистентам во внеаудиторное время и не зависеть полностью от занятий по фиксированному расписанию и наличия или отсутствия партнёров по диалогу.

Заключение.

В настоящем исследовании чат-бот-ассистенты на базе ИИ, обучение русскому языку и профессиональные коммуникативные потребности китайских студентов-медиков объединяются, а диалог «врач – пациент» рассматривается как основная форма тренировки профессиональных коммуникативных навыков. Стоит отметить, что уделять внимание необходимо не только правильному использованию лексики и грамматики, но и способности иностранных студентов понимать информацию, организовывать коммуникацию и выполнять коммуникативные задачи в реальных ситуациях общения «врач – пациент». Путём разработки диалоговых заданий разного уровня сложности, а также сочетания преподавательского руководства и оценочной обратной связи исследуется методика обучения, в которой чат-бот-ассистенты на базе ИИ используются для формирования русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции, что открывает один из новых исследовательских подходов к обучению русскому языку китайских студентов-медиков.

Чат-бот на базе ИИ может предоставить китайским студентам-медикам более гибкую практику общения, к которой можно многократно обращаться, компенсируя нехватку индивидуального диалогового общения в рамках традиционных занятий по РКИ. Однако эффективность применения данного подхода по-прежнему зависит от разработки заданий и требует руководства со стороны преподавателя, а также его педагогической оценки. Поэтому внедрение в учебный процесс чат-бот-ассистентов на базе ИИ следует рассматривать как вспомогательное средство обучения профессиональной коммуникации, а не как замену преподавателя.

Список литературы

1. Huang, W. Chatbots for language learning-Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning / W. Huang, K. F. Hew, L. K. Fryer // Journal of Computer Assisted Learning. – 2022. – Vol. 38, No. 1. – P. 237–257.

2. Du, J. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice / J. Du, B. K. Daniel // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 6. – Article 100230.

3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Large language models improve clinical decision making of medical students through patient simulation and structured feedback: a randomized controlled trial / E. Brügge, S. Ricchizzi, M. Arenbeck [et al.] // BMC Medical Education. – 2024. – Vol. 24. – Article 1391.
7. Training Empathetic Communication Skills in Medical Students With a Role-Prompted GPT-4o Chatbot: Quasi-Experimental Intervention Study / Y. Müller, H. Lemberg, P. Gellert, J. C. Zoellick // JMIR Medical Education. – 2026. – Vol. 12. – Article e88092.
8. AI-driven chatbots in second language education: A systematic review of their efficacy and pedagogical implications / W. Wiboolyasarin, K. Wiboolyasarin, P. Tiranant [et al.] // Ampersand. – 2025. – Vol. 14. – Article 100224.

Мухаммад Людмила Петровна
д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный
лингвистический университет»
г. Москва

РУССКИЙ ТВОРИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ В АУДИТОРИИ ТУРКМЕНСКИХ УЧАЩИХСЯ УРОВНЕЙ А0+–А1+ (КОММУНИКАТИВНЫЙ И КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТЫ)

Аннотация: *цель исследования – предложить один из вариантов презентации русского творительного падежа в туркменской аудитории начального этапа обучения. Новизна работы состоит в обосновании интегрированной национально ориентированной модели работы с грамматическим материалом русского языка в коммуникативном и когнитивном аспектах: на материале русского творительного падежа в его базовых функциях.*

Ключевые слова: *преподавание русского языка, туркменские учащиеся, уровни А0+–А1+, учебная деятельность, русский творительный падеж.*

Данная работа посвящена лингвистическому описанию и лингводидактическому моделированию русского творительного падежа в его базовых функциях применительно к носителям агглютинативных языков [12], в частности, туркменским учащимся, владеющим русским языком (далее: РЯ) на уровне А0+ (начальный этап обучения). Как показал наш опыт работы с данными учащимися, в их языковом сознании эквиваленты русского творительного падежа в его базовых функциях хотя и имеются, однако, как нам видится, представлены таким образом, что требуют специальных методик для успешного усвоения рассматриваемого падежа заданным контингентом. *Актуальность* предпринятого исследования мы усматриваем в лингвометодическом моделировании русского творительного падежа в его первичных (базовых) функциях применительно к языковой личности (ЯЛ) контингента с иным типом языкового мышления и вербализаций [12]. *Предмет* исследования – лингвометодическое описание и моделирование русского творительного падежа в его базовых функциях применительно к туркменским учащимся уровня А0+ – А1+ (начальный этап обучения). *Цель* исследования – предложить эффективную модель обучения заданного контингента РЯ с включением форм русского творительного падежа в его базовых функциях.

В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) общеизвестно, что эффективность обучения иностранных учащихся РЯ определяется *множеством факторов*, среди которых наиболее существенными (как мы полагаем) являются следующие:

1) факторы *методологического уровня*: подход к обучению, реализующие его принципы и педагогические (обучающие) стратегии [8];

2) фактор *моделирования* учебного процесса с учётом целевой аудитории, её экзистенциальных (в том числе и коммуникативных) потребностей [1];

3) *корректное определение вектора интегрирования обучающей системы*: прежде всего учебного материала и способов его интериоризации в языковое сознание учащихся [7].

В качестве *подхода* к обучению мы избираем вполне верифицированный в методике преподавания РКИ коммуникативно-деятельностный подход в варианте личностно-деятельностного обучения [1; 4–6]. Данный вариант предполагает опору прежде всего на языковые (семантические) и этнокультурно значимые особенности личности/ЯЛ учащегося, что требует особенного внимания и профессионализма при отборе и организации языкового материала, обеспечивающего актуальное для учащегося учебное межкультурное общение [5; 8].

Ключевые *принципы* избранного варианта обучения следующие:

1) *антропологический*, предполагающий, что вектор интегрирования обучающей модели определяется личностью/ЯЛ учащегося с его особенностями, с одной стороны, «на входе» (т.е. в самом начале учебного процесса), с другой – «на выходе» (при завершении определённого периода обучения) [1; 2; 8];

2) *коммуникативный* (или *принцип коммуникативности*), заключающийся в приоритете коммуникативной деятельности в основных её видах. При этом языковой материал при моделировании описывается как система когнитивно-речевых образований, функционирующих в рамках конкретных коммуникативных единиц (высказываний, текста, дискурса) с последующим их усвоением учащимися [1, 2, 5];

3) *когнитивный*, учитывающий ЯЛ учащегося, его языковое сознание, а также предполагающий формирование пресуппозиции, что достигается за счёт опережающего усвоения учащимися структурированного учебного материала по деятельностным паттернам [1, 5, 9].

В лингвистическом и лингводидактическом аспектах с позиции вышеописанной методологии наиболее приемлемой для наших целей является (как нам видится) *текстовая теория падежей* Ю.С. Степанова, вобравшая в себя все предшествующие достижения в области изучения русских падежей и рассматривающая падежи прежде всего в контексте высказывания, текста, дискурса [11]. Думается, авторам именно этого направления изучения и описания русских падежей удалось выделить центральные (в целом, инвариантные) их значения, соотносимые с ситуацией, её актантными отношениями. Так, согласно рассматриваемой теории, винительный падеж *пациенс* (винительный неодушевлённых существительных) противопоставляется именительному *агенсу* как объект действия – субъекту, а винительный падеж *фациенс* (винительный одушевлённых существительных) – именительному *агенсу* как второй субъект (адресат) – первому субъекту (адресанту). В этой системе координат творительный падеж одушевлённых существительных с предлогом с выполняет функцию *фациенса* – второго, активного, субъекта действия. А функцию собственно инструмента выполняет творительный падеж без предлога (управляемый объект). Тем не менее, и первый (с предлогом), и второй (беспредложный) функционалы творительного падежа объединяются одним общим (интегративным) компонентом, который в лингвистике и в лингводидактике обозначается как «сопровождение» [3].

В связи с вышеописанной «двойственной» функцией русского творительного падежа в методике преподавания РКИ стоит проблема оптимального порядка подачи данного падежа на начальном этапе обучения (в периоды формирования уровней А1/А2) (уровни обозначены согласно программному документу: [10]). И здесь, как показывает наш опыт работы преподавания РЯ иностранцам (а также опыт наших коллег), безусловно, весьма существенную роль играет национальный контингент учащихся с их языковой *картиной мира*.

Рассмотрим, какие эквиваленты вышеописанных, базовых, функций русского творительного падежа предлагают тюркские языки. Для этого приведём примеры сопоставительного анализа материала из имеющихся в открытом доступе научных исследований [12]. Так, в работах, посвящённых функционированию русского творительного падежа в *туркменском* языке, отмечается: *орудийное* значение творительного падежа в РЯ (*писать ручкой*) соответствует туркменской конструкции с послелогом *bilen (ruçka bilen ýazmak)*, что буквально

переводится так: *«ручка с писать»*; а значение совместности *(идти с другом)* – туркм. *dost bilen gitmek*. В реальности вытекающее из сравнения/сопоставления предъявление учебного материала (например, через перевод) хотя и помогает туркменским учащимся осознавать некоторые соответствия, тем не менее провоцирует их на ошибки: так, если не проводить специальной (дополнительной) работы, учащиеся будут по-русски говорить так: *писать с ручкой*. Аналогичный результат мы получим также при обращении к языку-посреднику (английскому языку, который в настоящее время изучается в туркменских школах). Однако в рамках коммуникативно-деятельностных методик данная проблема снимается за счёт дополнительных разъяснений (с использованием *текстовой теории падежей*) [3]. В соответствии с данной теорией в обозначенном контексте форма *с другом* (в отношении агенса) указывает на денотат, находящийся на горизонтальной линии. В то же время *ручка (ручкой) – инструмент* (управляемый объект, предмет), что, принимая во внимание наличие агенса, следует обозначить вертикальной линией, на которой *агенс* занимает вершинную (определяющую) позицию, а *инструмент* (управляемый объект) – иерархически зависимую.

Таким образом, в *коммуникативном* плане (при реализации коммуникативного принципа) вышеописанное представление учебного материала способствует фиксированию в языковом сознании туркменских учащихся *корректных* словоформ, поскольку данные словоформы, функционируя в реальной речевой/дискурсивной деятельности, включены в актуальную текстотеку, направленную на решение поставленных коммуникативных задач. В *когнитивном* же плане (при реализации когнитивного принципа) учащиеся осознают системный характер языковых единиц, в частности, форм творительного падежа, развёртывающихся по двум парадигмам: 1) с предлогом *(социатив, комитатив)*; 2) без предлога *(инструменталис)*. Всё это, вместе взятое, существенно помогает нам, преподавателям, формировать у учащихся корректную коммуникативную деятельность в том числе и с позиции *культуры речи*.

Порядок подачи туркменским учащимся базового функционала русского творительного падежа нами связывается с двумя феноменами: 1) с местом рассматриваемого падежа – в целом; 2) с понятием избыточности. Так, в своей практике обучения туркменских учащихся РЯ изначально мы предъявляем беспредложные формы (русский *орудийный* падеж). При этом мы объясняем учащимся, что их национальный экспликатор *bilen* находится в окончаниях русского творительного падежа: *ой/ей* (в первом склонении); *ом/ем* (во втором склонении); ю (в третьем склонении); *ами/ями* (во множественном числе).

Обратим внимание, что к моменту подачи в туркменской аудитории русского творительного падежа учащиеся *уже знакомы* с феноменами *рода* и *склонения* РЯ в парадигмах, представляющих оппозиции именительного, родительного, винительного и предложного падежей в их системности. Затем (при некоторой сформированности необходимых умений и навыков) мы вводим в учебную коммуникацию творительный падеж совместности (т.е. с предлогом *с*), объясняя наличие предлога с необходимостью отграничения *фациенса* (второго субъекта) от инструменталиса (управляемого объекта).

Таким образом, интерпретация базовых значений русского творительного падежа в свете избранной методологии (в особенности её принципов) позволила нам выбрать наиболее подходящую для заданных условий педагогическую стратегию, обеспечивающую успешное усвоение туркменскими учащимися базовых форм рассматриваемого, творительного, падежа.

Перспектива исследования: 1) рассмотрение в заданном контексте иных значений русского творительного падежа, а также их лингвометодическая интерпретация с позиции развития коммуникативной и когнитивной прогрессии туркменских учащихся; 2) применение создаваемой лингводидактической модели в аудитории носителей иных тюркских языков (наряду с туркменским).

Список литературы

1. Личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства: коллективная монография / Ф. Б. Альбрехт, И. А. Гусейнова, Л. В. Ипполитова [и др.] ; под ред. Л. В. Ипполитовой, М. М. Шенлебен. – Москва : Директ-Медиа, 2022. – 144 с.

2. Арутюнов, А. Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся / А. Р. Арутюнов. – Москва, 1989. – 99 с.

3. Васюхно, Л. П. Учёт катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-нефилологов : дис. … канд. пед. наук / Л. П. Васюхно. – Москва, 1996. – 266 с.

4. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – Москва : Рус. яз., 1989. – 219 с.

5. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва ; Воронеж, 2001. – 448 с.

6. Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / под ред. А. А. Леонтьева. – Москва : Русский язык, 1988. – 180 с.

7. Мухаммад, Л. П. Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения) : дис. … д-ра пед. наук / Л. П. Мухаммад. – 2003. – 578 с.

8. Мухаммад, Л. П. Определение и стратификация базовых принципов при конструировании современной обучающей модели по русскому языку как иностранному (уровни А0+ – А2+) / Л. П. Мухаммад // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11. – С. 121–130.

9. Мухаммад, Х. И. А. Когнитивный компонент в антропологически ориентированном учебном процессе по иностранному языку / Х.И.А. Мухаммад, Л.П. Мухаммад / Х. И. Мухаммад // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2019 : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 19 августа 2019 г.). – Чебоксары : Среда, 2019. – С. 102–109.

10. Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке : приказ Министерства науки и высшего образования РФ : от 18 октября 2023 г. №998.

11. Степанов, Ю. С. Текстовая теория русских падежей в описательном и сравнительно-историческом языкознании / Ю. С. Степанов // Русистика сегодня: Язык: система и ее функционирование. – Москва, 1988. – С. 31–57.

12. Johanson, L. Structural Factors in Turkic Language Contacts / L. Johanson. – London : Routledge, 2002. – 192 p.

Павлова Наталья Владимировна
учитель
МБОУ «СОШ №10»
г. Канаш, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: КАК УЧИТЬ ПРИМЕНЯТЬ ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ В РЕАЛЬНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация: *современная школа призвана готовить не просто «знающего» ученика, а функционально грамотного человека – того, кто умеет использовать предметные знания для решения жизненных задач. На уроках русского языка это означает способность осознанно выбирать языковые средства в зависимости от цели, адресата и ситуации общения, критически оценивать информацию, работать с текстами разных жанров и форматов.*

Ключевые слова: *функциональная грамотность, уроки русского языка, применение языковых знаний, реальные жизненные ситуации, практико-ориентированные задания, коммуникативная компетенция.*

Функциональная грамотность в контексте уроков русского языка включает: языковую компетенцию – знание норм и правил; коммуникативную компетенцию – умение достигать цели общения; читательскую грамотность – способность понимать, интерпретировать и использовать информацию из текстов; критическое мышление – оценку достоверности, выявление намерений автора, различение фактов и оценок.

Эти компоненты соответствуют требованиям ФГОС ООО и ориентированы на формирование универсальных учебных действий (УУД), прежде всего познавательных и

коммуникативных. К практическим приёмам и заданиям, ориентированным на реальные ситуации, относятся следующие.

1. «Перевод» с «учебного» языка на «жизненный» и обратно. Например, объяснить правило или понятие так, чтобы его понял человек, не изучавший лингвистику. На уроке по теме «Причастный оборот» вместо заучивания формулировки можно предложить ученикам: написать короткое сообщение другу (в мессенджере) о том, что такое причастный оборот, без терминов; затем – то же самое, но для коллеги-учителя в служебной записке (более формально). Используя такие задания, ученики будут учиться варьировать стиль и подбирать адекватные языковые средства.

2. Работа с «проблемными» текстами. Например, отличить достоверную информацию от сомнительной, распознать манипуляцию. Можно на уроке по теме «Стили речи» дать 3–4 коротких фрагмента: рекламу, пост в соцсети, фрагмент статьи из справочника, комментарий под видео. Задания: определить стиль и цель каждого текста; выделить факты и оценки; указать, где возможна манипуляция (гипербола, подмена понятий, эмоциональные слова). Следовательно, будет формироваться читательская грамотность и критическое мышление.

3. Моделирование реальных коммуникативных задач. Например, письмо в администрацию, жалоба, благодарность, запрос информации, объяснение причины пропуска. При изучении официально-делового стиля предложить написать: заявление на имя директора о пропуске занятий (с указанием причины и сроков); электронное письмо учителю с просьбой разъяснить домашнее задание; благодарственное письмо классному руководителю от имени класса. При оценивании работы важно оценивать точность формулировок, соблюдение структуры, уместность тона, отсутствие двусмысленности.

4. Редактирование «сырых» текстов. Например, доработать черновик до уровня, пригодного для публикации или отправки. Для этого дать ученикам текст отзыва на книгу с ошибками, штампами и повторами. Обучающиеся должны будут убрать канцеляризмы и разговорные слова; структурировать: выделить тезис, аргументы, вывод; проверить логику и связность. В ходе такой деятельности будут отрабатываться навыки редактирования и осознанного использования языковых средств.

5. Интерпретация инструкций и правил. Например, понять и применить инструкцию, разобраться в правилах, избежать разночтений. Таким видом интерпретации может стать работа с фрагментом правил внутреннего распорядка школы или инструкцией к онлайн-сервису. Можно предложить выписать ключевые требования; перефразировать пункты своими словами; найти возможные неоднозначности и предложить более чёткие формулировки. Так разовьётся умение работать с нормативными текстами – как важный навык функциональной грамотности.

Чтобы приёмы работали системно, важно: встраивать их в тематические планы, а не использовать эпизодически; предлагать задания разного уровня сложности: от «найди и исправь» до «создай и обоснуй»; использовать групповую и парную работу для обсуждения и взаимной оценки; регулярно давать обратную связь, акцентируя не только ошибки, но и удачные решения.

Дифференцированный подход позволит включать в работу всех учеников: для слабо подготовленных – готовые шаблоны и чёткие инструкции; для сильных – задания на анализ, сравнение, аргументацию и проектирование.

Чтобы была высокая результативность используемых приёмов, можно использовать следующие инструменты: портфолио письменных работ с комментариями учителя и самооценкой ученика; чек-листы для самооценки по критериям (точность, ясность, соответствие стилю, логика); мини-анкеты для рефлексии: «Что было самым сложным?», «Где я применил это в жизни?»; сравнение работ «до» и «после»: например, черновик и финальная версия письма или отзыва.

Для учителя работа по формированию функциональной грамотности становится точкой роста, потому что проектирование заданий требует анализа реальных потребностей и

ситуаций; подбор текстов и форматов развивает методическую гибкость; оценка и обратная связь совершенствуют диагностическую компетентность.

Таким образом, формирование функциональной грамотности на уроках русского языка – это не отдельный «модуль», а сквозной подход, который органично встраивается в изучение любой темы. Систематическое использование заданий, моделирующих реальные жизненные ситуации, позволяет ученикам осознанно применять языковые знания, а учителю – демонстрировать высокий уровень методической культуры и результативности.

Список литературы

1. Колесникова, И. П. Формирование функциональной грамотности на уроках русского языка и литературы / И. П. Колесникова // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 15–17. – URL: https://moluch.ru/archive/111/27963 (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.

Павлова Татьяна Валерьевна
учитель
МБОУ «Шоркистринская СОШ»
с. Шоркистры, Чувашская Республика

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЛЕГЕНДЫ О ДАНКО)

Аннотация: *в статье представлена методическая разработка открытого урока литературы для учащихся 7–8 классов, посвященная анализу легенды о Данко из рассказа М. Горького «Старуха Изергиль». Рассматривается реализация технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) на этапе рефлексии. Особое внимание уделяется интеграции литературоведческого анализа с патриотическим воспитанием через актуализацию темы подвига в контексте отечественной истории и современности.*

Ключевые слова: *Горький М., «Старуха Изергиль», легенда о Данко, технология критического мышления, кластер, синквейн, патриотическое воспитание, гражданская идентичность, ФГОС, нравственный выбор.*

Введение.

В условиях реализации обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) перед современной российской школой стоит задача не только предметного обучения, но и формирования личности, разделяющей традиционные российские духовно-нравственные ценности. Литература как учебный предмет обладает уникальным потенциалом для решения этой задачи. Романтические произведения раннего М. Горького, в частности рассказ «Старуха Изергиль», предоставляют богатый материал для обсуждения понятий «подвиг», «самопожертвование» и «гуманизм».

Цель данной статьи – описать методический сценарий урока, который трансформирует литературоведческий анализ в акт гражданского и нравственного самоопределения школьника.

1. Целеполагание и планируемые результаты Разработанный урок относится к типу «рефлексия» и направлен на закрепление и осмысление изученного материала.

Цель: продолжение знакомства с творчеством М. Горького; анализ легенды о Данко с точки зрения ее идейного и художественного своеобразия.

Задачи:

– *образовательные:* формирование универсальных учебных действий (УУД) через элементы технологии критического мышления (кластер, аналитическая беседа, «совместный поиск»);

– *воспитательные:* формирование патриотизма и интереса к истории России через проведение параллелей между литературным героем и реальными защитниками Отечества.

Планируемые результаты:

– *личностные:* совершенствование духовно-нравственных качеств, осознание ценности человеческой жизни;

– *метапредметные:* умение структурировать материал, выдвигать гипотезы, работать в паре;

– *предметные:* владение навыками филологического анализа текста, определение роли изобразительно-выразительных средств.

2. Методическое обоснование и ход занятия Структура урока выстроена в соответствии с трехфазной моделью технологии критического мышления: вызов, осмысление (реализация смысла), рефлексия.

Фаза вызова (*мотивация*) Урок начинается с проблемного вопроса: «Какие качества проявляет человек, когда преодолевает трудности?». Использование цитаты М. Горького «Мечтать – не значит жить! Нужны подвиги, подвиги!» (Слайд 2) задает эмоциональный тон. Прием «Кластер» позволяет активизировать ассоциативное мышление. В центре кластера помещается слово «ДАНКО», а вокруг – «подвиг», «самопожертвование», «храбрость», «бессмертие». Это визуализирует проблемное поле урока и помогает сформулировать главный вопрос: «Поступок Данко – подвиг или самоубийство от отчаяния?».

Фаза реализации смысла (*анализ текста*) На данном этапе происходит углубленный анализ романтического текста. Учитель актуализирует признаки романтизма: исключительный герой в исключительных обстоятельствах.

- *Работа с текстом:* учащиеся в парах выделяют ключевые цитаты, подтверждающие исключительность Данко («в очах его светилось много силы и живого огня», «лучший из всех»).

- *Кульминация:* анализ эпизода с вырыванием сердца. Отмечается использование М. Горьким средств художественной выразительности: градации («пылало так ярко, как солнце, и ярче солнца») и перифраза («факел великой любви к людям»).

- *Смысловой мост:* проводится параллель с высказыванием Л.Н. Толстого о необходимости борьбы и ошибок для честной жизни (Слайд 6). Делается вывод о том, что страх и пассивность погубили бы племя, если бы не воля исключительной личности.

Фаза рефлексии (*интеграция смыслов*). Это ключевой этап с точки зрения педагогики воспитания. Литературный анализ переходит в плоскость гражданской ответственности.

- *Творческая рефлексия*: Составление синквейна. Примеры, приведенные в разработке («Данко. Бесстрашный, мужественный. Жалеет, любит, жертвует. Может победить смерть. Герой»), демонстрируют глубокое эмоциональное усвоение материала.

- *Историческая актуализация*: Урок выходит за рамки литературоведения. Через слайды, посвященные Великой Отечественной войне, подвигу 6-й роты Псковской дивизии ВДВ (высота 776) и современным событиям, включая специальную военную операцию (СВО), учитель доказывает, что архетип Данко жив. Упоминание конкретных имен (Гвардии полковник Сергей Ильин, Александр Николаев) и открытие «Аллеи героев» в конкретной школе (Урмарская СОШ) превращает абстрактный литературный урок в акт сохранения исторической памяти. Слова Патриарха Кирилла о самопожертвовании как форме героизма закрепляют духовно-нравственную доминанту.

Заключение Представленная методическая разработка демонстрирует, как классический текст русской литературы становится инструментом формирования гражданской позиции. Использование приемов технологии критического мышления (кластер, синквейн) обеспечивает интеллектуальную вовлеченность, а апелляция к подвигам предков и современников – эмоциональный отклик. Поступок Данко интерпретируется не просто как самопожертвование, а как осознанный нравственный выбор, созвучный коду русского воина: «Мы – русские, с нами Бог» и традициям жертвенного служения Отечеству. Передача «факела» от литературного героя к реальным защитникам Родины (Б. Шоу: «заставить пылать как можно ярче,

прежде чем передать грядущим поколениям») является главным педагогическим результатом занятия.

Список литературы

1. Коровина, В. Я. Литература: 7-й класс : учебник: в 2 ч. / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. – 13-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2023.
2. Горький, М. Старуха Изергиль / М. Горький // Полное собрание сочинений. Художественные произведения в 25 т. Т. 1. – М.: Наука, 1968. – С. 118–136.
3. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии Т. I / К. Д. Ушинский. – Санкт-Петербург : Лань, 2013. – 371 с.

Петрова Татьяна Михайловна
учитель
Сытина Надежда Константиновна
учитель

МБОУ «СОШ №12»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ТВОРЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКИ

Аннотация: *статья раскрывает возможности использования творческих методов в преподавании грамматики английского языка. В ней описаны приёмы, помогающие преодолеть типичные трудности в освоении грамматических конструкций, и предложены готовые идеи для уроков. Материал ориентирован на преподавателей, заинтересованных в повышении мотивации учащихся и развитии их языковой компетенции.*

Ключевые слова: *говорение, аудирование, чтение, письмо, игра.*

Если вы спросите любого человека, изучающего английский, что ему даётся сложнее всего, девяносто пять процентов ответят, что это грамматика. Некоторым очень интересно изучать грамматические правила и выполнять массу грамматических упражнений. Другие грамматику терпеть не могут и считают, что это самое скучное и нудное в процессе изучения нового языка. Для лучшего достижения цели практического владения языком необходимо во многом изменить традиционный характер и язык изложения грамматического материала при обучении учащихся. Сухость, абстрактность и лингвистическая академичность языка изложения создают у обучающихся эмоционально-отрицательное отношение к грамматике. Грамматика, в том числе теория, может быть изложена увлекательно, живо, интересно. Она должна пробуждать эмоции, быть ориентированной на личность учащегося, сопровождаться рисунками и т. д. Всё это, безусловно, повысит эффективность обучения английскому языку. Грамматика требует хорошей логики и интересных упражнений, вырабатывающих навыки.

Основной целью обучения грамматике в школе является формирование у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения, письма. Умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от того, что вы хотите сказать в данный момент, является одним из важнейших условий использования языка как средства общения.

Без грамматики нет дальнейшего процесса обучения, развития грамотной и понятной речи, качественного выполнения тестов, олимпиадных и экзаменационных заданий. Конечно, изучать её надо в контекстах, с приведением живых речевых примеров. И невозможно изучать грамматику, не владея достаточной лексикой, необходимой для наглядных примеров.

Никогда не учите грамматику на «голых» примерах, совершенно оторванных от жизненных ситуаций. Всё, что вы изучаете или даёте для изучения кому-либо, должно быть представлено в контексте реальной разговорной речи.

И, конечно, наиболее полезной частью обучения грамматике английского языка является практика теории для активизирования грамматического материала и развития речи. Пусть это будут не только упражнения, но и разнообразные игры, диалоги, соревнования.

Игры должны быть составлены таким образом, чтобы задания апеллировали к личному опыту учащихся или реальным явлениям окружающей их действительности – одним словом, тому, что для них значимо и интересно и о чём они захотят высказаться на английском языке.

В руках учителя огромная сила, которая может сделать процесс обучения не только лёгким, но ещё и увлекательным и более результативным. Помните, что всё, что человек делает с удовольствием, он делает значительно лучше. При помощи игр можно учить с удовольствием даже самые сложные и нудные грамматические правила. Если игры станут неотъемлемой частью вашего занятия, то ваши ученики станут успешнее в изучении английского языка.

Игры на уроке английского могут быть самыми разнообразными. Так, например, игры могут быть с использованием различных предметов в качестве реквизитов и без них. По своему характеру игры могут быть предметные, сюжетные, деловые, ролевые, имитационные и игры-драматизации. Для того чтобы внести больше разнообразия в игровой процесс, учитель может использовать различные виды работы во время занятия, такие как индивидуальная, парная, групповая и фронтальная.

Например, если вы изучаете оборот «going to», предложите им определённую ситуацию, где им нужно описать, что они планируют делать. Это может быть поездка в Лондон (здесь заодно можно будет выучить и достопримечательности Лондона), организация вечеринки или планы на отпуск.

При изучении времени Present Continuous можно использовать игру с карточками. Для этого нужны серии картинок по темам. Если это тема «Food», то можно подобрать картинки, где кто-то пьёт чай, кто-то ест яблоко, люди накрывают на стол, готовят обед и т. д. В отверстие, вырезанное в открытке, видна только голова человека. Показав открытку ученикам, учитель спрашивает: «What is he doing?» Ученики должны отгадать, задавая наводящие вопросы в соответствующем времени: «Is he eating soup?», «Is he cooking?» и т. д. Учитель отвечает «No, he is not», «Yes, he is». Вопросы можно задавать и друг другу, используя парную работу и практикуя оба навыка – задавать вопросы и отвечать на них.

Для изучения предлогов можно использовать разные виды игр, например активные. Ученикам очень понравится, если вы будете давать им указания, где нужно стать (behind the door, at the table, near the bookcase, etc.). Можно предложить игру «Preposition Hide-and-Seek», которая тренирует предлоги места и общие вопросы. Один ученик «прячется» в классе и записывает, где он находится (under the table, behind the door). Остальные задают вопросы: «Are you behind the chair?» – и пытаются угадать. Известно, что, подключая двигательную активность к процессу запоминания, память активируется ещё больше.

Для закрепления неопределённого артикля можно детям предложить следующую игру. Дети встают в круг, учитель бросает детям мяч и называет какой-нибудь предмет на английском языке без артикля. Ребёнок, который поймал мяч, бросает его назад, повторяя то же самое слово, но вместе с неопределённым артиклем. Например: toy – a toy, doll – a doll.

Для закрепления конструкции there is / there are используйте подготовленные вами картинки с изображением различных животных и просите детей описать, что изображено на этих картинках (What's in the picture?). Можно предложить следующую игру «Что в комнате?». Учитель прячет 5–7 небольших предметов в классе или рисует их на карточках и раскладывает по партам. Ученики ходят по классу и записывают: There is a pen under the chair. There are two books on the shelf. В конце каждый читает 3 своих предложения вслух. Класс хлопает, если всё правильно. Эта игра помогает закрепить конструкцию в реальных ситуациях, добавляет элемент поиска.

Для закрепления составления отрицательной формы предложений в Present Simple (Past Simple) детям можно показать по очереди картинки с изображением различных действий. Ребёнок, которому показывается карточка, должен составить о себе отрицательное

предложение с этим действием + every day (yesterday). Например: I don't play tennis every day (I didn't play tennis yesterday).

Для закрепления лексики по теме «Еда» (можно использовать лексику любой другой темы), а также тренировки вопроса Do you like…? можно использовать такую игру. Учитель пишет на доске I like b… Дети должны угадать, какой продукт на букву «b» нравится, задавая вопросы: Do you like bread? Do you like butter? и т. д. Ответы учителя: No, I don't или Yes, I do. Тот из детей, кто правильно угадал задуманный продукт, выходит к доске и пишет своё предложение: I like (первая буква названия продукта).

Для многих учеников изучение неправильных глаголов даётся нелегко. Здесь тоже можно использовать игровой подход. Нужно приготовить карточки. На одной стороне напишите 3 формы глагола, например: see, saw, seen. На обратной стороне карточки запишите эти же формы, но только с переставленными буквами, например: ese, wsa, esen. После того как задание выполнено, учитель переворачивает карточки лицевой стороной, после чего нужно обязательно правильно прочесть все три формы, чтобы они правильно отложились в памяти. Сначала это может быть сложно, но, немного потренировавшись, как правило, все с интересом и охотно играют в эту игру.

Для закрепления времён можно предложить игру «Волшебная коробка». В коробке карточки с глаголами. Ученик вытягивает один и составляет 3–4 предложения в разных временах (например, go: I go to school every day. Yesterday I went to the park. I'm going to the cinema tomorrow). Можно добавить ограничение по темам (спорт, еда, хобби). Игра «Собери предложение» отлично работает для Present Simple, Past Simple, вопросов и отрицаний. Напишите предложение по изучаемой теме, разрежьте его на отдельные слова (или части фраз) на карточках. Ученики в парах или группах собирают правильное предложение и объясняют, почему порядок именно такой (например, почему вспомогательный глагол стоит перед подлежащим в вопросе).

Можно придумать мини-игры на 5 минут, которые идеально подходят для разминки или «пятиминутки» в конце урока. Например, игра «Верно или неверно». Учитель говорит: I can play the piano. Если ученик считает, что это правда, – кивает и добавляет: I can too. Если ложь – говорит: I can't. I can ride a bike. Цепочка идёт по кругу. Тренирует модальный глагол can и короткие высказывания. Следующая игра – «Найди ошибку». Напишите на доске 4–5 предложений, в 2–3 из них есть грамматические ошибки (неправильная форма глагола, лишний артикль и т. п.). Ученики в парах ищут и исправляют. Потом класс вместе обсуждает каждое исправление.

Песни на английском, как и игры, повышают активность учащихся на уроке иностранного языка и превращают изучение лексики и грамматики в увлекательный процесс.

Для того чтобы избежать трудности с запоминанием спряжения глагола «to be», можно выучить рифмовку с личными местоимениями и глаголом на мотив новогодней детской песни «В лесу родилась ёлочка»:

I am
You are
He is, she is, it is
We are
You are
They are

Эту же песенку можно использовать, чтобы закрепить глагол «to have»:

I have
You have
He has, she has
We have
You have
They have

Таким образом, творческие подходы не заменяют традиционные методы преподавания грамматики, а существенно их дополняют, делая процесс обучения более динамичным, личностно значимым и результативным. Их внедрение требует от педагога методической гибкости и готовности экспериментировать, но именно это позволяет формировать у учащихся устойчивые языковые навыки и подлинный интерес к изучению английского языка.

Список литературы

1. Цебаковский, С. Кто боится английской грамматики? Пособие для изучающих, изучавших и недоучивших английский язык / С. Цебаковский. – Обнинск : Титул, 2004. – 208 с.

2. Сайко, М. В. Обучение грамматике английского языка с учетом индивидуальных особенностей учащихся / М. В. Сайко // Урок.рф. – 2011. – 10 мая. – URL: https://urok.1sept.ru/publication/101066 (дата обращения: 25.10.2026). – Текст : электронный.

3. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – Москва : Высшая школа, 1989. – 236 с.

4. Витлин, Ж. Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 22–26.

Прохоров Святослав Андреевич
студент

Научный руководитель
Фролова Ольга Алексеевна
канд. филол. наук, доцент

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

ПОДКАСТЫ И ВИДЕОБЛОГИ КАК СРЕДСТВО СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается дидактический потенциал аутентичных подкастов и видеоблогов в процессе формирования социолингвистической компетенции учащихся при обучении иностранному языку. Раскрывается сущность понятия «социолингвистическая адаптация» в образовательном контексте, выявляются психолого-педагогические и лингводидактические преимущества мультимедийных ресурсов нового поколения по сравнению с традиционными учебными аудиотекстами. Проведен сравнительный анализ функциональных характеристик подкастов и видеоблогов, предложена трехэтапная модель интеграции медиаконтента в учебный процесс и сформулированы критерии отбора материалов.*

Ключевые слова: *социолингвистическая адаптация, социолингвистическая компетенция, подкаст, видеоблог, аутентичный медиатекст, обучение иностранному языку, цифровизация образования.*

Современный этап развития иноязычного образования характеризуется смещением акцента с формального усвоения языковых норм на подготовку личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации в условиях быстро меняющейся информационной среды. Учебные пособия, даже при регулярном обновлении, зачастую не успевают фиксировать живые изменения в узусе, прагматике общения и социокультурных реалиях стран изучаемого языка. В результате учащиеся, владеющие нормативной грамматикой и базовым лексическим запасом, испытывают серьезные затруднения при столкновении с естественной речью носителей языка. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема социолингвистической адаптации обучающихся, понимаемой как процесс и результат освоения социокультурных и прагматических правил речевого поведения, обеспечивающих адекватное восприятие и порождение высказываний в различных ситуациях общения.

В отечественной и зарубежной лингводидактике социолингвистическая компетенция традиционно рассматривается как один из ключевых компонентов коммуникативной компетенции. Согласно исследованиям Е. И. Пассова, овладение иноязычной культурой невозможно в отрыве от социального контекста функционирования языка, поскольку каждая речевая единица несет отпечаток социальной стратификации, возрастных, профессиональных и региональных особенностей говорящих [2, с. 88]. Социолингвистическая адаптация в учебном процессе предполагает последовательное преодоление «культурного и языкового барьера» за счет погружения учащихся в аутентичную речевую среду, где представлены различные регистры общения (официальный, нейтральный, разговорно-бытовой, сленговый), региональные акценты, этикетные формулы и прецедентные феномены.

Эффективным инструментом решения данной задачи выступают продукты цифровой медиасреды – аудиоподкасты и видеоблоги (влоги), которые за последние годы превратились из развлекательного контента в полноценный образовательный ресурс. Подкаст представляет собой серию цифровых аудио- или видеофайлов, распространяемых в сети Интернет по подписке и посвященных определенной тематике. Видеоблог, в свою очередь, является жанром интернет-коммуникации, основанным на регулярной публикации видеозаписей от первого лица, где вербальный компонент органично сочетается с невербальными средствами передачи смысла.

Дидактическая ценность подкастов и видеоблогов обусловлена их высокой степенью аутентичности. Как отмечает Н. Д. Гальскова, работа с аутентичными материалами формирует у учащихся представление о реальном функционировании языка в естественной социальной среде и стимулирует познавательную мотивацию [1, с. 163]. В отличие от студийных записей к учебникам, характеризующихся искусственно замедленным темпом, дикторским произношением и отсутствием фоновых шумов, подкасты и видеоблоги отражают спонтанную речь со всеми ее естественными атрибутами: хезитациями, эллипсисом, интонационными модуляциям, разговорными клише и эмоциональной окраской.

Вместе с тем подкасты и видеоблоги обладают специфическими лингводидактическими характеристиками, которые определяют особенности их применения на разных этапах социолингвистической адаптации учащихся. Сравнительный анализ дидактического потенциала данных медиаформатов представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика дидактического потенциала подкастов и видеоблогов в процессе социолингвистической адаптации учащихся

Критерий сравнения	Аудиоподкасты	Видеоблоги (влоги)
1	*2*	*3*
Каналы восприятия информации	Моносенсорный (исключительно аудиальный канал), что требует повышенной концентрации на акустических характеристиках речи	Полисенсорный (аудиовизуальный канал), обеспечивающий зрительную опору на артикуляцию, мимику, жесты и обстановку
Представленность социолингвистических маркеров	Фонетические и просодические особенности (региональные акценты, интонация, темп), лексико-стилистические регистры, дискурсивные маркеры	Комплекс вербальных и невербальных кодов: проксемика, кинесика, визуальные культурные реалии, бытовой и социальный фон коммуникации
Уровень когнитивной нагрузки	Высокий на начальном этапе из-за отсутствия визуальных подсказок; оптимален для развития чистого аудирования и фонематического слуха	Умеренный за счет контекстуальной визуализации, облегчающей языковую догадку и понимание прагматики высказывания

Окончание таблицы 1

1	*2*	*3*
Тематическое и жанровое разнообразие	Интервью, аналитические дискуссии, нарративные сторителлинги, научно-популярные и образовательные выпуски	Повседневные дневники (lifestyle), обзоры, репортажи с места событий, образовательные скетчи, интервью на улице.
Основной развивающий эффект в адаптации	Привыкание к вариативности произносительных норм, развитие способности распознавать социальный статус и эмоциональное состояние собеседника по голосу	Освоение моделей поведения в типичных социальных ситуациях, понимание невербального этикета и культурного подтекста

Как следует из данных таблицы 1, использование видеоблогов целесообразно на начальном и среднем этапах социолингвистической адаптации, когда зрительный ряд служит смысловой опорой и снижает тревожность учащихся при восприятии беглой речи [2, с. 57]. Подкасты, требующие более высокой концентрации внимания и развитой вероятностной прогнозируемости, эффективны при переходе к продвинутому уровню, позволяя сфокусироваться на тонких стилистических нюансах, интонационном оформлении речи и региональных вариантах языка.

Важным аспектом социолингвистической адаптации является знакомство учащихся с вариативностью речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации. В этом отношении подкасты и видеоблоги предоставляют богатый материал для анализа прагматических установок говорящих: способов выражения согласия и вежливого отказа, стратегий смягчения категоричности (хеджирования), использования разговорных формул приветствия и прощания, а также юмора и иронии. По наблюдениям П. В. Сысоева, систематическое включение подобного контента в структуру занятия способствует преодолению коммуникативных неудач, вызванных прямым переносом норм родной лингвокультуры на иноязычную почву [4, с. 29].

Однако стихийный просмотр или прослушивание медиаконтента не гарантирует автоматического формирования социолингвистической компетенции. Без методического сопровождения учащиеся могут воспринимать сленговые или сниженные разговорные выражения как универсальную норму и некритично переносить их в официальные ситуации общения. Следовательно, интеграция подкастов и видеоблогов в образовательный процесс должна опираться на строгий отбор материалов и четкую систему упражнений.

При отборе подкастов и видеоблогов для учебных целей необходимо руководствоваться следующими критериями: 1) социолингвистическая репрезентативность (наличие в выпуске четких маркеров определенного регистра общения, регионального варианта или социокультурной ситуации); 2) соответствие уровню языковой подготовки и возрастным особенностям обучающихся; 3) информационная и воспитательная ценность содержания, отсутствие деструктивного контента и обсценной лексики; 4) техническое качество звука и изображения, оптимальная продолжительность фрагмента (от 2 до 7 минут для аудиторной работы); 5) актуальность проблематики, вызывающей эмоциональный отклик и стимулирующей дискуссию [5, с. 142].

Методика работы с выбранным подкастом или видеоблогом реализуется в рамках трех последовательных этапов: преддемонстрационного (дотекстового), демонстрационного (текстового) и последемонстрационного (послетекстового). Содержание деятельности преподавателя и учащихся на каждом этапе систематизировано в таблице 2.

Таблица 2

Трехэтапная модель работы с подкастами
и видеоблогами для социолингвистической адаптации учащихся

Этап работы	Цели этапа	Виды учебных заданий и упражнений
1. Преддемонстрационный (дотекстовый)	Снятие языковых и социокультурных трудностей, актуализация фоновых знаний, прогнозирование коммуникативной ситуации	Анализ названия и обложки выпуска; обсуждение социального статуса и роли спикера; введение безэквивалентной лексики, идиом и разговорных клише; прогнозирование регистра общения по визуальным опорам (для видеоблогов)
2. Демонстрационный (текстовый)	Развитие навыков восприятия аутентичной речи, идентификация социолингвистических и прагматических маркеров	Первичное прослушивание/просмотр для понимания основной идеи и определения тональности общения; повторный анализ с фиксацией речевых формул вежливости, дискурсивных маркеров, особенностей произношения и невербального поведения
3. Последемонстрационный (послетекстовый)	Закрепление усвоенных речевых моделей, развитие способности к адекватному выбору языковых средств в зависимости от ситуации	Трансформация реплик из разговорного регистра в нейтральный или официальный (и наоборот); ролевые игры и симуляции аналогичных социальных ситуаций; дебаты по проблематике выпуска; создание собственного мини-подкаста или влога

Особое значение в представленной модели имеет задание на стилистическую трансформацию высказываний на последемонстрационном этапе. Перевод реплик блогера или ведущего подкаста из неформального регистра в нейтрально-официальный позволяет учащимся осознать границы уместности языковых средств и формирует навык переключения речевых кодов в зависимости от статусно-ролевых характеристик собеседников. Кроме того, создание учащимися собственных аудиоподкастов или коротких видеороликов в рамках проектной деятельности переводит их из позиции пассивных реципиентов в позицию активных субъектов межкультурной коммуникации, повышая уровень учебной автономии и уверенности в собственных силах.

Таким образом, подкасты и видеоблоги являются высокоэффективным средством социолингвистической адаптации учащихся в процессе обучения иностранному языку. Их дидактический потенциал заключается в обеспечении регулярного контакта с живой, вариативной речью носителей языка, визуализации социокультурного контекста и формировании прагматической гибкости. Грамотное сочетание аудио- и видеоформатов на основе продуманной системы предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий позволяет существенно сократить разрыв между учебным и реальным общением, подготавливая обучающихся к полноценному взаимодействию в поликультурном мире.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 368 с.

2. Обдалова, О. А. Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата: монография / О. А. Обдалова. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2017. – 254 с.

3. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

4. Сысоев, П. В. Подкасты в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189–201.

5. Титова, С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С. В. Титова. – Москва : Эдитус, 2017. – 248 с.
6. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 4-е изд. – Москва : Филоматис, 2010. – 480 с.

Соколова Алёна Алексеевна
студентка
Солохин Василий Алексеевич
студент
Чёлушкин Иван Алексеевич
студент

Научный руководитель
Фролова Ольга Алексеевна
канд. филол. наук, доцент

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

ПРИМЕНЕНИЕ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается роль больших языковых моделей (LLM) в обучении иностранным языкам. Анализируется дидактический потенциал ChatGPT, Gemini, Claude и LLaMA для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Особое внимание уделено персонализации заданий, имитации речевого общения, коррекции ошибок и развитию письма. Выявляются преимущества ИИ (доступность, адаптивность, неограниченная практика) и риски (галлюцинации, академическая недобросовестность, снижение критического мышления). Предлагаются методические рекомендации по эффективному и этичному использованию LLM на занятиях по иностранному языку.*

Ключевые слова: *большие языковые модели, искусственный интеллект, изучение иностранных языков, иноязычная коммуникативная компетенция, генеративные нейросети, ChatGPT, методика преподавания, цифровая дидактика.*

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) в последние годы кардинально меняет облик современного образования. Особое место среди ИИ-инструментов занимают большие языковые модели (LLM) -глубокие нейронные сети, обученные на огромных массивах текстовых данных и стремительное развитие искусственного интеллекта кардинально меняет современное образование. Особое место занимают большие языковые модели – глубокие нейронные сети, обученные на огромных массивах текстовых данных и способные генерировать связные, контекстуально релевантные ответы на естественном языке [9]. Примерами таких моделей являются ChatGPT (OpenAI), Gemini (Google), Claude (Anthropic), LLaMA (Meta) и другие [10].

Изучение иностранных языков традиционно опирается на коммуникативную практику [5], однако в условиях classroom-based обучения организовать постоянную, качественную и индивидуализированную языковую практику сложно: мешают ограниченное время занятия, разный уровень подготовки студентов, нехватка носителей языка и страх ошибки [3]. LLM способны частично компенсировать эти ограничения, предоставляя доступ к интерактивной языковой среде [7].

Цель данной статьи – выявить дидактические возможности LLM, определить границы их использования и сформулировать методические принципы интеграции этих технологий в учебный процесс.

С методологической точки зрения использование больших языковых моделей (LLM) в обучении иностранным языкам опирается на комплекс взаимосвязанных педагогических подходов [1].

Конструктивистский подход предполагает, что знание не передаётся в готовом виде, а конструируется учащимся при активном взаимодействии с информационной средой [4]. LLM становится не источником «правильных ответов», а средой для исследования: студент формулирует запросы, проверяет гипотезы, анализирует варианты объяснений и выстраивает собственное понимание грамматики, лексики и культурных контекстов. Например, вместо заучивания времён английского языка учащийся может попросить модель показать одно действие в разных временных формах в мини-диалогах, а затем самостоятельно выявить закономерность и сформулировать правило [8].

Теория социального обучения подчёркивает важность взаимодействия для усвоения языка [1]. LLM выполняет функцию виртуального собеседника или наставника, с которым можно отрабатывать речевые навыки в безопасной среде без страха ошибиться [7]. Модель поддерживает диалог на заданную тему, имитирует коммуникативные ситуации: от бытового разговора до деловой переписки, – даёт обратную связь и предлагает альтернативные способы выражения мысли. Это особенно ценно для студентов, у которых нет регулярной языковой практики вне занятий [8].

Персонализированное обучение реализуется за счёт способности LLM адаптировать контент под индивидуальные особенности учащегося [6]. Модель учитывает уровень владения языком, предпочитаемые темы, темп освоения материала и типичные ошибки. Для начинающего объяснение грамматики будет простым, с наглядными примерами, для продвинутого, более академичным, с исключениями и стилистическими оттенками. LLM также варьирует сложность заданий: от заполнения пропусков до создания собственных текстов с ограничениями. Это делает обучение более релевантным и мотивирующим, поскольку материал соответствует личным целям учащегося: подготовке к экзамену, чтению профессиональной литературы или общению в путешествиях [2].

Коммуникативный подход ставит во главу угла реальную коммуникацию, а не механическое заучивание правил [4]. LLM помогает создавать аутентичные речевые ситуации: генерировать диалоги, письма, посты, сценарии ролевых игр. Учащийся учится использовать язык как инструмент решения практических задач: составить вежливое письмо, объяснить проблему технической поддержке, рассказать о проекте. Модель показывает, как одна мысль звучит в формальном и неформальном стиле, развивая прагматическую компетенцию [7].

На практике LLM помогают комплексно развивать ключевые языковые навыки. Для совершенствования говорения и аудирования модели интегрируют в голосовые ассистенты, что позволяет вести диалог в режиме реального времени [9]. Студент может сам выбрать тему, уровень сложности и даже предпочитаемый акцент, например, британский или американский английский. Модель не просто поддерживает беседу, но и задаёт вопросы, реагирует на ответы, корректирует ошибки и предлагает более естественные формулировки. Благодаря этому создаётся «безопасная» языковая среда: учащийся меньше боится ошибиться, ведь здесь нет риска быть осуждённым [8].

Не менее эффективно LLM помогают улучшать письменную речь: модель выступает одновременно в роли редактора и соавтора [7]. Получив от студента эссе, она способна указать на грамматические и лексические ошибки, предложить стилистические улучшения, объяснить нарушенное правило и показать альтернативные способы выразить ту же мысль. При этом важно выстраивать работу грамотно: задача должна состоять не в том, чтобы написать текст с помощью ИИ, а в том, чтобы сначала создать его самостоятельно, а затем проанализировать с помощью модели и внести правки уже своими силами [8].

Для расширения словарного запаса и целенаправленной работы с лексикой LLM тоже оказываются очень полезны: они генерируют тематические списки слов, подбирают примеры употребления, синонимы и антонимы, а также составляют контекстуальные упражнения,

например, задания на заполнение пропусков, составление предложений или перефразирование [6]. Преимущество перед традиционными словарями в том, что модель учитывает частотность слов, их стилистический регистр и типичную сочетаемость, делая работу с лексикой более практичной и приближённой к реальному использованию языка [1].

Ещё одна сильная сторона LLM – способность доступно объяснять грамматические явления с учётом уровня подготовки учащегося [9]. Можно запросить объяснение одной и той же темы, скажем, Present Perfect, для начинающего, среднего и продвинутого уровня и получить три разных по глубине и сложности ответа. Кроме того, модель может привести примеры типичных ошибок, характерных именно для русскоязычных студентов, что помогает заранее проработать самые распространённые трудности [3].

LLM становятся мощным инструментом для создания учебных материалов: с их помощью преподаватель может быстро генерировать тексты для чтения с сопутствующими заданиями, диалоги для ролевых игр, тесты, викторины, а также кейсы и проблемные ситуации [2]. Это заметно экономит время на подготовку к занятиям и даёт возможность оперативно адаптировать материалы под особенности конкретной группы учащихся [6].

Использование LLM в обучении даёт целый ряд преимуществ [7]. Прежде всего, они доступны круглосуточно и из любой точки: студент может практиковаться в удобное для себя время, не привязываясь к расписанию занятий. При этом модель гибко подстраивается под индивидуальные особенности пользователя, а практика с LLM практически не имеет ограничений, можно вести бесконечное количество диалогов и выполнять сколько угодно упражнений, не опасаясь исчерпать ресурс заданий [8]. Важным плюсом выступает мгновенная обратная связь: ошибки исправляются сразу же и сопровождаются понятными пояснениями, что помогает быстрее усваивать правильные варианты [9]. Существенно снижается и психологический барьер: учащийся чувствует себя свободнее, поскольку не боится «потерять лицо» перед преподавателем или одногруппниками, а значит, охотнее вступает в коммуникацию и допускает меньше самоцензуры [1]. Ещё одно достоинство – мультиязычность: одна и та же модель способна работать с десятками языков, избавляя от необходимости переключаться между разными инструментами [10]. Кроме того, LLM легко интегрируются в привычные образовательные среды: их можно встраивать в системы управления обучением (LMS), чат-боты и мобильные приложения, делая процесс изучения языка более гибким и органично вписывая ИИ-поддержку в существующую учебную экосистему [6].

Вместе с тем применение LLM сопряжено с рядом рисков и ограничений [8]. Одна из ключевых проблем – так называемые галлюцинации: модель способна выдавать фактически неверную информацию, в том числе предлагать ошибочные грамматические правила или некорректные примеры, из-за чего учащийся может усвоить ложные сведения [9]. Существует и риск академической недобросовестности: студенты могут использовать сгенерированные ИИ тексты и выдавать их за собственные работы [7]. Чрезмерная зависимость от искусственного интеллекта способна негативно сказаться на развитии критического мышления: при постоянном принятии готовых ответов без проверки формируется привычка пассивно воспринимать информацию [8]. Кроме того, у LLM есть культурные и стилистические ограничения: модель не всегда способна корректно учитывать тонкие культурные нюансы, особенности речевого этикета или контекстуально обусловленные оттенки значений, что особенно важно при изучении иностранного языка [3]. Определённые опасения вызывает и вопрос конфиденциальности: загрузка в чат-боты персональных данных или индивидуальных учебных материалов может противоречить внутренним политикам безопасности образовательных учреждений [6]. Наконец, нельзя игнорировать проблему цифрового неравенства: не все учащиеся имеют равный доступ к современным технологиям, в том числе к платным версиям языковых моделей или стабильному интернет-соединению, из-за чего использование LLM может невольно усиливать разрыв между разными группами студентов [2].

Чтобы применять LLM в обучении иностранным языкам эффективно и этично, стоит придерживаться продуманного алгоритма работы [7]. Прежде всего важно чётко формулировать

цели: нужно заранее определить, какой именно языковой навык предполагается развивать с помощью модели: будь то говорение, письмо, работа с лексикой или что-то ещё [1]. Существенное значение имеет обучение студентов грамотной работе с промптами: учащиеся должны уметь составлять точные и детализированные запросы, например, формулировать их так: «Объясни разницу между Past Simple и Present Perfect на уровне B1» или «Исправь ошибки в моём эссе, но не переписывай его полностью» [8].

Обязательным этапом должна стать верификация информации, полученной от модели: любые сведения, правила и примеры необходимо проверять с опорой на надёжные источники – словари, учебники, а также с помощью преподавателя [9]. Не менее важна и рефлексия: после взаимодействия с LLM студенту полезно осмыслить проделанную работу, письменно или устно ответить на вопросы вроде «Чему я научился?», «Какие ошибки я понял?», «Что осталось неясным?». Это помогает закрепить результат и выявить пробелы [4].

В образовательный процесс стоит внедрить и этический кодекс использования ИИ: например, требовать от учащихся указывать, какие части работы были выполнены с помощью модели, запрещать сдавать полностью сгенерированные тексты и акцентировать, что LLM – это тренажёр для отработки навыков, а не замена самостоятельной работы [7]. При такой организации работы роль преподавателя трансформируется: он выступает в качестве фасилитатора, помогает учащимся интерпретировать ответы модели, задаёт проблемные вопросы, организует обсуждение и направляет внимание на ключевые моменты, тем самым сохраняя центральную роль в учебном процессе [5].

При этом важно понимать, что LLM не заменяет преподавателя, а выступает в качестве дополнительного инструмента, расширяющего границы традиционного урока [1]. Преподаватель остаётся ключевой фигурой, отвечающей за постановку целей, организацию учебного процесса, глубокую диагностику ошибок и эмоциональную поддержку [6]. LLM же берёт на себя рутинные и масштабируемые задачи: генерацию упражнений, мгновенную обратную связь, предоставление вариативных объяснений [9]. Такое разделение ролей позволяет сделать обучение более эффективным: преподаватель фокусируется на сложных, требующих человеческого участия аспектах, а модель поддерживает самостоятельную работу и практику, доступную в любое время [8].

В заключении можно сказать, что большие языковые модели представляют собой мощный и гибкий инструмент, способный существенно обогатить процесс изучения иностранных языков. Они предоставляют обучающимся неограниченную языковую практику, мгновенную обратную связь и персонализированную поддержку, что особенно ценно в условиях ограниченного аудиторного времени. Однако эффективность LLM напрямую зависит не от самой технологии, а от того, насколько грамотно она встроена в учебный процесс: с чёткими методическими ориентирами, механизмами проверки информации и этическими рамками использования. Важно, чтобы работа с моделью строилась как осознанная практика: студент не просто получает готовые ответы, а учится критически оценивать их, соотносить с надёжными источниками и осмыслять собственный прогресс.

Список литературы

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говоре-нию : методический материал / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.

2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам базовый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ, Астрель, 2008. – 238 с.

3. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2004. – 416 с.

4. OpenAI. GPT-4 Technical Report / OpenAI, J. Achiam, S. Adler [и др.]. – 2024. – 4 марта. – URL: https://arxiv.org/abs/2303.08774 (дата обращения: 15.10.2026). – DOI 10.48550/arXiv.2303.08774. – Текст : электронный.

5. Touvron H. LLaMA: Open and Efficient Foundation Language Models / H. Touvron [и др.]. – 2023. – 27 февраля. – URL: https://arxiv.org/abs/2302.13971 (дата обращения: 15.10.2026). – DOI 10.48550/arXiv.2302.13971. – Текст : электронный.

Соколова Алёна Алексеевна
студентка
Солохин Василий Алексеевич
студент
Чёлушкин Иван Алексеевич
студент

Научный руководитель
Фролова Ольга Алексеевна
канд. филол. наук, доцент

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ «SOFT SKILLS» У СТУДЕНТОВ IT-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования гибких навыков («soft skills») у студентов IT-направлений подготовки в рамках дисциплины «Иностранный язык». Актуальность исследования обусловлена трансформацией требований рынка труда, где от специалистов технического профиля ожидается не только владение стеком технологий, но и развитые коммуникативные, аналитические и управленческие компетенции. Методологической основой выступает анализ актуальных данных рекрутинговых агентств и научных публикаций по педагогике высшей школы. В результате исследования выявлен разрыв между запросом работодателей и содержанием языковой подготовки, а также предложены педагогические стратегии интеграции «soft skills» в учебный процесс. Сделан вывод о необходимости переориентации языковых занятий с сугубо лингвистической подготовки на развитие профессионально-ориентированных компетенций.*

Ключевые слова: *soft skills, IT-специальности, иностранный язык, рынок труда, профессиональные компетенции, коммуникация, проектное обучение.*

Современный рынок труда в сфере ИТ меняется под влиянием автоматизации и ИИ. Данные hh.ru показывают рост спроса на гибкие навыки у IT-специалистов: дизайн-мышление (+106%), умение решать проблемы (+83%), лидерство (+54%) и стратегическое мышление (+52%) [1]. В среднем в одной вакансии для айтишников указывают около 6,7 навыков – это подчёркивает комплексность требований [2].

В этих условиях вузы должны готовить выпускников, способных эффективно коммуницировать, работать в команде и управлять проектами. Дисциплина «Иностранный язык» в техническом вузе обладает значительным, но зачастую нереализованным потенциалом для развития таких компетенций.

Целью данной работы является выявление проблем формирования soft skills у студентов IT-специальностей на занятиях по иностранному языку и определение путей их решения в контексте актуальных требований рынка.

Понятие «soft skills» в профессиональной среде IT-специалистов охватывает широкий спектр надпрофессиональных компетенций. Исследования показывают, что для успешной карьеры в области компьютерной инженерии и информационных технологий transversal skills (трансверсальные навыки) играют не меньшую роль, чем узкоспециальные знания, так как они обеспечивают профессиональное развитие и успех в долгосрочной перспективе [3].

Анализ текущего состояния рынка труда указывает на то, что современный IT-сектор движется к модели «универсального специалиста» (T-shaped professional), обладающего глубокими знаниями в одной области и широким кругозором в смежных. В частности, эксперты Департамента информационных технологий Москвы отмечают смещение фокуса с

массового найма на удержание специалистов с гибридными компетенциями, способных работать на стыке ИТ, бизнеса и управления [4]. Владение английским языком в данной парадигме перестает быть просто «академическим» требованием и становится инструментом профессиональной коммуникации, без которого невозможно участие в международных проектах, чтение технической документации и взаимодействие с распределенными командами.

Однако на практике преподавание иностранного языка в IT-вузах часто носит узконаправленный характер: акцент делается на перевод специализированных текстов и освоение терминологии (Hard Skills). В результате студенты испытывают трудности в ситуациях реального общения: презентация проекта, защита идеи, участие в дискуссии, написание делового письма или резюме. Проблема усугубляется отсутствием у некоторых преподавателей иностранного языка профильной подготовки в сфере IT, что затрудняет моделирование аутентичных профессиональных ситуаций.

Для преодоления разрыва между академической подготовкой и реальными запросами бизнеса необходимо внедрение интерактивных методов обучения, ориентированных на практику. Эффективными стратегиями развития soft skills на занятиях по иностранному языку являются проектная деятельность, кейс-стади, ролевые игры, а также работа с аналитическим чтением и письмом [3]. Так, проектная деятельность (Project-Based Learning) предполагает создание студентами видео-презентаций, разработку концепций IT-продуктов и их защиту на английском языке. Подобный формат работы способствует развитию креативности, критического мышления и навыков публичной презентации, поскольку студент вынужден не только корректно сформулировать мысль на иностранном языке, но и структурировать её, аргументировать и адаптировать под целевую аудиторию. Не менее значимым инструментом выступают кейс-стади и ролевые игры, позволяющие моделировать ситуации, приближенные к реальным рабочим процессам [3]. Например, проведение Daily Scrum на английском языке, имитация собеседования с HR-специалистом или переговоров с заказчиком позволяют отрабатывать навыки деловой коммуникации, командной работы и оперативного реагирования на изменяющиеся условия [3]. Кроме того, развитие аналитического чтения и письма на основе актуальных кейсов из практики IT-компаний, разбора технических заданий, написания баг-репортов или пользовательских историй на иностранном языке стимулирует аналитическое мышление и формирует умение работать с профессионально значимой информацией. Комплексное применение перечисленных методов позволяет превратить занятие по иностранному языку в полноценную площадку для формирования гибких навыков, востребованных на современном рынке труда [2].

Отдельного внимания заслуживает межкультурная коммуникативная компетенция, которая в контексте IT-образования приобретает специфическое звучание. Современные разработчики всё чаще работают в распределённых командах, где коллеги представляют разные культурные и языковые традиции. В этой ситуации владение английским языком само по себе не гарантирует успешного взаимодействия: необходима способность распознавать культурно обусловленные различия в стилях коммуникации, избегать недопонимания и адаптировать собственное речевое поведение.

Исследования показывают, что студенты IT-направлений осознают дефицит именно этой компетенции. В опросе, проведённом среди будущих специалистов в области компьютерных наук, 87% респондентов выразили неуверенность при общении с представителями других культур, а 55% оценили свою способность к англоязычной коммуникации с иностранными коллегами как «нейтральную» или «скорее неуверенную». При этом 98% студентов согласились с тем, что межкультурная коммуникация важна для их будущей карьеры. Этот разрыв между осознанием значимости и фактической готовностью указывает на системный пробел в языковой подготовке.

Встраивание межкультурного компонента в занятия по иностранному языку не требует выделения отдельных часов. Оно может осуществляться через анализ кейсов из практики международных IT-компаний, обсуждение различий в деловой этикете (например, при

проведении собеседований или переговоров с заказчиками из разных стран), моделирование ситуаций, в которых коммуникативная неудача вызвана не языковой ошибкой, а культурным несовпадением. Подобные задания одновременно развивают и языковую, и гибкую компетенцию, не превращая занятие в курс по страноведению.

Таким образом, формирование soft skills на занятиях по иностранному языку в IT-вузе не исчерпывается развитием критического мышления и командной работы. Межкультурная коммуникативная компетенция образует тот слой, без которого профессиональная коммуникация в глобальной IT-индустрии остаётся неполной. Включение этого компонента в учебный процесс усиливает практическую ценность дисциплины и приближает её содержание к реальным условиям работы выпускников.

Важно отметить, что развитие soft skills не должно происходить стихийно. Требуется целенаправленная педагогическая поддержка, включающая обратную связь и рефлексию. Студенты должны осознавать, что такие навыки, как умение слушать, аргументировать свою точку зрения и работать в условиях неопределенности, являются не «дополнением» к диплому, а его неотъемлемой частью. Как показывают исследования, сами студенты IT-специальностей высоко оценивают важность трансверсальных навыков для будущей карьеры, однако зачастую не имеют возможности целенаправленно их развивать в рамках учебной программы [3].

В заключение можно сказать, что проблема формирования soft skills у студентов IT-специальностей на занятиях по иностранному языку является комплексной и требует системного подхода, поскольку рынок труда диктует новые правила, где конкурентоспособность инженера определяется его способностью к эффективной коммуникации, адаптивности и командной работе. Дисциплина «Иностранный язык» при этом располагает необходимым инструментарием для развития данных компетенций при условии смещения акцентов с пассивного изучения лексики на активную речевую деятельность, моделирующую реальные профессиональные сценарии. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку конкретных учебно-методических комплексов и критериев оценки сформированности soft skills у будущих IT-специалистов.

Список литературы

1. Навыки в ИТ переформатировались: соискатели делают упор на аналитику, мышление и управление // CNews. – 2025. – 8 декабря. – URL: https://www.cnews.ru/news/line/2025–12–08_navyki_v_it_pereformatirovalis (дата обращения: 20.10.2026). – Текст : электронный.

2. Навыки в ИТ смещаются к аналитике, мышлению и управлению // Коммерсантъ. – 2025. – 7 декабря. – URL: https://www.kommersant.ru/doc/8269308 (дата обращения: 20.10.2026). – Текст : электронный.

3. Aristova, N. O. Transversal Skills that Matter to Computer Engineering and Information Technology Undergraduates and Strategies for their Development in English Classroom / N. O. Aristova, O. V. Malykhin, L. M. Dybkova // Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference. – 2024. – Vol. 2. P. 332–335.

4. Эксперты ДИТ рассказали, каких сотрудников ищут столичные работодатели в сфере ИКТ // Официальный сайт Мэра Москвы. – 2026. – 1 апреля. – URL: https://www.mos.ru/news/item/168005073/ (дата обращения: 20.10.2026). – Текст : электронный.

Сорокин Алексей Алексеевич
магистрант

Научный руководитель
Мухаммад Людмила Петровна
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Московский государственный
лингвистический университет»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ УРОВНЯ А2 ДИСКУРСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ОПОРЕ НА СЛОВОФОРМЫ ОПИСАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются вопросы формирования дискурсивной деятельности на русском языке у иностранных учащихся уровня А2. Цель исследования – предложить модель обучения речевой деятельности данных учащихся с выходом в коммуникацию. Новизна работы состоит в обосновании и моделировании процесса формирования у иностранных учащихся уровня А2 дискурсивной компетенции на русском языке в опоре на словоформы, функционирующие в описательном тексте.*

Ключевые слова: *преподавание русского языка, иностранные учащиеся, уровень А2, речевая деятельность, описательный дискурс, словоформа.*

Современная методика преподавания иностранным учащимся русского языка (далее РЯ) нацелена на формирование у них коммуникативной/дискурсивной компетенции. По мнению учёных в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ), это также включает и способности создавать целостные, связные, логичные и уместные высказывания в рамках тех или иных сфер и ситуаций общения [1].

Анализ реальной практики в преподавании РЯ иностранным учащимся показывает, что формирование дискурсивной компетенции в настоящее время носит экстенсивный характер, поскольку учебный процесс осуществляется по традиционным методикам, слабо учитывающим достижения: 1) дискурсологии как современной науки о текстовой/дискурсивной деятельности [2; 5; 9]; 2) лингводидактики, разрабатывающей идеи развёртывания текста/дискурса в опоре на интегративные текстообразующие единицы [3; 7; 8].

В современной методической ситуации, когда объём содержания обучения значительно расширился [10], обучение коммуникативной/дискурсивной деятельности иностранных учащихся на материале оптимизирующих, интегративных единиц текста представляется нам весьма *актуальным*. Таким образом, предмет нашего исследования – формирование у иностранных учащихся уровня А2 дискурсивной деятельности на РЯ в опоре на такие интегративные учебные единицы, как словоформы, покрывающие актуальный для данных учащихся текст/дискурс. *Цель* исследования – получить обоснованную и проверенную практикой модель обучения иностранцев уровня А2 эффективной учебной дискурсивной деятельности на РЯ с выходом во внеучебную коммуникацию в обиходно-бытовой и социокультурной сферах общения.

Наш предварительный анализ отобранных учебных текстов, предназначенных для учащихся уровня А2, показал, что именно *описательные тексты*, включённые в аудиторный обучающий дискурс, в наибольшей мере стандартизированы и развёртываются на таких интегративных единицах, как словоформы. По мнению учёных, применительно к описательным текстам это прежде всего *предложно-падежные формы* [3]. Рассмотрим сказанное на примере весьма актуального для заданного контингента текста, представленного в учебном пособии С. А. Хаврониной *«Дом и квартира»* [11, с. 30–31]. Ниже даётся методически препарированный нами фрагмент учебного текста упомянутого автора (с выделением текстообразующих интегративных единиц):

Дом и квартира

Самая *большая комната* в квартире – гостиная. Здесь *посредине* комнаты стоят стол *и несколько* стульев. *Слева от двери у* стены стоит *книжный* шкаф, *справа* – диван, телевизор *и два* кресла. *На полу* лежит *большой толстый* ковёр. *Напротив* двери – *большое* окно *и дверь на* балкон.

Заметим, на данного рода описательных текстах (микротекстах) в опоре на их название (в данном случае – *«Дом и квартира»*) учёные-методисты предлагают формировать *прогностические умения* при обучении не только рецептивным видам речевой деятельности [3], но и продуктивным [4].

Подчеркнём, что в контексте целенаправленной речевой деятельности по созданию дискурса продуктивные умения, базирующиеся на феномене «упреждающего синтеза» [4], как мы полагаем, допустимо трактовать как *умения дискурсивной деятельности*, поскольку с психолингвистической точки зрения они основываются на способности предвосхищать последующие элементы текста/дискурса, развёртывающегося с учётом уже употреблённых единиц [3].

Для проверки вышесказанного мы провели с иностранными учащимися практическое исследование в два этапа:

1) *на первом этапе* (после повторения/усвоения актуального лексического и грамматического материала) мы предоставили учащимся фото и схему вышеописанной квартиры, а также провели тематическую беседу по фото;

2) *на втором этапе* мы предъявили учащимся вышепредставленный микротекст (см. *«Дом и квартира»*) в следующем виде:

Комната в квартире

Самая *большая* … в … – гостиная. Здесь *посредине* … стоят стол *и несколько* …. *Слева от* … у … стоит *книжный* …, *справа* – …, телевизор *и два* …. *На полу* … *большой толстый* …. *Напротив* … – *большое* … *и дверь на* ….

При этом мы попросили обучающихся в опоре на фото заполнить пропуски нужными словами.

В результате 9 (из 12) учащихся (часть из них после пауз на размышления) правильно заполнили пропуски, получив, таким образом, исходный текст. Для некоторых учащихся трудным оказался акт прогнозирования на основе предлога *напротив*: здесь 2 учащихся ничего не написали, а 1 написал слово *коридора* вместо *двери*.

Аналогичная работа проводилась и с другими микротекстами рассматриваемого текста (текста «Дом и квартира»), а также параллельно с текстом *«Красная площадь»*. Ниже приводим один из вариантов текста *«Красная площадь»*, который даётся в препарированном виде:

Красная площадь – *главная* площадь …. Вот здесь – *Исторический* … *Напротив* – храм Василия …. *Справа* – Кремль и его …. *Слева – Государственный универсальный* ….

В целях выработки психолингвистических механизмов: а) *прогнозирования* при чтении/*упреждающего синтеза* при репродукции/продукции дискурса мы провели работу в устной форме: мы называли начало каждого абзаца (микротекста), а учащиеся *в опоре на словоформы* развёртывали требуемый текст-дискурс (опорные словоформы были даны на экране).

После проделанной работы учащиеся в коллективной дискурсивной деятельности, помогая друг другу, воспроизвели требуемый дискурс по предлагаемой теме (*«Дом и квартира»*), а также (позже) и другие прорабатываемые тексты-дискурсы (как, например, *«Красная площадь»*).

Дискурсивная же деятельность *на продукцию*, как того требует методика преподавания иностранных языков (в том числе и РКИ) [6], предполагает личностно заданную творческую речевую деятельность. Эту часть работы мы организовали в соответствии с методиками проектного обучения: группа разбивалась на подгруппы, и каждая подгруппа готовила свой проект, свой вариант экскурсии по Красной площади. Как итог – все учащиеся с данным заданием не только справились, но и весьма эмоционально, перебивая друг друга, выразили своё положительное отношение к данному виду работы.

В заключение отметим, что оптимальные методики преподавания РЯ иностранцам предполагают интеграцию учебного материала, которая при формировании дискурсивной деятельности на русском языке требует опоры на интегративные единицы. В качестве такой единицы применительно к заданным условиям, в особенности в рамках описательных текстов, выступает словоформа (чаще всего – падежная/предложно-падежная форма), причём словоформа прилагательных, существительных и местоимений.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2018. – 495 с.

2. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – Москва, 1998. – С. 136–137.

3. Васюхно, Л. П. Учёт катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-нефилологов : дис. … канд. пед. наук / Л. П. Васюхно. – Москва, 1996. – 266 с.
4. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 159 с.
5. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
6. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – 4-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 509 с.
7. Мухаммад, Л. П. Конструирование современной эффективной модели обучения иностранцев русскому языку на принципах антропологической лингводидактики / Л. П. Мухаммад, Л. В. Ипполитова, Ш. Чжан // Русистика. – 2023. – Т. 21, № 4. – С. 488–502.
8. Мухаммад, Л. П. Описательный дискурс в условиях учебной межкультурной коммуникации / Л. П. Мухаммад // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации : сб. статей 15-й Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с междунар. участием. – Москва : РУДН, 2014. – С. 22–31.
9. Мухаммад, Х. И. А. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе: на материале речи преподавателя : автореф. дис. … канд. филол. наук / Х. И. А. Мухаммад / Х. И. Мухаммад. – Москва, 2006. – 24 с.
10. Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке : приказ от 18 октября 2023 г. №998. – М., 2023.
11. Хавронина, С. А. Говорите по-русски : учеб. пособие для иностранцев / С. А. Хавронина. – Москва : Русский язык. Курсы, 2023. – 208 с.

Чжан Хао
аспирант
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-170601

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ПРИ КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: *в статье рассматриваются дидактические возможности и ограничения генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) при коррекции грамматических ошибок в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). На основе анализа отечественных и зарубежных публикаций обсуждаются функции генеративных моделей в выявлении ошибок, предложении исправлений, объяснении грамматических правил и организации самостоятельной работы обучающихся; отдельное внимание уделяется рискам лингвистически некорректной обратной связи, недостаточного учёта контекста и подмены самостоятельного языкового действия готовым ответом. В отличие от работ, рассматривающих применение ГИИ в РКИ в целом, предлагается аналитическая рамка оценки корректирующей обратной связи по четырём параметрам: точность обнаружения ошибки, правильность исправления, достаточность объяснения и методическая целесообразность рекомендации. Обосновывается вывод о том, что генеративная модель может использоваться как вспомогательное средство обучения при условии проверки её рекомендаций преподавателем и сохранения активной роли обучающегося.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, генеративный искусственный интеллект, большие языковые модели, грамматическая ошибка, корректирующая обратная связь, языковое образование, цифровая дидактика.*

Введение.

Распространение генеративных моделей искусственного интеллекта создало новые условия для организации самостоятельной языковой практики. В отличие от традиционных цифровых упражнений с заранее заданными ответами, большие языковые модели способны формировать развёрнутые ответы, предлагать несколько вариантов исправления и объяснять

языковые явления в диалоговом режиме. В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) это открывает возможности для оперативной работы с письменными высказываниями обучающихся, в том числе с грамматическими ошибками.

Однако доступность автоматической обратной связи сама по себе не гарантирует её методической эффективности. Модель может исправить предложение, не объяснив причины изменения, предложить грамматически сомнительный вариант или представить необязательную стилистическую правку как обязательную. Поэтому центральный вопрос состоит не в том, способен ли генеративный ИИ предложить коррекцию, а в том, при каких условиях его обратная связь помогает обучающемуся осознанно понять ошибку и самостоятельно применить правило в новом контексте.

В исследованиях по методике РКИ уже описаны инструменты искусственного интеллекта и их место во взаимодействии «обучающийся – искусственный интеллект – преподаватель» [1]; обсуждаются дидактические возможности генеративных моделей и риски, связанные с недостоверными ответами, академической добросовестностью и снижением самостоятельности обучающегося [2]. В международных исследованиях по обучению английскому языку систематизированы результаты применения ChatGPT: обзор 70 эмпирических работ показывает, что исследования преимущественно сосредоточены на письменной речи, тогда как влияние инструмента на результаты обучения требует дальнейшей проверки [3]. Анализ самой обратной связи предполагает различение прямого исправления, косвенного указания на ошибку и метаязыкового комментария [4].

Существующая литература позволяет определить общие возможности и риски генеративного ИИ, но для методики РКИ важно конкретизировать критерии, по которым следует оценивать именно грамматическую корректирующую обратную связь. Цель настоящей статьи – систематизировать возможности и ограничения генеративного ИИ при коррекции грамматических ошибок в обучении РКИ и предложить аналитические параметры оценки качества такой обратной связи.

Для этого необходимо уточнить место грамматической коррекции в обучении РКИ, описать основные форматы обратной связи генеративной модели, рассмотреть возможности и ограничения её рекомендаций, а также определить критерии их методической оценки и условия безопасного использования.

Методологическую основу работы составляют анализ и сопоставление научных публикаций, тематическая систематизация описанных в них возможностей и рисков, а также теоретическое обобщение подходов к корректирующей обратной связи. Статья имеет теоретико-аналитический характер: в ней не приводятся результаты собственного эксперимента и не делаются количественные выводы об эффективности конкретной модели.

Обсуждение и результаты.

Прежде чем приступить к анализу возможностей ГИИ, считаем необходимым уточнить, что понимается под грамматической ошибкой. Она не всегда свидетельствует об отсутствии у обучающегося соответствующего знания: ошибка может возникать из-за неполного усвоения правила, переноса моделей родного языка, недостаточной автоматизации формы или трудностей выбора конструкции в конкретной речевой ситуации. Поэтому корректирующая работа должна быть направлена не только на получение нормативного предложения, но и на выяснение того, какое языковое решение вызвало затруднение.

В методике преподавания важно различать исправление результата и обучение на основе анализа ошибки. Получив лишь готовый правильный вариант, обучающийся может принять его, не поняв причины ошибки; если же обратная связь обозначает проблемный фрагмент, предлагает правило или задаёт направляющий вопрос, у обучающегося появляется возможность самостоятельно восстановить необходимую языковую операцию. Р. Эллис предлагает описывать письменную корректирующую обратную связь с учётом двух измерений – способа её предоставления и требуемой реакции обучающегося: коррекция может быть прямой, косвенной или метаязыковой, а работа обучающегося ограничиваться ознакомлением с исправлением либо включать обязательный пересмотр текста [4]. Для РКИ эта типология

полезна как основа проектирования заданий, в которых исправление становится этапом обучения, а не только редактирования текста. Генеративная модель способна создавать все перечисленные виды обратной связи, однако сам факт сформулированного объяснения не гарантирует, что оно соответствует уровню обучающегося или описывает действительную причину ошибки. Автоматическую коррекцию следует рассматривать как учебный ресурс, качество которого нуждается в отдельной оценке.

Первая функция генеративной модели – обнаружение потенциально ненормативного фрагмента и предложение исправленного варианта. При работе с письменными ответами обучающегося модель может выделить форму, требующую внимания, сопоставить её с предполагаемой нормой и предложить одну или несколько редакций, что особенно полезно в самостоятельной практике, когда преподаватель не может немедленно прокомментировать каждое предложение. При этом необходимо различать обнаружение ошибки и редакторское улучшение текста: модель может менять лексику, порядок слов или стиль, хотя исходное предложение грамматически допустимо. Если обучающийся не видит, какие изменения обязательны, а какие факультативны, он может усвоить ошибочное представление о норме, поэтому в учебном задании целесообразно требовать от модели указывать конкретный фрагмент, тип предполагаемой ошибки и обоснование исправления, а не только выдавать итоговый текст.

Вторая возможность связана с формулированием объяснения. Обучающийся может попросить модель изложить правило простыми словами, привести контрастные примеры или создать дополнительные задания на аналогичное явление; диалоговый формат позволяет варьировать объём объяснения и число примеров в соответствии с учебной задачей. Сысоев и Филатов рассматривают ИИ-инструменты как элементы образовательного взаимодействия, потенциал которых раскрывается в системе отношений между обучающимся и преподавателем, а не вне педагогического процесса [1]. В исследованиях обучения английскому языку отмечается, что ChatGPT способен предоставлять развёрнутую обратную связь по письменным работам, однако её содержание и типы не всегда совпадают с обратной связью преподавателей [5]. Эти результаты нельзя автоматически переносить на обучение РКИ: русский язык обладает собственной системой формообразования и управления, и корректность объяснения зависит от конкретного языкового явления. Тем не менее они показывают, что генеративная модель может выступать дополнительным источником комментариев, если её рекомендации сопоставляются с учебными целями и проверяются.

Третья возможность – организация последовательной самостоятельной работы. Вместо немедленного показа правильного ответа преподаватель может предложить обучающемуся сначала самостоятельно определить ошибку, затем запросить у модели подсказку, сформулировать правило и проверить себя на новом примере. Такая последовательность сохраняет познавательную активность и снижает вероятность механического копирования ответа. Систематический обзор исследований применения ChatGPT в обучении английскому языку указывает на потенциальные преимущества – расширение возможностей практики, персонализацию, поддержку преподавателя, – но одновременно фиксирует риски неверной информации, нарушения конфиденциальности и академической недобросовестности [3]. Самостоятельная работа с ИИ должна включать не только получение ответа, но и проверку, объяснение и перенос знания.

Вместе с тем генеративная коррекция не всегда оказывается надёжной. Генеративная модель формирует вероятностный ответ и может представить грамматически некорректную рекомендацию в убедительной форме, что особенно опасно, когда обучающийся не обладает достаточными знаниями для её проверки. Ошибка может касаться не только конечной формы, но и объяснения: корректный вариант иногда сопровождается неверным правилом, а верное общее правило – неподходящим примером. Мачковская Л.Я., Фатина А.В. и Ветошкина О.А. выделяют среди ограничений генеративного ИИ в преподавании РКИ лингвистическую недостоверность, недостаточную культурную чувствительность и риск снижения когнитивной вовлечённости [2]; в контексте грамматической коррекции эти ограничения требуют особой осторожности, поскольку ответ модели не следует представлять как безусловный эталон языковой нормы.

Второе ограничение связано с контекстом. Грамматическая форма оценивается не изолированно, а с учётом смысла, коммуникативной задачи и ближайшего окружения: одно и то же предложение допускает несколько нормативных вариантов, различающихся значением или стилем. Если модель рассматривает фрагмент вне контекста, она может исправить допустимую конструкцию либо не заметить смыслового различия. Дополнительный риск возникает, когда обучающийся задаёт слишком общий вопрос или не указывает уровень владения языком.

Наконец, существует риск подмены учебного действия готовым ответом. Если обучающийся систематически принимает автоматические исправления без анализа, краткосрочное улучшение текста не приводит к устойчивому усвоению правила: инструмент помогает выполнить конкретное задание, но не формирует способность самостоятельно обнаруживать и исправлять ошибки. ЮНЕСКО рекомендует рассматривать использование генеративного ИИ в образовании с человекоориентированной позиции, уделяя внимание защите данных, педагогическому проектированию и сохранению осмысленного участия человека [6]. Риск определяется не только техническими свойствами модели, но и сценарием её использования: открытый запрос «исправь мой текст» стимулирует получение готового результата, тогда как запрос, предполагающий локализацию ошибки, объяснение и последующую самостоятельную попытку, лучше поддерживает учебную цель.

Качество корректирующей обратной связи генеративной модели целесообразно оценивать не только по принципу «правильно/неправильно», но и по четырём самостоятельным параметрам. Первый – точность обнаружения ошибки: модель должна выделять именно тот фрагмент, в котором имеется грамматическая проблема, и не объявлять ошибочными нормативные варианты; при оценке необходимо отдельно учитывать пропущенные ошибки и ложные срабатывания.

Второй параметр – правильность исправления: предложенный вариант должен соответствовать нормам русского языка и сохранять исходный смысл высказывания, если изменение смысла не является предметом задания; при наличии нескольких нормативных вариантов модель должна обозначать это, а не представлять один вариант как единственно возможный.

Третий параметр – достаточность объяснения: комментарий должен раскрывать причину коррекции и быть понятным целевой аудитории. Для учебного использования недостаточно назвать правило – желательно показать связь между конкретным контекстом и выбранной формой, а при необходимости привести контрастный пример.

Четвёртый параметр – методическая целесообразность: формат обратной связи должен соответствовать учебной цели и уровню обучающегося. На одном этапе уместно прямое исправление, на другом – подсказка или вопрос, побуждающий самостоятельно найти ошибку; дополнительно следует оценивать, предлагает ли модель повторное упражнение и возможность применить правило в новом контексте.

Раздельная оценка параметров делает анализ более точным: модель может обнаружить ошибку и предложить верный вариант, но дать недостаточное объяснение, либо дать полезное объяснение, ошибочно классифицировав исходное предложение. Предложенная рамка является теоретическим предложением и может быть использована при разработке будущего исследования.

Возможности и ограничения ГИИ реализуются в конкретном педагогическом сценарии. Преподаватель определяет, какие типы ошибок подлежат анализу, формулирует критерии приемлемой коррекции и проверяет спорные ответы; его задача не сводится к запрету или разрешению использования ИИ – необходимо встроить инструмент в последовательность действий, обеспечивающую связь между ошибкой, правилом и повторным употреблением формы. Подход «ИИ плюс преподаватель» согласуется с результатами исследований обратной связи в обучении иностранному языку, где автоматические комментарии рассматриваются как дополнительный материал для педагогического решения, а не как полная замена преподавательской работы [5; 7].

Эффективность взаимодействия зависит и от формулировки запроса. Вместо просьбы переписать текст можно использовать последовательную инструкцию: сначала указать

потенциально ошибочный фрагмент; затем объяснить, в чём заключается проблема; после этого предложить подсказку, не раскрывая сразу ответ; в конце проверить самостоятельное исправление обучающегося. Такой сценарий позволяет различить диагностику, объяснение и коррекцию. Обучающемуся следует рекомендовать фиксировать первоначальную ошибку, предложенное исправление, правило и собственный вариант после обратной связи; при повторном выполнении задания важно проверять, переносится ли усвоенное правило на новые предложения – без такого этапа использование модели рискует остаться разовой редакторской помощью.

Наконец, перед использованием инструмента необходимо определить, какие данные разрешено передавать внешнему сервису, и не включать в запрос персональные сведения обучающихся; преподаватель должен заранее сообщить, в каких случаях использование ИИ допустимо и как его следует указывать в самостоятельной работе [6]. Для грамматических заданий целесообразно подготовить контрольные примеры с известными правильными ответами и типичными ошибками и предварительно проверить на них, какие типы ошибок модель обнаруживает надёжно, где даёт неполные объяснения и в каких случаях предлагает спорную коррекцию. Результаты такой проверки должны ограничивать сферу применения инструмента, а не служить основанием для универсальных утверждений о качестве всех генеративных моделей.

Заключение.

Генеративный искусственный интеллект расширяет возможности организации корректирующей обратной связи в обучении РКИ. Он может помогать выявлять потенциальные грамматические ошибки, предлагать варианты исправления, объяснять языковые явления и создавать дополнительные задания для самостоятельной практики; диалоговый формат делает возможной последовательную работу с ошибкой и адаптацию объяснения к конкретному запросу обучающегося.

Вместе с тем генеративная модель не гарантирует лингвистической точности и методической адекватности ответа. Среди основных ограничений следует выделить возможность неверной коррекции, недостаточный учёт контекста, несоответствие объяснения уровню обучающегося и риск замены самостоятельного языкового действия копированием готового ответа, поэтому автоматическая обратная связь должна оцениваться не только по правильности итогового предложения, но и по тому, насколько она помогает обучающемуся понять ошибку и применить правило.

В статье предложена теоретическая рамка оценки такой обратной связи по четырём параметрам: точность обнаружения ошибки, правильность исправления, достаточность объяснения и методическая целесообразность. Её практическая ценность состоит в возможности использовать данные параметры при анализе ответов разных моделей и разработке учебных сценариев, однако рамка нуждается в дальнейшей эмпирической проверке на конкретном языковом материале и с учётом уровня владения РКИ. Перспективным направлением дальнейшего исследования является сопоставление обратной связи генеративных моделей и преподавателей на корпусе типичных грамматических ошибок иностранных обучающихся: такой анализ позволит установить, какие виды ошибок модели диагностируют относительно надёжно, где возникают систематические затруднения и какие способы организации взаимодействия способствуют самостоятельной коррекции. До получения подобных данных генеративный ИИ целесообразно рассматривать как вспомогательный инструмент, эффективность которого зависит от педагогического сценария, экспертной проверки и активного участия обучающегося.

Список литературы

1. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 300–317.

2. Мачковская, Л. Я. Генеративные модели искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного: возможности, ограничения и риски / Л. Я. Мачковская, А. В. Фатина, О. А. Ветошкина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – Т. 110, № 11–1. – С. 73–78.

3. Lo, C. K. Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: a systematic review of empirical studies / C.K. Lo, P.L.H. Yu, S. Xu, D.T.K. Ng, M.S.Y. Jong / C. K. Lo // Smart Learning Environments. – 2024. – Vol. 11. – Article 50.

4. Ellis, R. A typology of written corrective feedback types / R. Ellis // ELT Journal. – 2009. – Vol. 63, No. 2. – P. 97–107.

5. Guo, K. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing / K. Guo, D. Wang // Education and Information Technologies. – 2024. – Vol. 29, No. 7. – P. 8435–8463.

6. Miao, F. Guidance for generative AI in education and research / F. Miao, W. Holmes. – Paris : UNESCO, 2023. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (date of access: 23.10.2026). – Текст : электронный.

7. Li, M. Exploring ChatGPT-supported teacher feedback in the EFL context / M. Li, J. Han // System. – 2024. – Vol. 126. – Article 103502.

Чурзин Яромир Дмитриевич
студент
Красников Андрей Александрович
студент
Осенний Илья Романович
студент

Научный руководитель
Фролова Ольга Алексеевна
канд. филол. наук, доцент

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

КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *в статье рассматриваются многозначность фразовых глаголов английского языка и возможности использования контекста при обучении студентов. На примере сочетаний с take, get, put и break анализируются трудности понимания значения, выбора перевода и грамматического оформления. Предлагается последовательность учебной работы от сопоставления контекстов и обращения к словарю до самостоятельного употребления изученных единиц. Определяются функции преподавателя и критерии проверки усвоения материала. Отдельно отмечаются языковые особенности, которые следует учитывать при разработке заданий на развитие лексических навыков.*

Ключевые слова: *английский язык, фразовые глаголы, многозначность, контекст, обучение лексике, лексические навыки.*

Фразовые глаголы представляют трудность для изучающих английский язык, поскольку знакомые компоненты могут образовывать сочетание с новым значением. Например, take off в зависимости от контекста означает «снять», «взлететь» или «начать быстро развиваться». Запоминание только одного русского соответствия не позволяет уверенно понимать такую единицу в разных ситуациях. Для преподавателя возникает методическая задача: связать усвоение значения с анализом предложения и последующим использованием выражения в речи.

Цель статьи – раскрыть роль контекста в понимании фразовых глаголов и предложить приёмы их изучения на занятиях английским языком в неязыковом вузе. Материалом служат сочетания с take, get, put и break, словарные толкования и составленные для учебных целей примеры. Используются семантический и сопоставительный анализ, а также методическое моделирование заданий. Упражнения рассчитаны преимущественно на студентов среднего уровня владения языком и требуют адаптации к конкретной группе.

В учебной практике термин «фразовые глаголы» нередко охватывает разные многословные глагольные сочетания. При этом необходимо различать собственно сочетания глагола с наречной частицей, например take off, и предложные глаголы, например look after. Различие существенно при объяснении порядка слов: модель одной группы нельзя автоматически переносить на другую [1]. Для студента важна не столько подробная классификация, сколько умение распознать единицу целиком и проверить способ её употребления.

Значение сочетания может сохранять связь с пространственным образом или становиться переносным. В get up («вставать») такая связь сравнительно прозрачна, тогда как get over an illness («оправиться после болезни») выражает преодоление состояния. Образ может служить опорой для объяснения, но не заменяет словарной проверки. Попытка вывести любое значение из перевода частицы создаёт риск ошибочной догадки.

Многозначность наглядно проявляется в сочетании break down. В предложении The printer broke down речь идёт о поломке, а в She broke down and cried – об эмоциональном срыве. Сопоставление показывает, что перевод определяется субъектом и ближайшим речевым окружением. Эти примеры можно использовать для постановки учебного вопроса: какие слова позволяют выбрать нужное значение и почему другой вариант здесь не подходит?

Грамматическое оформление необходимо изучать вместе со значением. В сочетании take off в значении «снять одежду» существительное допускает два положения: take off your coat и take your coat off. Местоимение ставится между глаголом и частицей: take it off. Форма take off it в этом значении неверна [4]. Таким образом, знать русский перевод недостаточно: обучающийся должен освоить конструкцию, в которой выражение употребляется.

Для первичного анализа предлагается сопоставить три предложения: The plane took off at noon; Anna took off her jacket; Their business took off last year. В первом случае значение «взлететь» определяется словом plane, во втором значение «снять» связано с дополнением jacket, в третьем business указывает на успешное развитие дела [2]. Студенты выделяют контекстные подсказки, формулируют перевод и объясняют различия между примерами.

По ответам студентов видно, где возникает затруднение. Если студент во всех случаях выбирает «снять», он переносит знакомое значение на новый контекст. Правильный перевод без объяснения стоит проверить на другом примере. При обсуждении студенты называют слова, на которые опирались при выборе, а не просто угадывают перевод.

Контекст включает и ситуацию общения. Например, put off the meeting и postpone the meeting могут описывать перенос встречи, но выбор выражения зависит от характера сообщения. При этом фразовые глаголы нельзя в целом объявлять исключительно разговорными: их стилистические характеристики различаются [1]. На занятии уместно сравнить сообщение одногруппнику и официальное письмо, предложив студентам проверить словарные пометы и объяснить свой выбор.

Работу с фразовыми глаголами можно связать с чтением или слушанием текста, разбором формы и собственным высказыванием. П. Нейшн выделяет в языковом курсе восприятие и порождение содержательной речи, целенаправленное изучение языка и развитие беглости [3]. Поэтому список переводов дополняется заданиями, в которых студенты сначала выясняют значение сочетания, а затем используют его в речи.

На первом этапе преподаватель предлагает короткий текст о знакомой студентам ситуации: подготовке проекта, поездке или технической неисправности. Для одного учебного фрагмента можно отобрать три-четыре сочетания, например put off, find out, take off и break down. Объём материала определяется подготовкой группы. Студенты сначала устанавливают общий смысл сообщения, затем выделяют выражения, которые нельзя уверенно понять по отдельным компонентам.

На втором этапе обучающиеся сравнивают возможные толкования и обращаются к учебному словарю. В записи фиксируются сочетание, значение в данном контексте, грамматическая модель и собственный пример. Преподаватель обращает внимание на переходность,

положение дополнения и стилистические пометы. Для take off формы с одеждой и транспортом записываются отдельно: значения и грамматические модели здесь разные.

На третьем этапе студенты выполняют короткие упражнения. Например, заменяют the meeting местоимением в We put off the meeting, получают We put it off и объясняют порядок слов. В другом задании выбирают значение break down в двух коротких сообщениях. После индивидуальной работы ответы обсуждаются в парах; преподаватель разбирает ошибки, которые повторяются у нескольких студентов.

На четвёртом этапе материал включается в общение. Один студент сообщает, что оборудование сломалось и встречу придётся перенести; другой уточняет обстоятельства и предлагает решение. Возможные реплики: The printer has broken down. Can we put off the meeting? Условием задания становится понятное сообщение о проблеме и согласование дальнейших действий. Использование изученной лексики оценивается с учётом естественности реплик: формальное включение всех выражений не должно разрушать смысл диалога.

Проверку лучше проводить на новых примерах. В короткой самостоятельной работе студент объясняет значение сочетания, исправляет порядок слов и составляет реплику для заданной ситуации. Преподаватель отдельно оценивает понимание, грамматику и уместность употребления. Такой комментарий помогает студенту понять, какую ошибку нужно исправить.

На следующем занятии преподаватель может вернуться к изученным единицам в другом тексте. Сопоставление первичных и повторных ответов помогает определить дальнейшие задания, однако само по себе не доказывает эффективность методики. Для такого вывода необходимы специально организованная апробация, сопоставимые условия и достаточный объём наблюдений.

Чтобы задания не перегружали студентов, преподаватель выбирает короткий понятный контекст и небольшое число новых выражений. Тем, кому материал даётся трудно, можно предложить готовые толкования и опорные слова. Более подготовленные студенты сами составляют два контекста с разными значениями одного сочетания. В каждом случае задача одна: связать форму выражения с его значением и условиями употребления.

При изучении фразового глагола студенту нужно знать его значение, грамматическую модель и ситуацию употребления. Сопоставление контекстов помогает выбрать нужный перевод и объяснить выбор. Предложенные задания ведут от распознавания выражения и проверки значения к изменению конструкции и собственной реплике. Такой порядок помогает преподавателю точнее разбирать ошибки. Следующий шаг – опробовать задания на занятиях и проверить, сохраняются ли навыки при отсроченной проверке.

Список литературы

1. Cambridge Dictionary. Phrasal verbs and multi-word verbs // English Grammar Today. – URL: https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/verbs-multi-word-verbs (дата обращения: 11.10.2026). – Текст : электронный.

2. Cambridge Dictionary. Take off. – URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/take-off (дата обращения: 11.10.2026). – Текст : электронный.

3. Nation, P. The Four Strands / P. Nation // Innovation in Language Learning and Teaching. – 2007. – Vol. 1, No. 1. – P. 2–13. – DOI 10.2167/illt039.0.

4. Walter, L. An introduction to phrasal verbs / L. Walter // About Words – Cambridge Dictionary. 24.09.2014. – URL: https://dictionaryblog.cambridge.org/2014/09/24/an-introduction-to-phrasal-verbs/ (дата обращения: 11.10.2026). – Текст : электронный.

Явари Юлия Владимировна
старший преподаватель
Шилова Ольга Геннадьевна
старший преподаватель

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

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ НА РАННИХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *статья посвящена проблемам, возникающим у учеников начальной школы при изучении иностранных языков, и предлагает способы их решения с помощью различных мнемонических техник и приёмов, способных ускорить и облегчить процесс обучения. Материалом для статьи послужил личный опыт работы с учениками начальной школы в качестве преподавателя английского языка. Рассматриваются типичные трудности младших школьников и обосновывается эффективность мнемотехник для запоминания лексики, грамматических конструкций и правил. Особое внимание уделяется практической применимости приёмов на уроках и их влиянию на мотивацию и прочность усвоения материала.*

Ключевые слова: *преподавание английского языка, запоминание, особенности памяти и внимания младших школьников, мнемонические техники и приемы, ускорение процесса обучения.*

При изучении иностранного языка учащиеся, как правило, сталкиваются с определёнными трудностями, обусловленными не столько объёмами информации, которую нужно усвоить, сколько новым содержанием этой информации. Если при изучении других общеобразовательных предметов трудность для запоминания могут представлять в основном формулы, то наибольшие трудности учащихся возникают при освоении иностранного языка, когда, в отличие от других дисциплин, значительная часть информации, которую предстоит усвоить, а особенно иноязычная лексика, кажется учащемуся малопонятным набором звуков и букв, запомнить которые невозможно, не прибегая к монотонной, нудной, скучной и времязатратной зубрёжке, которая только отрицательно влияет на лёгкость и скорость усвоения нового материала и может совершенно отбить у учащихся интерес к предмету.

Если изучение иностранного языка может вызвать определённые трудности у обучающихся различных возрастов и уровня предварительной подготовки, то у учеников начальной школы при изучении иностранных языков трудности ещё больше: в начальной школе, начиная изучать иностранный язык, ученики сталкиваются с ещё большими по сравнению со старшими учащимися трудностями, которые обусловлены не столько объективными сложностями учебного процесса, сколько возрастными психологическими особенностями детей. Действительно, внимание детей младшего школьного возраста отличается от внимания более старших учащихся – учеников средних и старших классов и взрослых. У младших школьников ещё преобладает непроизвольное внимание, спонтанно возникающее на яркий или значимый раздражитель, ученики не способны длительное время сосредоточиваться на одном предмете; кроме того, память детей, как правило, имеет небольшой объём – ученик начальной школы не может воспринимать несколько объектов; большинство учеников испытывают проблемы с переключением и распределением внимания – им трудно переключать внимание с одного объекта на другой и выполнять несколько действий одновременно [2].

Облегчить и ускорить запоминание новой информации могут многочисленные различные техники и приёмы, опирающиеся в основном как на визуальные, так и на фонетические ассоциации; вторые чаще используются именно при запоминании новых иностранных слов по

созвучию их с уже хорошо знакомыми словами родного языка, например при запоминании английского слова clever (умный) может помочь фраза «Умная корова ест клевер»: данный приём основывается на звуковом сходстве английского слова clever и русского названия растения «клевер». Таким образом, мнемонические техники подводят под трудную для запоминания информацию логическую «подпорку», т. е. находят какие-то ассоциации с незнакомым словом, настолько яркие, что при мысли об ассоциации в памяти тут же всплывает и само слово, и его смысл.

Довольно популярными в различных областях – от преподавания академических дисциплин до бытовой сферы – являются и другие приёмы мнемоники, так называемые в народе «запоминалки», например акронимы, слова или целые фразы, в которых каждая буква или первые буквы слов фразы-акронима соответствуют первой букве слов последовательностей, которые нужно запомнить.

Значительные трудности при изучении английского языка вызывают правила чтения, связанные с необходимостью запомнить и удерживать в памяти правила чтения определённых букв и их сочетаний, что даётся непросто даже взрослым учащимся, не говоря уже о младших школьниках, которые часто испытывают трудности с узнаванием английских букв и воспроизведением обозначаемых ими звуков. Запомнить правила чтения некоторых буквосочетаний ученикам могут помочь короткие, но ёмкие рифмовки, не только определяющие правильное прочтение сочетания, но и связывающие данное сочетание со словами, содержащими их, например:

Sh: Чем же Ша нехороша?
Нет в английском буквы Ша,
С и Н подряд идут
И звук [ʃ] передают.

Для запоминания буквосочетания подойдёт следующая короткая рифмовка:

Если Н идёт за С [siː],
Их как [ʧ] произноси.

Как показывает опыт, трудности при чтении на различных этапах обучения довольно часто вызывают сочетания -ea- и -ee-, читаемые как [-iː]; запомнить правильное прочтение можно при помощи рифмовок:

Если видишь E [iː] и A [eɪ],
Читай [-iː] и не робей!
По отдельности скучают,
Вместе предлагают чаю.
Ты их правильно прочти
И тогда получишь tea [tiː].

и:

Хорошенько посмотри:
К tree летит пчела (a bee),
С двумя -ee- она летает,
Мы две e как [-iː] читаем.

Известные трудности при чтении может доставить так называемая «немая» e в конце слов – ученики зачастую пытаются её прочитать, искажая этим звуковую форму слова:

Нужно всем запоминать,
Как в конце слов -e читать.
Мы уже прекрасно знаем:
В конце слов она немая.
Мы её не произносим,
У неё подсказку просим,
Как читать нам перед ней

Буквы O, U, I, A,
Буква -e подскажет тут -
Как в алфавите их зовут.

Для усвоения и закрепления нового лексического материала, особенно при работе с младшими школьниками, полезными могут оказаться различные стишки-договорки, стихи на родном языке, в которых учащиеся должны продолжить строчки стихов в рифму, вставив соответствующее английское слово, например для запоминания названий цветов:

Нам давали на обед
Помидоры цвета red (красный),
Фу, невкусный мандарин!
Он неспелый – просто green (зелёный).
Облизнувшись, кошка съела
Желток жёлтый.
Жёлтый – yellow [5].

Подобные стишки-договорки существуют для проработки лексики в различных областях, например для запоминания цифр, названий овощей и фруктов, частей тела, членов семьи, времён года и продуктов питания. Причём некоторые подобные стишки формируют у ученика стойкие ассоциации, позволяющие лучше запомнить английские слова.

На начальном этапе изучения английского языка при запоминании графической формы слов ученики испытывают большие трудности, чем при усвоении их звуковой формы, особенно в случаях со звуками, обозначать которые на письме могут различные буквы; например, фонетический облик английских слов cat (кошка/кот) и cap (кепка) не вызывает затруднений, в отличие от передачи звука в начале этих слов на письме, для передачи которого ученики нередко используют букву k, возможно, по аналогии со словом kite (воздушный змей). Для запоминания написания первой буквы C в словах cat и cap подойдут такие строчки:

Едет кошка на такси
В синей кепке с буквой C (си).

Данный стишок объединяет слова кошка (cat) и кепка (cap) и указывает на присутствие буквы C, слово «синяя» также намекает на эту букву. На правописание слова kite (с буквой K в начале слова) может навести следующая рифмовка:

Вот летит воздушный змей
С большой красной буквой K (кей).

Данные рифмовки иллюстрируют написание лексических единиц, представленных в уроках 1 и 4 учебника «Английский для младших школьников» [1].

Современные технические средства позволяют разнообразить процесс обучения за счёт демонстрации различных учебных видеороликов, что позволяет как привлечь внимание учеников, так и внести занимательный момент в ход урока. Правильно подобранные видеоматериалы могут ненавязчиво преподнести необходимую для объяснения информацию, а также обеспечить её лучшее усвоение. Так, например, при изучении не самых простых грамматических тем, таких как спряжение глагола to be во времени Present Simple и употребление вспомогательных глаголов do и does в вопросительных и отрицательных предложениях во времени Present Simple, могут принести известную пользу сказка про доброго дракончика to be [6] и сказка про брата и сестру do и does [5]. Так, формы глагола to be в видеосказке представлены как головы дракончика по имени to be, которых зовут am, is и are; каждая из голов дружит с определёнными летучими мышками, соответствующими местоимениям. Для младшеклассников понятия личные местоимения и грамматическая форма глагола трудны для понимания даже в родном языке, поэтому для детей более понятными будут не сухие грамматические термины, а образ весёлого и милого дракончика. Такая подача грамматического материала может облегчить не только усвоение учениками материала, но и задачу учителя: если

необходимо указать ученику на ошибку, в этом случае достаточно спросить, например, с какой мышкой дружит та или иная голова, а не упоминать местоимения и формы глагола.

Если взрослый учащийся при изучении иностранного языка может самостоятельно, опираясь на личный жизненный опыт или в соответствии с личными предпочтениями, выбрать из имеющихся или придумать для себя лично подходящие ему мнемонические правила, то на ранних этапах обучения выбор подходящих как по форме, так и по содержанию мнемонических правил является задачей преподавателя. Правильно подобранные мнемонические средства могут значительно сократить время, требуемое для усвоения учащимися нового материала, облегчить процесс усвоения информации, избавив учащихся от скучной зубрёжки, а преподавателя – от многократного и порой малоэффективного повторения.

Список литературы

1. Шишкова, И. А. Английский для младших школьников : учебник. Ч. 1 / И. А. Шишкова, М. Е. Вербовская. – Москва : Росмэн-Пресс, 2011. – 208 с.

2. Особенности памяти, внимания и мышления в младшем школьном возрасте. – URL: https://konstantinovskaya-school.edu.yar.ru/defektolog/razvitie_poznavatelnih_protsessov__pdf_io_.pdf (дата обращения: 04.11.2026). – Текст : электронный.

3. Рыкова, П. И. Проблемы обучения иностранному языку в начальной школе: методическая разработка / П. И. Рыкова // HCportal. – 2021. – 10 января. – URL: https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2021/01/10/problemy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-nachalnoy (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

4. Сказка про доброго дракона to be: видео. – URL: https://yandex.ru/video/preview/12558393552799660412 (дата обращения: 04.11.2026). – Текст : электронный.

5. Сказка про Do и Does: видео. – URL: https://yandex.ru/video/preview/2419125612839624929 (дата обращения: 04.11.2026). – Текст : электронный.

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Брусянина Мария Сергеевна
канд. экон. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет»
г. Томск, Томская область

ВНЕДРЕНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК В ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Аннотация: *в статье проанализирован опыт использования проективных методик для студентов гуманитарного направления в рамках качественного исследования, включающего элементы наблюдения и эксперимента. Обозначены аспекты применения проективных приемов в образовательном процессе. Доказывается, что данные методики интенсифицируют активность обучения, вовлеченность студентов в образовательный процесс. В статье приводятся обобщенные результаты апробации методики в учебном процессе.*

Ключевые слова: *проективная методика, методики обучения, образование, виды проективных методик.*

Обучение студентов на современном этапе требует от преподавателей новых подходов в силу стремительного развития технологий, усиления потока информации из различных онлайн-каналов, роста количества источников с недостоверной информацией. С одной стороны, у обучающихся появляются новые возможности для быстрого получения ответов по запросам, а с другой стороны, наблюдается несистемное восприятие информации вследствие разрозненности представленных данных, слабое формирование навыков критического мышления, рост дефицита концентрации, падение интереса и мотивации к процессу обучения в рамках преподаваемых в вузе дисциплин. Кроме того, использование обучающимися нейросетей также требует перестройки практических заданий со стороны преподавателей для избежания академической нечестности.

В образовательной сфере обострена необходимость изменения фундаментальной роли преподавателя с традиционной модели «носитель знаний» на более гибкую и адаптивную модель «наставника», «ментора». Лекционные форматы становятся более интерактивными с целью удержания внимания в силу особенностей восприятия информации современными студентами поколения «Z». Практические занятия также требуют изменений применяемых технологий, всё больше базируясь на вовлекающих форматах, их разнообразии. Со стороны преподавателей растёт интерес к использованию элементов геймификации, получению обратной связи от студентов после каждого занятия, включению стимульных проективных материалов. Именно проективные методики обучения помогают применять индивидуальный подход к каждому обучающемуся без непосредственного оценивания результатов работы по принципу «правильный – неправильный ответ». Подобные методики объективируют собственные смыслы студента, его личный опыт, стимулируют рефлексию и помогают более системно работать с информацией, развивать критическое и аналитическое мышление. Таким образом, они помогают формировать у обучающихся мягкие навыки, гибкость в решении задач, на что создаёт запрос рынок труда в лице работодателей.

В основе любой проективной методики лежит проекция, соответственно, восприятие и интерпретация материалов обучающимися носят личностный характер, что позволяет преподавателю в рамках практических заданий, формируемых с проективными элементами, проанализировать уровень усвоения материала, выстроенные причинно-следственные связи, качество аргументации ответов. Использование различных комбинаций проективных

методик – вербальных и невербальных – помогает развивать студентам творческие способности, коммуникативные навыки, а преподавателям использовать различные вовлекающие виды деятельности в рамках практических занятий. Задания с элементами проективных методик активизируют интерес к материалу и позволяют усваивать знания не через усилие, а через новый фокус внимания. Получение эмоционального опыта обучающимся в процессе работы с материалом посредством проективных техник повышает уровень запоминаемости и формирует субъективное отношение к конкретному элементу информации в структуре профессиональной дисциплины.

Рассмотрим некоторые виды проективных методик:

− методики структурирования помогают выявить структуру среди хаотичных элементов стимульного материала;

− конструктивные методики позволяют создавать целостное восприятие из отдельных элементов;

− интерпретационные методики помогают развивать мышление и аналитические способности, чтобы пояснить ситуации, поведение объектов;

− методики с игровыми элементами позволяют продумывать и пояснять поведение исследуемых объектов, примерять определённые роли, развивать эмпатию;

− вербальные ассоциативные методики позволяют посредством ассоциаций выявлять восприятие без использования прямых опросов;

− экспрессивные методики помогают посредством творческого процесса анализировать мотивы, неочевидные решения и др.

Анализ использования проективных методик преподавателями вузов за последние годы показал, что исследователи разрабатывают собственные инструменты для апробации проективных методик, например, Е. М. Зорина [3] предлагает метафорические ассоциативные карты в процессе работы со студентами относительно правовых аспектов; Ищенко В. В. и Рубцова А. В. разработали методику проективно-функциональных кейсов и др. Как отмечает исследователь М. К. Алтухова относительно одного из видов проективных приёмов, а именно творческого высказывания: «завершённый отрезок речи, содержащий результаты мыслительной деятельности субъекта и особенности выражения субъектом своего личного отношения к объекту» [2]. И именно формирование личного отношения при работе с информацией (что характерно для каждой проективной методики) как со стороны преподавателя, так и студента в образовательном процессе помогает повышать вовлечённость обеих сторон, превращая взаимодействие в продуктивный процесс взаимного обмена. При этом для преподавателей снижается риск профессионального выгорания – «работать педагогом – в ценности тех, кто хочет учиться учить» [7, с. 42]; со стороны студента – «пассивность как норма образовательного поведения» [1, с. 143].

Эмпирическая часть исследования включила в себя апробацию ряда проективных методик для студентов направления подготовки «Менеджмент» в рамках дисциплины «Маркетинговые исследования». Основой практических занятий является сквозная задача от бизнеса: 4 группы студентов получают кейс от компании, в рамках которого обучающиеся проходят полный цикл маркетингового исследования: анализ проблемы и постановка целей исследования, формирование дизайна исследования, анализ маркетинговой среды, конкурентов, изучение целевой аудитории, интерпретация результатов и выработка рекомендаций для компании. Занятия являются практико-ориентированными, однако многолетний опыт показывает, что наличия бизнес-кейса зачастую недостаточно для устойчивого вовлечения студентов в исследовательские задачи. Исходя из этого появилась гипотеза, что включение проективных заданий на различных этапах решения исследовательских задач повышает вовлечённость студентов, что проявляется в росте посещаемости, объёме самостоятельной работы, увеличении доли активных участников командной работы.

Исследование представляет собой качественное исследование с элементами наблюдения и эксперимента, не обладает репрезентативной выборкой, однако даёт основу для

первоначальной проверки гипотезы и дальнейшей проверки в рамках количественного исследования. В данном исследовании участвовали 4 академические группы студентов (76 человек), обучающиеся на 3 курсе по направлению «Менеджмент», при этом одна из групп (28 человек) явилась контрольной группой, выполняла те же исследовательские задачи, но без использования проективных приёмов.

В качестве заданий с проективными элементами были следующие: «компания и конкуренты как персонажи» (персонификация, ассоциации); «портрет покупателя в образах и предметах» (рисунок, инфографика); изображение позитивных и негативных стереотипов и решения для компании (рисунок, схема, инфографика).

На примере последнего задания стоит отметить, что у студентов был теоретический материал, который требовалось прочитать, чтобы ознакомиться с понятием, характеристиками стереотипов, их видами, методами усиления влияния положительных и снижения воздействия негативных стереотипов. В контрольной группе с материалом ознакомились 12 человек из 28, а в группах, где было включено проективное задание, – 39 человек из 48. В контрольной группе по итогам обсуждения задания студентам было сложнее приводить дополнительные примеры стереотипов, в отличие от групп, которые выполняли проективное задание, где наблюдалось активное обсуждение, поиск дополнительной информации. В итоге группы, работающие с проективным заданием, проводили презентации результатов с большим энтузиазмом, нежели контрольная группа, для которой задача носила более формальный учебный характер. Кроме того, в ряде групп были обсуждения на последующих занятиях, что из проективных результатов работы они планируют включить в презентацию перед компанией.

Рефлексия от студентов после занятий, обсуждение выполнения исследовательских задач в рамках бизнес-кейса, сравнение посещаемости показали, что на данном качественном этапе исследования у групп, в которых использовались проективные приёмы, наблюдались более высокие показатели включённости: посещаемость, активность студентов, поиск дополнительных материалов. Таким образом, включение проективных методик на практических занятиях способствует улучшению образовательного процесса, повышению интереса, развитию мягких навыков у обучающихся, переходу к более гибким, а зачастую и более глубоким форматам работы с информацией.

Список литературы

1. Аксенова, Т. Н. eduScrum – образовательный продукт в контексте бизнес-модели / Т. Н. Аксенова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2024. – Т. 12, № 3. – С. 139–151.

2. Алтухова, М. К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка) : дис. … канд. пед. наук / М. К. Алтухова. – Санкт-Петербург, 2003.

3. Зорина, Е. М. Метафорические ассоциативные карты как педагогическая опора для формирования правовой культуры студентов / Е. М. Зорина // МНКО. – 2026. – № 2 (117). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskie-assotsiativnye-karty-kak-pedagogicheskaya-opora-dlya-formirovaniya-pravovoy-kultury-studentov (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

4. Истомина, Н. Н. Использование проективных методик в изучении профессионального самоопределения студентов в условиях иноязычной культуры / Н. Н. Истомина // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – № 282. – С. 247–250.

5. Ищенко, В. В. Проективно-функциональные кейсы как инновационная методика развития творческой письменной иноязычной речи студентов / В. В. Ищенко, А. В. Рубцова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 62–64.

6. Лапыгин, Ю. Н. Методы активного обучения : учебник и практикум для вузов / Ю. Н. Лапыгин. – Москва : Юрайт, 2026. – 248 с.

7. Умгаева, О. В. Экономический подход в решении вопроса восполнения дефицита педагогических кадров / О. В. Умгаева // Профессиональное образование и рынок труда. – 2024. – № 1 (56). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskiy-podhod-v-reshenii-voprosa-vospolneniya-defitsita-pedagogicheskih-kadrov (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

Гафнер Екатерина Николаевна
студентка
Стяжкина Елизавета Павловна
студентка
Тимофеева Наталья Борисовна
старший преподаватель
Уколова Анастасия Юрьевна
студентка
Филиппова Екатерина Николаевна
студентка

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»
г. Красноярск, Красноярский край

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: МОТИВАЦИОННЫЙ, ТВОРЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРНО-ТРАНСЛИРУЮЩИЙ КОМПОНЕНТЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «АКАДЕМИЯ РОСТА»)

Аннотация: *в статье рассматривается трансформация роли учителя в современном обществе — от транслятора базовых знаний к транслятору культуры, обеспечивающему преемственность поколений. Анализируются противоречия в подготовке педагогических кадров: рост требований к учителю при снижении мотивации студентов к профессиональному росту. Показана универсальность программы через формирование надпрофессиональных навыков, значимых для любой педагогической специальности.*

Ключевые слова: *наставничество, профессиональное становление, будущий учитель, наставническая программа «Академия роста», субъектная инициатива, надпрофессиональные навыки, педагогическое образование, транслятор культуры, профессиональная идентичность, мотивация к непрерывному обучению.*

В общественном сознании учителя воспринимают как транслятора базовых знаний. Роль учителя в обществе снижается, появляются новые технологии, готовые заменить учителя как транслятора знаний [4]. Государство активно пропагандирует важность учителя в современном обществе, закрепляя статус учителя на государственном уровне, реализует ряд мер поддержки учителей [5].

Учитель стоит у истоков человеческой культуры: он передаёт следующим поколениям не только сумму знаний, но и ценности, традиции, историческую память, общественные нормы и – что не менее важно – творческие потенции, способность к созданию нового. В этом случае учитель выступает транслятором культуры, который обеспечивает преемственность поколений [2].

Однако в современном обществе педагогические вузы сталкиваются с рядом противоречий. А именно, с одной стороны, постоянный рост требований к учителю: профессиональный стандарт педагога и образовательные стандарты предусматривают владение широким спектром трудовых функций, включая работу с одарёнными детьми, инклюзивное образование, постоянно меняющиеся цифровые технологии, проектную деятельность [5; 7; 8]. С другой стороны, падает мотивация студентов к профессиональному росту и саморазвитию, что провоцируется формализацией учебной деятельности и разрывом между теоретической подготовкой и реальной школьной практикой.

Самым тревожным, по нашему мнению, здесь выступает утрата студентами понимания учительства как творческой профессии и безграничного ресурса для самореализации своего потенциала. Конспекты занятий, технологические карты уроков, отчётность – всё это

формирует в сознании будущего учителя рутинность профессии и отбивает весь интерес к своей будущей работе. Важно осознать, что учитель – это прежде всего творец, способный реализовать в профессии свои увлечения, таланты и исследовательский потенциал.

Наставничество в этом контексте приобретает статус стратегического ресурса профессионального становления будущего учителя [3]. Как отмечается в работе «Наставничество на факультете начальных классов – технология профессионального становления учителя начальных классов», наставничество выступает технологией профессионального становления учителя, обеспечивающей переход от трансляционной к компетентностной модели подготовки [6]. Также в работе предлагается готовый методический инструмент – наставническая программа «Академия роста» [6]. Дальнейшее развитие обозначенной темы мы продолжим через призму методического инструментария, в качестве которого выступает «Академия роста» и который не только формирует профессиональные компетенции, но и сохраняет у будущего учителя мотивацию к непрерывному обучению, раскрывает творческий характер педагогической профессии и обеспечивает трансляцию культурных ценностей.

Константин Дмитриевич Ушинский писал: «Учитель живёт до тех пор, пока он учится, как только он перестаёт учиться, в нём умирает учитель». Это положение выступает не просто афоризмом, а глубоким методологическим принципом. Профессиональная идентичность учителя не является статичным образованием (лекции и семинары, простое восприятие теоретических знаний): она поддерживается постоянным самообразованием, открытостью новому опыту, готовностью к самосовершенствованию.

Если у учителя нет развития и мотивации к обучению, то он перестаёт быть транслятором культуры, потому что культура – это живой развивающийся организм [7]. Именно поэтому важно уже на этапе обучения в педагогическом вузе сформировать у будущего учителя устойчивую потребность в непрерывном профессиональном становлении. «Академия роста» выступает здесь эффективным инструментом для этого становления и отражает главный принцип, изложенный К. Д. Ушинским.

Программа «Академия роста» стартовая точка для любого студента в профессиональном становлении. Это многоуровневая, поэтапная и субъектно-ориентированная система наставничества, встроенная в образовательный процесс педагогического вуза [6]. Её концептуальное ядро – идея поэтапной передачи субъектной инициативы – от репродуктивного копирования профессиональных действий через вариативное моделирование педагогических ситуаций к самостоятельному педагогическому проектированию.



Рис. 1. Взаимосвязь треков наставнической программы «Академия роста» (закольцованная система)

Данная схема наглядно демонстрирует единый замкнутый цикл. Студенческий трек выступает генератором первичного опыта, мотивации и творческой инициативы, которые не остаются на уровне самодеятельности, а проходят переосмысление через преподавательский трек: опытный наставник помогает осмыслить опыт с точки зрения педагогической теории и перевести всё это в плоскость профессиональной деятельности учителя. Именно такое взаимодействие обеспечивает постоянное расширение зоны профессиональной самостоятельности будущего учителя. Закольцованность помогает программе сохранять мотивацию к непрерывному обучению, раскрывать творческий потенциал студентов и формировать надпрофессиональные навыки, значимые для любой педагогической специальности.

Из вышеизложенного мы можем сделать вывод, что данная программа отражает три фундаментальных стержня данной наставнической модели.

1. Поэтапная передача субъектной инициативы – обеспечивает управляемый переход от позиции «обучаемого» к позиции «субъекта профессиональной деятельности».

2. Интеграция формального и неформального образования – программа не дублирует учебные дисциплины, она создаёт пространство для практического применения формируемых компетенций.

3. Двустороннее обогащение – наставничество предполагает взаимное обогащение наставника и наставляемого, взаимное вовлечение и совместное обучение в подготовке будущих педагогов.

Именно эти три стержня превращают «Академию роста» из организационного механизма в методический инструмент, обеспечивающий не ситуативную поддержку, а системное профессиональное становление будущего учителя.

Ценность здесь в квинтэссенции взаимосвязанных характеристик: воспроизводимость, диагностичность, технологичность, рефлексивность, тиражируемость. Программа предлагает воспроизводимый набор средств: диагностическую карту профессиональных дефицитов, банк педагогических ситуаций, конструктор педагогических проб, протоколы кооперативной рефлексии, критериальную карту оценки.

Точка старта программы – это определение профиля профессиональной субъектности и карты дефицита будущего учителя. Это позволяет выстраивать наставничество адресно. Далее всё взаимодействие разворачивается по логике поэтапной передачи субъектной инициативы. Результат взаимодействие подкрепляется постоянной рефлексией, которая обеспечивает переход от внешней оценки к внутренней самооценке. И главная особенность – тиражируемость. Будущий учитель, пройдя программу самостоятельно, может распространить эту практику и на своих будущих воспитанников.

Наставническая программа «Академия роста» – универсальный образовательный инструмент, характеризующийся наличием инвариантного ядра (наставническая логика поэтапной передачи субъектной инициативы, диагностика профессиональных дефицитов, педагогическая проба как единица профессионального действия, рефлексивное сопровождение, критериальная оценка надпрофессиональных навыков) и вариативной части (определяется спецификой педагогической специальности, нет привязанности только к одной специальности). Программа может быть перенесена на любой педагогический профиль при сохранении методической ценности и надпрофессионального ядра.

Рассмотрим одну из особенностей программы – формирование надпрофессиональных навыков (компетенции, значимые для любой педагогической специальности, независимо от предмета, возраста обучающихся и типа образовательной организации). Помимо профессиональных знаний современному учителю требуются надпрофессиональные навыки (гибкие навыки). Опираясь на исследование Е. В. Остапенко и О. В. Шмурыгина, мы выявили основные надпрофессиональные навыки, необходимые учителю:

– коммуникативные;
– лидерские;
– навыки планирования;
– способность проявлять эмпатию, терпение и сочувствие [1].

Спектр надпрофессиональных навыков учителя гораздо шире. Поэтому для соотнесения навыков с модулями программы «Академия роста» мы расширим список надпрофессиональных навыков, исходя из федеральных документов, регламентирующих деятельность учителя [5; 7; 8]. Обратимся к таблице.

Таблица 1

Соотнесение надпрофессиональных навыков с модулями программы «Академия роста»

Надпрофессиональный навык	Модуль программы	Методический инструмент
Коммуникативная компетентность	Ориентационный, практико-ориентированный	Наставнические сессии, разбор коммуникативных ситуаций
Рефлексивная культура	Рефлексивно-проектировочный	Рефлексивный дневник, кооперативная рефлексия
Проектировочные умения	Методический, практико-ориентированный	Конструктор урока, педагогическая проба
Организаторские и лидерские качества	Практико-ориентированный	Проектные мастерские, тьюторское сопровождение
Командное взаимодействие	Все модули	Групповые пробы, совместное проектирование
Критическое мышление	Методический	Методические кейсы, анализ педагогических ситуаций
Адаптивность и стрессоустойчивость	Практико-ориентированный	Квазипрофессиональные ситуации, пробы
Этическая ответственность	Ориентационный, рефлексивный	Этические кейсы, рефлексивные семинары
Цифровая грамотность	Методический, практико-ориентированный	Цифровые педагогические пробы, онлайн-наставничество
Исследовательская позиция	Рефлексивно-проектировочный	Защита педагогических проектов, портфолио

Надпрофессиональный характер этих навыков делает программу «Академия роста» универсальным методическим инструментарием поддержки и развития будущего учителя. Учитель начальных классов, учитель-предметник, воспитатель дошкольной образовательной организации, педагог-дефектолог, педагог дополнительного образования – все они нуждаются в рефлексии, коммуникации, проектировании, командной работе и этической ответственности.

Подводя итог, мы хотим ещё раз подчеркнуть, что миссия учителя не сводится только к передаче информации. Учитель формирует человека, его личность, вводит в культуру, пробуждает творческое начало. Но для того, чтобы быть транслятором культуры, учитель сам должен постоянно учиться, развиваться, творить.

Наставническая программа «Академия роста» выступает ярким примером, который раскрывает профессию учителя с разных сторон, при этом формируя стимул всестороннего творческого развития у студентов-педагогов.

Список литературы

1. Астапенко, Е. В. Надпрофессиональные навыки преподавателя профессионального образования / Е. В. Астапенко, О. В. Шмурыгина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 3 (50). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nadprofessionalnye-navyki-prepodavatelya-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 04.10.2026). – Текст : электронный.

2. Дивногорцева, С. Ю. Учитель как транслятор традиций, ценностей и смыслов: особенности стратегии подготовки / С. Ю. Дивногорцева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2026. – № 1. – С. 107–116. – DOI 10.5922/vestnikpsy-2026-1-9. – EDN UPLKHQ.

3. Напсо, М. Д.Тренд наставничества в системе образования / М. Д. Напсо // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 4 (45).

4. Осинский, И. И. Социологический портрет современного учителя / И. И. Осинский // Вестник БГУ. – 2011. – № 14. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskiy-portret-sovremennogo-uchitelya (дата обращения: 04.10.2026). – Текст : электронный.

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утверждён приказом Минтруда России от 18.10.2013 №544н).

6. Стяжкина, Е. П. Наставничество на факультете начальных классов – технология профессионального становления учителя начальных классов / Е. П. Стяжкина, Н. Б. Тимофеева // Вызовы современного образования в исследованиях молодых ученых : материалы XII Международной научно-практической конференции (Красноярск, 15 мая 2026 г.). – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2026. – С. 162–164. – EDN DLZDCM.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №336 / М-во просвещения Рос. Федерации. – Москва: Просвещение, 2021.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №287 / М-во просвещения Рос. Федерации. – Москва: Просвещение, 2021.

Глок Мария Валерьевна
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

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ ДЕТСКИМ ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

Аннотация: *в статье раскрываются возможности применения практико-ориентированных форм и методов по формированию готовности студентов колледжа к управлению детским хоровым коллективом. Автором обозначено применение кейс-метода и тренингов в образовательном процессе. Рассматриваются условия, при которых практико-ориентированные формы обеспечивают развитие профессиональных умений будущих руководителей хора, а также обосновывается эффективность кейс-метода и тренингов для формирования готовности к работе с детским коллективом.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, практико-ориентированность, кейс-метод, тренинг, управление детским хоровым коллективом.*

В современном образовательном процессе профессионального образования вопрос подготовки учителей музыки к управлению детским хоровым коллективом весьма актуален. Л.А. Безбородова отмечает взаимосвязь «обучения дирижированию и педагогической практики» [1]. Включение в образовательный процесс педагогической производственной практики является обязательным условием реализации образовательной программы по специальности 53.02.01 Музыкальное образование. Однако следует отметить, что основная часть образовательного процесса происходит на урочных занятиях, что позволяет говорить о необходимости включения в их содержание практико-ориентированных форм и методов обучения.

По мнению П. Образцова, цель практико-ориентированности – «моделирование фрагментов профессиональной деятельности с помощью методов, форм, технологий». Его мнение перекликается с исследованиями Н. Клушиной и Ю. Ветрова, отмечающих использование учебных практических занятий, «воссоздающих профессиональную деятельность» [2].

Таким образом, изучение различных дисциплин, включенных в образовательный процесс, должно воссоздавать различные педагогические ситуации, с которыми может столкнуться выпускник – будущий учитель музыки в своей профессиональной деятельности. Включение

таких практико-ориентированных форм, как кейс-метод и тренинги обеспечивает взаимосвязь полученных теоретических знаний и умений и непосредственно практическую готовность студентов к управлению детским хоровым коллективом.

Кейс-метод был предложен Х.К. Лэнгделлом, Догоруковым А.М., как «предоставление обучающимся описания ситуации, содержащей проблему, которую нужно решить» [4]. По мнению Копыловой И.В., кейс-метод является возможностью «применить полученных теоретические знания на практике» [3].

Изучив научную и методическую литературу, мы пришли к выводу, что задания, составленные с применением кейс-метода, имеют следующую структуру:

− вводная часть, содержащая название кейса, цель, а также исходные данные;

− основная часть, описывающая проблемную ситуацию, которую необходимо решить;

− завершающая часть, содержащая ключевые вопросы, задание.

Поскольку управление детским хоровым коллективом рассматривается исследователями как «взаимная согласованность педагогики, психологии, физиологии детей школьного возраста, а также специальных историко-теоретических музыкальных дисциплин» [5] и хоровой практики, можно сделать вывод, что управление детским хором будет представлять собой комплекс умений, в том числе вокально-хоровых, дирижерских, методико-организационных и коммуникативных. В связи с этим кейс-задание может не только предлагать общепедагогическую ситуацию для решения, но и акцентировать внимание на той или иной группе умений управления детским хоровым коллективом.

В рамках нашего исследования нами была предпринята попытка составления и реализации кейс-задания «Один жест на три возраста». В ходе решения кейс-задания был сформулирован вывод, что в зависимости от возрастных особенностей обучающихся (диапазон голоса, период мутации, особенности удержания внимания, форма подачи материала) один и тот же дирижерский жест будет показан по-разному. В качестве примера приведем различия амплитуды дирижерского жеста: для младшего школьного возраста рекомендуется крупный, «иллюстративный» жест, в то время как для старшего школьного возраста применяется экономный, умеренный жест. Теоретические выводы в кейс-задании подкрепляются демонстрацией того или иного дирижерского жеста для разных возрастных групп, в ходе которого один обучающийся показывает выбранный им жест, а остальные – распознают его, а также определяют возрастную группу, которой он адресован.

Задания, составленные с использованием кейс-метода, могут быть включены в практико-ориентированные тренинги. Под тренингом исследователи понимают метод активного обучения и развития, при котором знания и умения формируются и закрепляются через проживание собственного опыта.

Анализ педагогической литературы позволил выявить структуру тренинга:

− вводная часть (приветствие, тема, цель тренинга);

− теоретическая часть;

− выполнение практико-ориентированного задания;

− поведение итогов, рефлексия.

Например, приведенный выше кейс можно включить в тренинг по теме «Специфика дирижерских жестов для различных возрастных групп», где теоретическая часть будет решать задачу актуализации знаний студентов, во-первых, о базовых дирижерских жестах, а также о возрастных особенностях трех возрастных групп – младший хор (7–10 лет), средний хор (11–13 лет), старший хор (14–17 лет), а кейс-задание – закреплять знания на практике.

Таким образом, подготовка будущих учителей музыки к управлению детским хоровым коллективом является сложным образовательным процессом, включающим в себя формирование комплекса умений. Практико-ориентированные методы и формы, такие как кейс-метод, тренинги, позволят формировать и закреплять умения управления детским хоровым коллективом, комплексно, связывая их применение в цельный процесс. Именно практико-ориентированность позволит будущим учителям музыки овладеть таким видом деятельности,

как управление детским хоровым коллективом, и грамотно осуществлять его в своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Безбородова, Л. А. Дирижирование : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений и музыкальных колледжей / Л. А. Безбородова. – Москва : Флинта, 2022. – 215 с.
2. Володин, А. А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 5–12.
3. Копылова, И. В. Кейс-метод в контексте практико-ориентированного обучения / И. В. Копылова // Вестник науки. – 2025. – Т. 5, № 6 (87). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-v-kontekste-praktiko-orientirovannogo-obucheniya/viewer (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.
4. Лузан, Е. Н. Кейс как образовательная технология / Е. Н. Лузан // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/keyskak-obrazovatelnaya-tehnologiya (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.
5. Осеннева, М. С. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом : учеб. пособие / М. С. Осеннева. – Москва : Академия, 1999. – URL: https://psv4.vkuserphoto.ru/s/v1/d/sq8ZhPyPMgmS6bRoH-7iSF982HybQjcsAFLIC_gseq1Q4GS3GonxOJlIahVLNhymSKdvS0Tf7lAhaigVElcfj6q49VbfOxByHC3TuSL_DkvHHi1ZU1zZtg/Osenneva_M_S_Metodika_raboty_s_detskim_vokalno-khorovym_kollektivom.pdf (дата обращения: 12.10.2026). – Текст : электронный.

Иванова Анна Александровна
канд. юрид. наук, доцент
Нижегородский филиал
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКОРРУПЦИОННОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация: *антикоррупционное воспитание рассматривается в статье как одно из приоритетных воспитательных мер государственной антикоррупционной политики, при этом особая роль в его реализации отводится юридическим факультетам вузов, готовящим будущих правоприменителей. Раскрывается соотношение понятий антикоррупционного воспитания, просвещения и образования, а также значение формирования антикоррупционного сознания и мировоззрения студентов-юристов как результата этого процесса. Представлены результаты комплексного социолого-правового исследования, проведенного в 2024–2025 гг. методом анкетирования студентов 1 и 4 курсов юридических факультетов вузов г. Нижнего Новгорода (выборка – 450 респондентов), которое позволило оценить динамику их отношения к проблемам коррупции и уровень предшествующей антикоррупционной подготовки. Сделан вывод о существенном влиянии обучения на юридических факультетах на формирование антикоррупционного сознания студентов.*

Ключевые слова: *коррупция, коррупционное поведение, антикоррупционное сознание, антикоррупционное мировоззрение, антикоррупционная политика.*

Коррупция – это сложное системное социально-правовое явление, способное выражаться целым спектром внешних форм проявления, влекущих все виды юридической ответственности, наиболее общественно опасные из этих форм – преступления коррупционной направленности. Высокая степень общественной опасности заключается в нарушении установленного порядка деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, государственных и частных предприятий, учреждений, воспрепятствовании реализации

гражданами своих прав, свобод и законных интересов, а также существующем синергетическим взаимодействием коррупции с фоновыми явлениями, такими, как теневая экономика, организованная преступность и иными.

Системность явления обуславливает и системность борьбы с ним, заключающейся в создании сложной многоуровневой системы противодействия, включающей цели, задачи, принципы, субъектов, меры (правовые, организационные, экономические, воспитательные и иные) и другие структурные ее элементы под эгидой государственной антикоррупционной политики. Особое место среди перечисленных мер отводится воспитательным, включающим антикоррупционные пропаганду и образование. Целью антикоррупционного воспитания и одним из факторов противодействия коррупции является формирование антикоррупционного сознания как совокупности взглядов, установок, через призму которых происходит осмысление коррупции как социальной угрозы.

Важной составляющей антикоррупционной политики государства является искоренение коррупции в государственном аппарате, среди законодателей, судей, правоприменителей. Предполагается, что антикоррупционное воспитание должно осуществляться, в том числе во время обучения соответствующих профессиональных кадров, на юридических факультетах. Действительно, ценностные установки, которые студенты получат в процессе своего обучения и перехода с бытового на профессиональный уровень правосознания, будут в дальнейшем воспроизводиться ими в своей юридической деятельности на разных должностях.

Раздел XII «Повышение эффективности образовательных и иных мероприятий, направленных на антикоррупционное просвещение и популяризацию в обществе антикоррупционных стандартов» ныне действующего Национального плана противодействия коррупции на 2021–2024 гг. [1] содержит поручения Правительству РФ (п. 32), Министерству просвещения РФ (п. 35), Министерству науки и высшего образования РФ (п. 36), касающиеся, в частности, информационно-просветительских мероприятий антикоррупционной направленности, формирования у обучающихся нетерпимого отношения к коррупционному поведению, проведения студенческих антикоррупционных мероприятий. Продолжается «работа по включению в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и среднего профессионального образования положений, предусматривающих формирование у обучающихся нетерпимого отношения к коррупционному поведению, а в профессиональной деятельности – готовности содействовать пресечению такого поведения» (пп. «а» п. 35).

К примеру, ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция [2] в числе универсальных компетенций программы бакалавриата содержит способность «формировать нетерпимое отношение к … коррупционному поведению и противодействовать … в профессиональной деятельности» (УК-11), а общепрофессиональных компетенций – способность «соблюдать принципы этики юриста, в том числе в части антикоррупционных стандартов поведения» (ОПК-7).

В связи с этим, представляет интерес эффективность осуществления высшими учебными заведениями своей задачи по формированию антикоррупционного мировоззрения студентов-юристов.

Под антикоррупционным мировоззрением понимают часть общей картины мировоззрения субъекта, систему его антикоррупционных взглядов, идей, отражающих негативное отношение к коррупционным проявлениям [3, с. 37–38]. Именно эти установки мотивируют лицо в процессе выбора модели правопослушного поведения.

В 2024–2025 гг. проводилось комплексное социолого-правовое исследование динамики отношения студентов юридических факультетов вузов г. Нижнего Новгорода к проблемам коррупции, включающее опрос в форме анкетирования студентов 1 и 4 курсов обучения. Всего в исследовании приняли участие 450 респондентов.

Респондентам, в частности, задавались вопросы о том, проводили ли с ними антикоррупционную просветительскую работу в школе, насколько часто им встречались в СМИ

материалы о совершении коррупционных правонарушений, сталкивались ли они или их родные, знакомые с коррупционными проявлениями.

Так, 30% опрошенных студентов 4 курса ответили, что в период их обучения в школе с ними проводились классные часы на антикоррупционную тематику; среди первокурсников утвердительно ответили около 60%. Получается, что подавляющее большинство опрошенных студентов 4 курса при поступлении на юридический факультет не имели достаточного представления о детерминантах и последствиях коррупции, и свое отношение к этому явлению формировали во время обучения в вузах. В такой ситуации на юридический факультет возлагается большая ответственность, поскольку за время обучения необходимо привить антикоррупционные установки, которые первокурсникам прививались вдвое большее количество времени, поскольку они уже имели базовые знания о данном явлении, то есть формирование антикоррупционного сознания началось в период получения основного общего образования и продолжается в высшем учебном заведении.

Мы разделяем позицию Е. О. Руевой, А. Ю. Глезденевой о том, что в настоящее время необходимо уделять особое внимание антикоррупционному правовому сознанию молодежи, причем начинать антикоррупционное воспитание следует в средней школе и продолжать в вузах [4, с. 76].

На вопрос о том, как часто в последний год респонденты видели публикации СМИ о задержаниях должностных лиц в связи с совершением ими коррупционных правонарушений, ответы большинства опрошенных обеих категорий содержат примерно одинаковую осведомленность о деятельности правоохранительных органов в области обнаружения и пресечения коррупционных деяний. Следует отметить, что материалы федеральных СМИ больше освещают данную область, вследствие чего из этих источников студенты получают больше информации, чем из региональных СМИ.

В основном, опрошенные, их родные, знакомые не встречались с коррупционными проявлениями или сталкивались небольшое число раз (1–2) за прошедший год. (Следует учитывать возникающие сомнения в искренности и достоверности ответов на подобный вопрос).

Возвращаясь к вопросу об антикоррупционном воспитании, следует отметить разнообразие форм его реализации: в самом учебном процессе и путем внеучебной деятельности.

В качестве основных учебных форм выступают антикоррупционные темы, встраиваемые в проводимые курсы, практикоориентированные и специальные антикоррупционные курсы, студенческие исследования в антикоррупционной сфере. Среди основных форм внеучебной деятельности отметим конференции, конкурсы научно-исследовательских работ и иные мероприятия по проблемам противодействия коррупции, консультации граждан по линии студенческого правового бюро, проведение встреч с представителями судебных органов, правоохранительных органов, следственных органов, прокуратуры, антикоррупционную информационную деятельность.

Итак, можно прийти к выводу о влиянии обучения на юридических факультетах вузов на формирование антикоррупционного сознания, причем эффективность такого влияния значительна. В процессе вузовской подготовки студенты проникаются мыслями о том, что этичное и честное выполнение своей работы является основной задачей юриста.

Список литературы

1. Национальный план противодействия коррупции на 2021–2024 годы : утв. Указом Президента Российской Федерации : от 16 августа 2021 г. №478. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402519978/ (дата обращения: 09.11.2026). – Текст : электронный.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция : утв. Приказом Минобрнауки России : от 13.08.2020 №1011. – URL: http://www.unn.ru/sveden/files/docs/edustandarts/2023/400301_B_3.pdf (дата обращения: 09.11.2026). – Текст : электронный.

3. Бродзели, Л. О. Понятийно-терминологический аппарат антикоррупционного воспитания: к постановке проблемы / Л. О. Бродзели, И. В. Кичева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 10. – С. 35–42.

4. Руева, Е. О. Формирование антикоррупционного сознания молодежи в современных условиях / Е. О. Руева, А. Ю. Глезденева // Экономика. Право. Общество. – 2018. – № 4 (16). – С. 76–80.

Каппушева Инесса Шамильевна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

Аннотация: *в работе исследуется подготовка экономистов к профессиональному общению в вузе. Показано, что цифровая трансформация и гибридная занятость делают soft skills критическим ресурсом выпускника. Описана многокомпонентная модель компетенции (лингвистический, социокультурный, стратегический, цифровой уровни). Обозначены ограничения репродуктивных методов обучения. Обоснована эффективность кейс-технологий, деловых игр, проектного обучения и нейросетевых симуляторов для встраивания коммуникативного тренинга в учебный процесс.*

Ключевые слова: *: коммуникативная архитектура, экономическое образование, soft skills, цифровая деловая коммуникация, имитационное моделирование, AI-тренажёры.*

Введение.

Подготовка экономиста в современном вузе давно перестала сводиться к освоению аналитических инструментов и нормативной базы. Реальная профессиональная среда, в которую попадает выпускник, требует от него одновременно быть аналитиком, переговорщиком, презентатором и модератором распределённой команды, что находит отражение в актуальных требованиях федеральных образовательных стандартов [6]. Как показывают наблюдения за трудоустройством выпускников экономических направлений, именно коммуникативные сбои – а не дефицит предметных знаний – чаще всего становятся причиной профессиональных неудач на стартовых позициях.

Особенно остро эта проблема проявляется в контексте массового перехода к гибридным форматам работы и повсеместного внедрения AI-инструментов в деловую переписку, отчётность и презентационную деятельность. Экономист, не владеющий навыками цифрового делового дискурса, фактически оказывается неконкурентоспособен уже на этапе первого собеседования. В связи с этим перед высшей школой встаёт задача не просто «научить говорить», а сформировать у студента устойчивую коммуникативную архитектуру, адаптированную к реалиям 2020-х годов.

Традиционное понимание коммуникативной компетенции как совокупности речевых умений, опирающееся на классическую теорию речевой деятельности [3], представляется сегодня недостаточным. Для специалиста экономического профиля, на наш взгляд, корректнее говорить о коммуникативной архитектуре – многоуровневой системе, включающей:

Дискурсивно-жанровый уровень – владение специфическими жанрами экономического дискурса: аналитической запиской, инвестиционным меморандумом, протоколом разногласий, питчем, финансовым обоснованием.

Канально-медийный уровень – способность адаптировать одно и то же сообщение под разные каналы: официальное письмо, рабочий чат, видеозвонок, голосовое сообщение, пост в корпоративном блоге.

Когнитивно-стратегический уровень – умение выстраивать аргументационную цепочку, распознавать манипулятивные приёмы в деловом диалоге, управлять динамикой переговоров.

Цифрово-инструментальный уровень – грамотное использование AI-ассистентов для подготовки деловых текстов, проверка сгенерированных материалов на фактологическую точность и этическую корректность.

Подобная структура выходит за рамки классических моделей формирования компетенций (И. А. Зимней, А. В. Хуторского) [2; 7] и отражает специфику именно экономической коммуникации, где цена речевой ошибки измеряется в конкретных финансовых показателях.

Диагностика дефицитов: опыт Высшей школы лингвистики РТУ МИРЭА.

В рамках преподавательской практики на кафедре иностранных языков и цифровых коммуникаций ВШЛ РТУ МИРЭА нами было проведено наблюдение за коммуникативным поведением студентов экономических направлений (бакалавриат 2–3 курсов, n = 87). Результаты позволили выделить три ключевых дефицита.

Дефицит 1. Стилевая дезадаптация. Студенты переносят стилистику академического эссе в рабочий чат или, наоборот, используют разговорные конструкции в деловом письме партнёру, что противоречит устоявшимся нормам речевой коммуникации в деловой среде. Переход между регистрами происходит с трудом и часто сопровождается коммуникативными сбоями.

Дефицит 2. Низкая адаптивность при публичных выступлениях. При защите курсовых и проектных работ обучающиеся демонстрируют либо избыточную формализованность (чтение текста со слайда или листа), либо неоправданную фамильярность. Навык удержания профессионального тона и гибкого взаимодействия с визуальным рядом (слайды, графики, дашборды), а также реагирования на вопросы аудитории сформирован слабо.

Дефицит 3. Дезадаптация в условиях коммуникативной неопределённости. При столкновении с непредвиденными или уточняющими вопросами со стороны преподавателя либо внешнего эксперта студенты теряют логику и структуру высказывания, даже если обладают необходимыми предметными знаниями. Это свидетельствует о неумении быстро перестраивать речевую стратегию в реальном времени.

Эти наблюдения согласуются с выводами коллег из других технологических вузов и подтверждают тезис о том, что традиционная лекционно-семинарская система не обеспечивает формирования устойчивых профессионально-коммуникативных навыков [1].

Модель интегрированного коммуникативного модуля.

Для решения обозначенных проблем вузам необходимо переходить от парадигмы «знаний» к парадигме «действий», активно внедряя интерактивные и имитационные технологии обучения, что является современной эволюцией коммуникативного метода [4]. Нами предлагается модель интегрированного коммуникативного модуля, который не является отдельной дисциплиной, а «вплетается» в существующие курсы профессионального цикла. Модуль включает четыре технологических блока.

Блок 1. Жанр-имитация. Студенты осваивают конкретные жанры экономического дискурса через написание и последующую защиту документов: аналитической записки для CFO, инвестиционного тизера, письма-рекламации поставщику. Оценка выставляется не только за содержание, но и за жанровую адекватность.

Блок 2. Канальные переключения. В рамках одного занятия одно и то же деловое сообщение формулируется в трёх форматах: официальное письмо, сообщение в корпоративном мессенджере, голосовая заметка для руководителя. Студенты учатся сохранять смысловое ядро при смене регистра и канала.

Блок 3. AI-ассистированный тренинг. Используются нейросетевые симуляторы, моделирующие поведение контрагента на переговорах. Студент ведёт диалог с AI-аватаром, после чего система выдаёт разбор речевых паттернов: доля пауз, лексическое разнообразие, уровень аргументационной плотности. Это цифровая адаптация классических методов обучения языкам и коммуникации [8].

Блок 4. Междисциплинарный питчинг. Совместно с кафедрами финансового менеджмента и маркетинга организуется защита студенческих проектов перед смешанным жюри, включающим практикующих специалистов. Это создаёт эффект реальной коммуникативной ответственности.

Заключение.

Коммуникативная подготовка экономиста в современном вузе требует отказа от понимания коммуникации как «приложения» к предметным знаниям. Коммуникация сегодня – это такой же профессиональный инструмент, как финансовое моделирование или

эконометрический анализ, и обучать ей необходимо системно, с опорой на реальные жанры, каналы и сценарии профессиональной деятельности.

Предложенная модель интегрированного коммуникативного модуля, апробированная в практике Высшей школы лингвистики РТУ МИРЭА, демонстрирует свою эффективность: у студентов формируется не набор разрозненных речевых умений, а целостная коммуникативная архитектура, позволяющая уверенно действовать в условиях цифровой и межкультурной деловой среды [6]. Дальнейшее развитие данного направления связано с углублённой разработкой AI-тренажёров и расширением междисциплинарных связей внутри университета.

Список литературы

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 416 с.

2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–44.

3. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1974. – 368 с.

4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностр. яз / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.

5. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие / А. П. Садохин. – Москва : НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 288 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата): утв. приказом Минобрнауки России : от 12.08.2020 №954.

7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 58–64.

8. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 4-е изд. – Москва : Филоматис: Омега-Л, 2010. – 475 с.

Курбатова Альбина Геннадьевна
преподаватель
ГАПОУ ЧР «Межрегиональный центр компетенций – Чебоксарский электромеханический колледж»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-170424

КРИТЕРИИ ОТБОРА ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПО

Аннотация: *в статье рассматривается проблема отбора задач по физике для студентов среднего профессионального образования, обучающихся по специальности 15.02.16 «Технология машиностроения». Обосновывается необходимость профессиональной направленности физического образования как условия формирования профессиональных компетенций будущих техников и станочников. Предлагаются критерии отбора содержания задач, такими как, связь с реальными технологическими процессами, доступность математического аппарата и соответствие требованиям ФГОС СПО. Приводятся примеры задач по разделам «Механика» и «Молекулярная физика», адаптированных к машиностроительной специфике. Сделан вывод о том, что целенаправленный отбор задач повышает учебную мотивацию и обеспечивает межпредметные связи с дисциплинами профессионального цикла.*

Ключевые слова: *физика в СПО, машиностроение, профессионально-ориентированные задачи, межпредметные связи, технология машиностроения.*

Физика в системе среднего профессионального образования относится к общеобразовательному циклу. Для специальностей машиностроительного профиля 15.02.16 «Технология машиностроения», физические закономерности составляют теоретическую базу значительной части профессиональных модулей. Вопрос заключается в том, как организовать отбор

учебных задач, чтобы курс физики не воспринимался студентами как абстрактная дисциплина, а работал на формирование профессионального мышления.

Анализ существующих учебных пособий показывает, что в них представлены преимущественно задачи общетехнического характера, которые слабо привязаны к конкретным технологическим процессам. Помимо этого, студент должен видеть в задаче модель ситуации, приближенной к реальности, – перемещение заготовки по рольгангу, нагрев детали при точении, работу гидравлического привода. В данной статье рассматривается принципы отбора задач по физике для студентов СПО машиностроительного профиля и демонстрируется их применение на конкретных примерах.

Отбор задач для студентов машиностроительных специальностей СПО должен удовлетворять следующим критериям:

1) принцип профессиональной контекстности;

2) принцип математической доступности;

3) принцип соответствия трудовым функциям.

Принцип контекстности – это основополагающее положение в теории контекстного обучения, разработанной доктором педагогических наук А. А. Вербицким. Его суть заключается в том, что *содержание, формы и методы обучения должны быть подчинены содержанию и условиям будущей профессиональной деятельности студента*. Это позволяет перевести студента из позиции обучаемого в позицию специалиста, ускоряя его адаптацию на рабочем месте. Условие задачи должно описывать объект или процесс, встречающийся в машиностроительном производстве. Это вовсе не означает отказ от фундаментальности, наоборот, законы Ньютона или начала термодинамики остаются неизменными, но их применение иллюстрируется на материале, знакомом студенту из курса практических задач.

Принцип математической доступности для студентов СПО позволяет учебный материал подать в такой форме, которой она будет соответствовать уровню подготовки, интересам и профессиональной направленности обучающихся. Его суть не в том, чтобы максимально упростить требования, а в том, чтобы сделать процесс освоения знаний посильным, осмысленным и мотивирующим. Приоритет отдается задачам с ясным физическим смыслом, решаемым с помощью алгебры и простейших тригонометрических соотношений.

Суть принципа соответствия трудовым функциям заключается в том, чтобы *содержание образовательной программы напрямую опиралось на реальные задачи, с которыми выпускник столкнётся на работе*. Не просто дать теорию, а подготовить человека к конкретным трудовым функциям в машиностроении.

Рассмотрим примеры задач, разработанных с учетом сформулированных принципов.

Раздел «Механика»

Задача 1. Заготовка массой 25 кг перемещается по рольгангу со скоростью 0,5 м/с. Коэффициент трения качения между заготовкой и роликами равен 0,02. Определите силу тяги, которую должен развивать привод рольганга для равномерного движения заготовки.

Данная задача иллюстрирует понятие силы трения и условия равномерного движения. В отличие от стандартной задачи о бруске на наклонной плоскости, здесь студент видит знакомый производственный объект – рольганг, используемый для транспортировки заготовок в цехах.

Задача 2. Шпиндель токарного станка вращается с частотой 800 об/мин. Диаметр обрабатываемой заготовки составляет 60 мм. Определите линейную скорость точек обрабатываемой поверхности (скорость резания). Ответ дайте в м/с.

Задача связывает кинематику вращательного движения с ключевым технологическим параметром – скоростью резания. Студент не просто вычисляет линейную скорость, но осваивает величину, которой он будет оперировать при выборе режимов обработки.

Раздел «Молекулярная физика и термодинамика».

Задача 3. При точении стальной детали в зоне резания выделилось 12 кДж теплоты. Какая часть этой энергии (в процентах) пошла на нагрев стружки, если известно, что стружка

массой 200 г нагрелась на 80 °С? Удельная теплоемкость стали принимается равной 500 Дж/(кг·°С).

Задача формирует понимание теплового баланса при резании. Студент оценивает, какая доля теплоты уходит в стружку, и делает вывод о необходимости охлаждения. Это прямое межпредметное звено с темой «Тепловые явления при резании» профессионального модуля.

Задача 4. Стальная деталь при нагреве в печи до 300 °С удлинилась на 0,36 мм. Определите первоначальную длину детали, если температурный коэффициент линейного расширения стали равен $12 \cdot 10^{-6}$ °$С^{-1}$. Начальная температура детали – 20 °С.

Задача демонстрирует физическую сущность тепловых деформаций, которые являются одной из причин погрешностей обработки. Результат позволяет студенту осознать, почему длинные детали требуют особого внимания при нагреве.

Раздел «Электричество».

Задача 5. Электродвигатель главного привода токарного станка работает при напряжении 380 В и потребляет ток 25 А. Коэффициент полезного действия двигателя равен 85%. Определите полезную мощность на шпинделе станка.

Задача связывает электрические величины с механической мощностью, которая в дальнейшем используется при расчете сил резания. Для студентов, изучающих устройство металлообрабатывающего оборудования, такая постановка делает абстрактные формулы закона Джоуля-Ленца и мощности практически значимыми.

Данный рассмотренный подход не требует кардинальной перестройки курса физики. Достаточно при изучении каждой темы заменять одну-две стандартные задачи на профессионально-ориентированные. Как показывает практика, даже однократное обращение к производственному контексту в рамках темы существенно повышает внимание аудитории.

Целесообразно также привлекать студентов к самостоятельному составлению задач на основе данных, полученных при прохождении учебной практики. Например, студент, работавший на токарном станке, может зафиксировать частоту вращения, диаметр заготовки и рассчитать скорость резания, а затем оформить это как задачу для одногруппников. Такая деятельность формирует не только физические, но и профессиональные компетенции. Отбор задач по физике для студентов СПО машиностроительного профиля должен осуществляться на основе принципов профессиональной контекстности, математической доступности и соответствия трудовым функциям. Предложенные примеры задач по механике, молекулярной физике и электричеству демонстрируют, что фундаментальное физическое содержание может быть органично встроено в машиностроительный контекст без потери научной строгости. Реализация такого подхода способствует преодолению разрыва между общеобразовательной и профессиональной подготовкой и повышает качество освоения основной образовательной программы.

Задачи, которые были подобраны по трем критериям, указанным в начале статьи, были использованы на занятиях в нашем учебном заведении и показали положительный результат.

Список литературы

1. Дмитриева, В. Ф. Физика. Технологический профиль: сборник задач для студентов учреждений среднего профессионального образования / В. Ф. Дмитриева. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2025. – 255 с.

2. Бухман, Н. С. Упражнения по физике : учебное пособие для СПО / Н. С. Бухман. – 3-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2025. – 96 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 15.02.16 «Технология машиностроения» (утв. приказом Минпросвещения России).

4. Суслов, А. Г. Основы технологии машиностроения : учебник / А. Г. Суслов. – Москва : Кнорус, 2021. – 356 с.

Музыченко Анна Сергеевна
канд. филол. наук, профессор
Скурко Елизавета Марковна
канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Академия государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных ситуаций»
г. Москва

ОТ ЗАПРОСА К ИСТОЧНИКУ: МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПОИСКА ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТАХ У АДЪЮНКТОВ АКАДЕМИИ ГПС МЧС РОССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *в статье обосновывается важность формирования навыков поискового чтения у адъюнктов – будущих исследователей и преподавателей. Актуальность обусловлена необходимостью оперативной работы с большими объемами научной информации при написании диссертации и подготовке к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку. Поисковое чтение позволяет быстро находить нужную информацию, оценивать значимость источников и эффективно распоряжаться временными ресурсами. Авторы статьи предлагают пути формирования данной компетенции – навыков поискового чтения – через систему предтекстовых заданий, заданий на развитие навыков просмотрового и сканирующего чтения, работу с ключевыми словами и композиционной структурой текста, использование аннотаций к аутентичным научным статьям. Особое внимание уделяется упражнениям на скоростной поиск информации, анализ заголовков и выводов.*

Ключевые слова: *умение, поисковое чтение, большой объем информации, система заданий и упражнений.*

Способность быстро воспринимать и обрабатывать информацию в настоящее время является одним из ключевых навыков всех обучающихся. Умение ориентироваться в огромном информационном потоке становится необычайно важным, и именно навык поискового чтения способствует улучшению скорости обработки данных, умению находить в тексте элементы интересующей информации, что ведёт к повышению эффективности учёбы и дальнейшей профессиональной деятельности [1].

Задействование в учебном процессе аутентичных иноязычных текстов позволяет обучающимся напрямую взаимодействовать с языком, используемым носителями, что способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, а также расширению словарного запаса за счёт словосочетаний и грамматических структур, встречающихся в текстах научного и научно-публицистического стиля. Читая статьи из журналов печатных и онлайн-изданий, обучающиеся сталкиваются с необходимостью быстро и эффективно находить интересующую их информацию.

Умение искать конкретную информацию в иноязычных аутентичных текстах особенно важно для адъюнктов. На это есть несколько причин.

Научному поиску, как известно, свойственна фрагментарность: нужно искать не «всё подряд», а конкретные данные (методики, результаты экспериментов, пути решения проблемы). Умение отсеивать лишнюю информацию при обзоре литературы и сразу переходить к сути поиска экономит часы, которые можно потратить на критический анализ, а не на изучение ненужного материала.

На вступительных испытаниях в адъюнктуру по иностранному языку в вузах МЧС поступающие должны продемонстрировать навыки просмотрового чтения и передать содержание прочитанного, выделив основные моменты. В соответствии с программой кандидатского экзамена по иностранному языку адъюнкт должен владеть умением читать оригинальную литературу по специальности, максимально полно и точно переводить её, пользуясь словарём,

а также демонстрировать способность к просмотровому чтению без словаря с извлечением основной информации. Для адъюнктов Академии ГПС МЧС это означает, что текстовый материал занятий должен включать различные аутентичные источники по тематике пожарной и техносферной безопасности, по управлению в области пожарной безопасности; это могут быть статьи из журналов (например, Fire Safety Journal, Fire Technology), монографии, материалы международных конференций и т. п. В процессе обучения иностранному языку адъюнкты постоянно работают с первоисточниками. Большинство серьёзных, значимых исследований публикуется на английском языке. Без сформированного навыка быстрого поиска в тексте нужной информации можно упустить авангардные идеи, перспективные инновационные решения или данные, которые напрямую влияют на актуальность и качество работы самого адъюнкта [2].

Умение быстро находить в текстах нужную информацию и анализировать иноязычные источники является фундаментом для написания собственных научных статей, обзоров литературы, аннотаций и рефератов на иностранном языке.

В неязыковых вузах иностранный язык, как известно, не является профильным, поэтому обучающиеся в адъюнктуре часто не могут читать текст с полным пониманием прочитанного; отсюда следует, что поисковое чтение – это наиболее реалистичная методика работы с иноязычными аутентичными научными текстами при ограниченной языковой подготовке.

Для отбора релевантных для диссертационного исследования источников необходимо развивать у адъюнктов умение быстро просматривать аннотации статей, ключевые слова и выводы.

Навык поискового чтения также обеспечивает возможность самостоятельно повышать квалификацию, отслеживая новинки в области своего диссертационного исследования и в смежных областях знаний, а также после защиты диссертации продолжать самостоятельно работать с иноязычными источниками информации.

Содержательный компонент обучения поисковому чтению целесообразно строить исходя из принципа нарастания сложности и увеличения объёма профессиональной составляющей. На начальном этапе используются тексты описательного характера (описание пожарных рисков, характеристик оборудования). Далее вводятся тексты с элементами анализа и статистики (отчёты о крупных пожарах, данные об эффективности систем пожаротушения). На завершающем этапе адъюнкты работают с научными статьями, содержащими гипотезы, методологию исследования и выводы, что соответствует четвёртому, самому высокому уровню сформированности иноязычной читательской компетенции, предполагающему умение дать оценку информации и сформулировать выводы [3].

Формирование навыков поискового чтения у адъюнктов АГПС МЧС требует чёткой и продуманной системы упражнений, сочетающих как общие методические принципы, так и специфику целевой группы. Рассмотрим несколько групп упражнений, практикуемых на занятиях по английскому языку у адъюнктов первого года обучения очной формы.

К первой группе можно отнести упражнения на выработку умения ориентироваться в структуре текста. С этой целью адъюнктам предлагается до прочтения основного содержания фрагмента научной статьи проанализировать заголовок, подзаголовки, аннотацию (abstract), а также ключевые слова и список литературы.

В качестве примера приведём аннотацию к статье «Использование компрессионной пены при ликвидации пожаров на предприятиях нефтегазового комплекса в условиях низких температур». Задание формулируется следующим образом: «Ознакомьтесь с заголовком и аннотацией статьи и определите, содержит ли она информацию о возможностях применения компрессионной пены в качестве тушащего вещества. На каких объектах и при каких температурах? Каким образом пена подаётся на объекты? Для каких регионов рекомендуется такой способ тушения? Что именно разработали авторы статьи?» Выделенные в тексте словосочетания могут использоваться в качестве визуальной опоры при выполнении задания. Подобные задания формируют установку на поиск и развивают механизм антиципации.

Application of compression foam for extinguishing fires at oil and gas industry facilities at low temperatures

Abstract.

Purpose. The result of fire extinguishment at oil and gas industry facilities depends on the effectiveness of the delivered fire extinguishing agents supplied and the coherence between fire departments. The article considers *the possibility of using* such a fire extinguishing agent as compression foam, and also formulates the task of studying the dynamics of its flow through fire hoses when used *at low temperatures*. *A unique radio-channel measuring system* developed by the authors is proposed for evaluating the characteristics of fire-extinguishing substances delivered *through hose-pump systems* under low ambient temperatures.

Methods. Specialists of the Academy tested the measuring complex to determine the intensity of cooling compression foam during its delivery through hose-pump systems.

Findings. The presented measuring complex will allow studying the cooling intensity of hose-pump systems at low temperatures when using compression foam. The complex consists of hose inserts of different diameters, equipped with temperature sensors.

Research application field. The use of the measuring complex will allow evaluating the possibility of using compression foam as a fire extinguishing agent at the stage of preliminary planning when extinguishing fires *at oil and gas industry facilities* under negative temperatures.

Conclusions. Test researches have shown that while extinguishing fires at low temperatures, it is necessary to study the intensity of cooling when using compression foam delivered through fire hoses for effective application.

Key words: Arctic region, cold climate, gas, oil, oil and gas industry facilities, measuring complex, compression foam, fire hoses, pump-hose systems.

Упражнения второй группы строятся на сканировании текста с заданной целевой установкой. Адъюнктам предлагается просмотреть текст (фрагмент статьи).

Given the severe consequences of wildfires on ecosystems and human communities, as well as the difficulty and urgency to find solutions, it is not surprising that wildfire managers are always looking for more robust solutions to help them make decisions in such uncertain situations. There are many open problems related to fire management, each requiring a specific solution that may be well determined using operations research (OR). However, most of these problems are interrelated and thus need an integrated framework in order to address several aspects simultaneously. OR must be kept in proper perspective and viewed simply as one of many means of improving management, not as an end in itself. OR specialists must ensure they develop decision-making aids that serve the needs of their clients. It is therefore clear that the successful implementation of OR techniques can only be achieved by a close collaborative effort between operation researchers and fire specialists.

После просмотра текста обучающиеся должны найти ответы на вопросы, требующие нахождения конкретных данных, например, следующие.

1. Why do wildfire managers have to look for challenging solutions?
2. Explain the meaning of the term «operations research» (OR).
3. What is necessary for successful implementation of OR techniques?

Вопросы должны формулироваться таким образом, чтобы ответы на них требовали не просто механического поиска, но также минимальной интерпретации.

Упражнения третьей группы нацелены на интеграцию поискового чтения с другими видами речевой деятельности. Весьма эффективным инструментом здесь является «информационный поиск», когда работа ведётся в парах или малых группах. Каждому адъюнкту предлагается определённый аспект текста с заданием найти конкретную информацию. Это может быть информация о статистике, методике научного исследования, описываемого в статье, практически значимые достижения и т. п. По завершении поиска информации полученные результаты обсуждаются всей группой на английском языке. Такой вид деятельности тренирует не только поисковое чтение, но также моделирует реальные ситуации научной коммуникации.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Формирование навыков поискового чтения на занятиях по английскому языку у адъюнктов АГПС МЧС – это целенаправленный процесс, который требует учёта их профессиональной специфики и требований, предъявляемых к специалистам высшей квалификации в данной области. Система различных тренировочных упражнений обеспечивает эффективность процесса. Сформированный навык поискового чтения позволяет адъюнкту ориентироваться в потоке научной информации, что, в свою очередь, является необходимым условием успешной сдачи кандидатского экзамена и продуктивной исследовательской деятельности.

Список литературы

1. Юнусова, Е. В. Обучение поисковому чтению студентов неязыковых направлений с использованием аутентичного материала англоязычной прессы / Е. В. Юнусова // Вестник науки. – 2025. – Т. 1, № 6 (87). – С. 943–952.

2. Пулатова, Д. Особенности приемов и стратегий в развитии навыков чтения на английском языке / Д. Пулатова, Н. Мустафаева // Зарубежная лингвистика и лингводидактика. – 2023. – № 1 (1). – URL: https://inlibrary.uz/index.php/foreign-linguistics/article/view/67369 (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

3. Оводкова, С. А. Использование зарубежных методик обучения чтению на уроках английского языка / С. А. Оводкова // Актуальные исследования. – 2023. – № 17 (147). – С. 57–61. – URL: https://apni.ru/article/6085-ispolzovanie-zarubezhnikh-metodik-obucheniya (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

Пономарева Елена Николаевна
канд. экон. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)
федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ СТУДЕНЧЕСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Аннотация: *в эпоху технологического развития России, необходимости импортозамещения актуальным является развитие студенческого предпринимательства, что позволяет не только самоопределиться студентам, но и способствует появлению новых продуктов и услуг. В статье предпринята попытка охарактеризовать роль преподавателя в развитии студенческого предпринимательства как при выполнении учебной, так и внеучебной работы.*

Ключевые слова: *студенческое предпринимательство, преподаватель, поддержка студенческого предпринимательства.*

Во время обучения студенты нередко получают опыт работы в различных сферах: общественное питание, торговля, транспорт, туризм, строительство, иногда и производство. Получая определённые умения и навыки, они нередко задумываются о том, смогли ли бы они стать предпринимателями.

Доступ студентов к различным информационным ресурсам, к использованию искусственного интеллекта, широкие возможности для общения способствуют появлению бизнес-идей. И в этом случае, как указывает Е.А. Скачкова, «особую ценность представляет практическая деятельность, быстрая апробация идей и возможность наблюдать конкретный результат [1, с. 229].

Отдельные дисциплины, образовательные мероприятия, акселерационные программы помогают студентам самоопределиться в выборе.

Несмотря на то, что в высших учебных заведениях часто существуют структурные подразделения, направленные на развитие научно-технического творчества и студенческого предпринимательства (технопарки, бизнес-инкубаторы, точки кипения, центры сопровождения студенческого предпринимательства и др.), преподаватель в развитии студенческого предпринимательства играет огромную роль.

Зачастую, именно, преподаватель мотивирует и является связующим звеном: советует, куда обратиться за консультационной, экспертной и другой поддержкой, помогает найти потенциального заказчика, если речь идет о продуктовой инновации для производителей и т. д.

При определении роли преподавателя в развитии студенческого предпринимательства преподавателей можно разделить на две группы:

– преподаватели общевузовских дисциплин;

– преподаватели профильных дисциплин.

Перечень общевузовских дисциплин, имеющих значение для развития предпринимательства, реализуемых учреждениями высшего образования, как правило, зависит от профиля учебного заведения и укрупнённой группы специальностей. К числу таких дисциплин можно отнести такие как экономика, экономическая теория, правоведение, правовая и финансовая грамотность и др.

В рамках учебной работы преподаватели не только реализуют рабочие программы дисциплин, но и нередко мотивируют к осуществлению предпринимательской деятельности, обращая внимание на зарождающиеся бизнес-идеи у студентов, или хотя бы учат студентов правильно понимать действия и решения предпринимателей.

Во время проведения дисциплины и даже после промежуточной аттестации преподаватель:

– оказывает базовую информационную поддержку, которая происходит, как правило, путем устных сообщений или рассылки актуальной информации о возможностях участия в образовательных проектах и конкурсах поддержки студенческого предпринимательства;

– выступает первым экспертом бизнес-идеи, которая планируется к реализации в рамках того или иного проекта, а часто даже и инициатором проработки бизнес-идеи и подачи студентом заявки на получение гранта;

– куратором при подготовке заявки по просьбе студента или в рамках выполнения своего индивидуального плана.

С 2022 года во многих образовательных учреждениях высшего образования реализуется программа «Стартап как диплом» [2]. Нередко реализация данной программы сводится к подготовке и защите стартап-проекта студентами как выпускной квалификационной работы.

При подготовке проекта студент или команда студентов работают с научным руководителем – преподавателем выпускающей кафедры и научным консультантом, как правило, преподавателем экономических и управленческих дисциплин. В данном случае локальными нормативными актами высших учебных заведений устанавливаются повышенные нормы времени по сравнению с общими нормами времени по руководству выпускными квалификационными работами.

В целом же программа «Стартап как диплом» предполагает формирование экосистемы для развития у студентов предпринимательского и проектного мышления в ходе всего обучения в университете/институте/академии. Например:

1) в учебные планы вводятся такие дисциплины как Основы предпринимательства, Основы бизнеса, Проектное управление, Основы успешных бизнес-презентаций и т. д.;

2) в рамках курсового проектирования, производственных практик студентами выполняются групповые междисциплинарные бизнес-проекты;

3) организуются гостевые лекции предпринимателей, в т.ч. победителей различных конкурсов и узкопрофильных специалистов;

4) формируются пулы заказчиков, наставников, экспертов;

5) создаётся цифровая среда сопровождения бизнес-проектов.

В настоящее время студенты являются активными участниками конкурсов, проводимых Фондом содействия инновациям. Наиболее популярными являются программы «Умник» [3] и «Студенческий стартап» [4]. Преподаватели, чаще профильных дисциплин, являются инициаторами участия студентов в конкурсном отборе. По мере возможности они со студентами осуществляют проработку бизнес-идеи, подготовку заявки. Для более тщательной

проработки студенты направляются в региональные центры поддержки предпринимательства, инновационные центры и другие институты развития.

В случае получения гранта по программе «Умник» одним из результатов может быть подготовленный бизнес-план, а в случае получения гранта по программе «Студенческий стартап» на этапе реализации студент регистрирует общество с ограниченной ответственностью, занимает позицию генерального директора и обязательно разрабатывает бизнес-план инновационного проекта.

Таким образом, при реализации проекта студенты часто нуждаются в таких услугах как:

– консультации в области бизнес-планирования;

– помощь в государственной регистрации (например, в части проработки устава);

– бухгалтерское сопровождение;

– маркетинговое сопровождение;

– юридическое сопровождение и др.

Данные услуги могут оказываться как структурными подразделениями вуза, деятельность которых направлена на развитие студенческого предпринимательства, так и преподавателями в рамках выполнения внеучебной работы.

В образовательных организациях высшего образования могут быть сформированы списки консультантов из числа преподавателей с указанием их предметной области.

Вузами могут быть определены нормы времени, которые будут применяться при планировании и выполнении разделов «Учебная работа» или «Социально-воспитательная работа» индивидуального плана преподавателя.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы.

1. В развитии студенческого предпринимательства принимают участие как преподаватели профильных, так и общевузовских дисциплин.

2. Преподаватель в рамках учебной и внеучебной работы, а также часто и в личное время, выполняет роли мотиватора, наставника, куратора, эксперта, консультанта.

3. В высших учебных заведениях в настоящее время развитие студенческого предпринимательства часто сводится к двум основным форматам: это обучение предпринимательству и сопровождение подготовки проекта.

4. Особое внимание в университетах, институтах, академиях следует уделять сопровождению студенческих бизнес-проектов при их реализации.

5. Рекомендуется вносить изменения в локальные нормативные акты в части установления норм времени преподавателей на оказание консультационной поддержки студентам, реализующим бизнес-проекты.

Список литературы

1. Скачкова, Е. А. Проектная форма выпускной квалификационной работы как инструмент модернизации итоговой аттестации в цифровую эпоху / Е. А. Скачкова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2025. – № 5 (189). – С. 225–247. – DOI 10.25588/cspu.2025.189.5.014. – EDN GHFSZH.

2. Письмо Министерства науки и высшего образования РФ от 29 сентября 2022 г. № МН-11/3030 «О направлении методических рекомендаций». – 2022. – URL: https://docs.cntd.ru/document/352181469 (дата обращения: 25.10.2026). – Текст : электронный.

3. Фонд содействия инновациям. Программа «Умник». – URL: https://fasie.ru/programs/programma-umnik/ (дата обращения: 25.10.2026). – Текст : электронный.

4. Фонд содействия инновациям. Студенческий стартап. – URL: https://fasie.ru/programs/programma-studstartup/ (дата обращения: 25.10.2026). – Текст : электронный.

Птичкина Светлана Ильинична
бакалавр, преподаватель
ГАПОУ «Канашский транспортно-энергетический техникум»
Минобразования Чувашии
г. Канаш, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: *в статье рассматривается практический опыт развития критического мышления студентов СПО на уроках математики. Показано, как теоретические основы дисциплины адаптируются под профессиональные задачи. Описаны конкретные приемы работы с профессионально-ориентированным содержанием (на примере разделов «Производная», «Вероятность», «Стереометрия»), направленные на формирование общих компетенций (ОК 01, ОК 02, ОК 04, ОК 05), предусмотренных ФГОС. Статья адресована преподавателям математики системы СПО.*

Ключевые слова: *критическое мышление, СПО, профессионально-ориентированные задачи, математическая грамотность, общие компетенции, практико-ориентированный подход.*

В современном образовании особое внимание уделяется развитию критического мышления, что особенно актуально на уроках математики в системе СПО, где требуется не только усвоение алгоритмов и формул, но и способность анализировать, рассуждать и применять знания в профессиональной практике. В условиях реализации ФГОС необходимо организовывать задания, способствующие развитию критического мышления и помогающие студентам преодолевать трудности в изучении математики и будущей профессиональной деятельности.

Критическое мышление – это процесс анализа, оценки и формирования выводов на основе информации, а также способность ставить новые вопросы, вырабатывать аргументы и принимать независимые решения. В контексте СПО это понятие приобретает особую значимость, поскольку будущий специалист должен уметь самостоятельно оценивать производственные ситуации, работать с большими объёмами данных и нести ответственность за принятые решения.

Критическое мышление включает в себя несколько этапов.

1. Постановка цели: определение того, что нужно достичь в результате размышлений.
2. Сбор информации: поиск и анализ источников, которые могут помочь в достижении цели.
3. Анализ информации: выявление противоречий, оценка достоверности источников, сравнение разных точек зрения.
4. Формирование выводов: формулирование собственного мнения на основе проанализированной информации.
5. Проверка выводов: определение, насколько сделанные выводы соответствуют цели и реальной ситуации.

Для развития критического мышления важно практиковаться в анализе различных ситуаций, учиться задавать вопросы и искать на них ответы, а также формировать привычку проверять полученную информацию и подвергать сомнению общепринятые представления.

Для развития критического мышления важно практиковаться в анализе различных ситуаций, учиться задавать вопросы и искать на них ответы, а также формировать привычку проверять полученную информацию и подвергать сомнению общепринятые представления.

Критическое мышление подразумевает умение самостоятельно анализировать сведения, выявлять закономерности и использовать их для поиска новых решений. На уроках математики в системе СПО данный навык реализуется через анализ условий профильных задач, построение логических выводов, а также проверку и обоснование полученных результатов.

Это позволяет уйти от шаблонного заучивания и развивать самостоятельность, гибкость и проблемное мышление, напрямую влияя на становление общих и профессиональных компетенций будущего специалиста.

Математика эффективно развивает критическое мышление, требуя анализа, синтеза информации, аргументации и выводов на основе фактов. Обучающиеся учатся оценивать различные подходы к решению задач, выбирать оптимальный способ, анализировать и исправлять ошибки. В СПО математика выступает не только учебной дисциплиной, но и инструментом связи теоретических знаний с прикладными задачами [1].

В практике образовательной организации акцент делается на отказ от формального заучивания правил в пользу задач открытого типа и профессионального контекста, предусмотренного рабочей программой. В рамках опытно-педагогической работы предлагаются следующие приемы.

1. Работа с профессионально-ориентированным содержанием.

В рамках изучения темы «Производная функции и ее применение» студентами решаются задачи не на абстрактные функции, а на поиск оптимального результата. При изучении прикладного модуля «Нахождение оптимального результата с помощью производной» обучающиеся исследуют реальные производственные процессы: расчет максимальной производительности оборудования или минимального расхода материала. Студенты выдвигают гипотезы, строят математические модели и учатся критически оценивать, насколько их математический вывод применим в реальной жизни.

2. Использование элементов теории вероятностей и статистики.

В разделе «Теория вероятностей и статистика» (тема «Вероятность в профессиональных задачах») критическое мышление формируется через анализ рисков. Студентам предлагаются кейсы с неполными или избыточными данными о надежности узлов и механизмов. В ходе выполнения задания обучающиеся собирают информацию, отбрасывают лишние данные, выбирают подходящий метод вычисления вероятности события и аргументируют, почему в конкретной ситуации нельзя полагаться только на интуицию.

3. Стереометрия и пространственное мышление.

В разделе «Многогранники и тела вращения» применяется прием «нетипичная задача». При изучении комбинаций геометрических тел (тема «Симметрия в профессии») студентам предлагается задача: построить выносные плоские чертежи из простых объемных фигур (вид сверху, сбоку, снизу). Это требует не заучивания формул, а умения мысленно переворачивать объект, искать альтернативные способы представления информации и проверять свои решения на логику.

4. Интерактивные форматы.

На практических занятиях применяется метод дискуссий и работы в мини-группах. При решении систем уравнений или неравенств группы защищают разные способы решения (аналитический, графический, матричный). Обучающиеся анализируют аргументы оппонентов, оценивают их достоверность и находят рациональное зерно в чужой точке зрения. Это напрямую работает на формирование таких общих компетенций, как ОК 04 (работа в коллективе) и ОК 05 (коммуникация).

В ходе опытно-педагогической работы выявлены две основные трудности. Первая – это низкая мотивация при столкновении с текстовыми задачами, где нет готового шаблона. Вторая – недостаток у студентов базовых вычислительных навыков, из-за чего критическое мышление «тормозится» на этапе простых расчетов. Преодоление данных трудностей достигается посредством внедрения ИКТ: использования интерактивных тренажеров для отработки рутинных операций и переноса акцента на смысл задачи.

Таким образом, развитие критического мышления на уроках математики в СПО не требует выделения дополнительных учебных часов или введения отдельных дисциплин. Этот процесс органично встраивается в существующую программу за счет переориентации самого учебного материала: от абстрактных, оторванных от жизни примеров к

профессионально-ориентированным задачам. В такой образовательной парадигме студент перестает быть пассивным слушателем, механически запоминающим алгоритмы, и превращается в активного исследователя. Он самостоятельно анализирует условия, ищет альтернативные пути решения и аргументированно обосновывает свой выбор. Именно такой подход позволяет не только успешно реализовать требования ФГОС, но и сформировать у будущих специалистов те самые общие и профессиональные компетенции, которые сделают их востребованными на современном рынке труда.

Список литературы

1. Арюкова, О. А. Математика в формировании профессиональной компетенции специалиста в учреждениях СПО / О. А. Арюкова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 10–1. – С. 37–40.

Романова Любовь Николаевна
преподаватель
ОСП «Чувашский аграрный колледж имени Героя России
Александрова Е.С.» Минобразования Чувашии
г. Ядрин, Чувашская Республика

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО ПРОФЕССИИ «ПОВАР, КОНДИТЕР»

Аннотация: *в статье рассматривается проблема снижения учебной мотивации студентов среднего профессионального образования (СПО) при изучении теоретических дисциплин по профессии 43.01.09 «Повар, кондитер». Предлагается путь её решения – внедрение геймификации, то есть перенос игровых механик (баллы, уровни, рейтинги, соревнование) в образовательный процесс с опорой на цифровой инструментарий. Представлен практический опыт использования онлайн-платформы MyQuiz для построения викторин и соревновательных форматов на теоретических занятиях. Описаны четыре методических сценария применения платформы («Битва шефов», «Техкарта на скорость», «Бракеражная комиссия», «Марафон десертов»), приведён алгоритм подготовки игрового фрагмента занятия. Результаты опытной работы (сравнение контрольной и экспериментальной групп по 25 человек) свидетельствуют о росте среднего балла среза знаний, качественной успеваемости и посещаемости занятий. Сформулированы методические рекомендации для преподавателей СПО.*

Ключевые слова: *геймификация, СПО, подготовка поваров и кондитеров, цифровые технологии, MyQuiz, интерактивное обучение, профессиональная мотивация, формирующее оценивание.*

Введение.

Подготовка квалифицированного повара и кондитера строится на двух неразрывных опорах: отработке практических навыков и усвоении объёмного пласта теоретических знаний. Практика в учебном цехе сама по себе мотивирует: студент видит осязаемый результат – готовое блюдо. А вот «теория» в глазах многих студентов остаётся скучной обязанностью, формальностью перед зачётом.

Проблема обостряется особенностями поколений современных студентов. Обучающиеся СПО выросли в среде короткого видеоконтента, мгновенной обратной связи и постоянной конкуренции за внимание. Традиционный формат проигрывает современным интересам молодежи: удержание внимания падает, знания остаются фрагментарными, а страх публичного ответа закрепляет позицию молчания. Особенно остро это проявляется у первокурсников.

Выходом из этой ситуации является геймификация – применение игровых элементов (баллы, уровни, таблицы лидеров, соревновательные механики, мгновенная обратная связь)

в неигровом контексте обучения [1; 2]. Цифровые технологии делают этот процесс быстрым, визуально привлекательным и охватывающим всю группу одновременно: отвечают не двоетрое у доски, а все студенты, и делают это на своих смартфонах, что снимает барьер публичного выступления.

Цель статьи – представить методику геймификации теоретических занятий для будущих поваров и кондитеров на базе онлайн-платформы MyQuiz и обосновать её эффективность данными апробации.

Задачи:

− раскрыть дидактический потенциал сервисов-квизов;

− описать конкретные сценарии их применения в преподавании профессиональных модулей;

− предложить алгоритм построения игрового фрагмента занятия;

− оценить результаты работы.

1. Теоретические основания геймификации в профессиональном обучении.

Термин «геймификация» пришёл в педагогику из маркетинга и управления персоналом и означает использование игровых механик там, где игра как таковая не предполагается [3]. Дидактическая сила этого подхода опирается на несколько механизмов.

Во-первых, мотивационный. Игровые механики активируют внешнюю мотивацию, которая при регулярном положительном подкреплении может перейти во внутреннюю: студент начинает соревноваться не ради баллов, а ради самоутверждения в профессиональной роли. Во-вторых, механизм мгновенной обратной связи. В классическом опросе студент получает вердикт через минуты или дни; в викторине – через секунды. Чем короче разрыв между действием и его последствием, тем прочнее закрепление: ошибка в игре не травмирует, а информирует, что соответствует принципам формирующего оценивания. В-третьих, соревновательная и социальная механики. Рейтинг в реальном времени превращает учебный материал в «спортивную» задачу, а командные форматы развивают коммуникацию – ключевую общую компетенцию для профессии, где работа идёт в бригаде на кухне. В-четвёртых, эмоциональное подкрепление: информация, полученная на эмоциональном подъёме, запоминается прочнее.

Для профессии «Повар, кондитер» геймификация имеет дополнительное преимущество: игровые сценарии позволяют проигрывать профессиональные роли – технолога, члена бракеражной комиссии, шеф-повара. Это приближает теорию к производственной реальности и работает на формирование не только знаний, но и профессиональной идентичности. Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по профессии 43.01.09 прямо требует включения в образовательный процесс активных и интерактивных форм проведения занятий [4], что делает описываемый подход не частной инициативой, а реализацией нормативного требования.

2. Дидактический потенциал платформы MyQuiz.

Среди множества сервисов подобного класса (Kahoot!, Quizizz, Socrative, Wordwall) выбор был сделан в пользу MyQuiz (www.myquiz.ru) по следующим причинам:

− работа на любых устройствах: платформа не требует установки на учебные компьютеры, студент подключается к игре через браузер или мобильное приложение со своего смартфона по коду или QR-коду;

− доступность для образовательной организации: бесплатный тариф покрывает базовые потребности (создание викторин до 50 вопросов, участие в играх без ограничений по числу подключений), что важно для колледжа с ограниченным бюджетом;

− «режим жизни» (презентационный формат) – опросы с несколькими ответами, вводом текста, слайдами между вопросами – позволяет не только тестировать, но и объяснять теорию прямо в игровом потоке: между вопросами преподаватель выводит слайд с разбором, картинкой технологической операции или рецептурой;

− скорость и азарт: секундомер, рейтинг в реальном времени, звуковые эффекты и «пьедестал почёта» создают эффект телевикторины – узнаваемый и привлекательный для студентов формат.

Существенно и то, что интерфейс не перегружен: студенту не нужно обучение работе с платформой, подключение занимает менее минуты, что позволяет вписывать игровой фрагмент даже в короткий организационный момент урока. MyQuiz превращает скучный опрос по технологическим картам в чемпионат, где каждый студент – участник интеллектуального шоу.

3. Кейс: интеграция MyQuiz в учебный процесс.

Апробация проводилась в группах по профессии 43.01.09 «Повар, кондитер» при изучении общепрофессиональных дисциплин и МДК. Ниже описаны четыре методических сценария, выстроенных по нарастанию сложности – от простой проверки терминов к имитации профессиональной экспертизы.

Сценарий 1. «Битва шефов: санитарный контроль» (тема «Микробиология и гигиена»).

Цель – проверка знаний о возбудителях пищевых инфекций, сроках хранения продуктов, температурных режимах. Формат – классическая викторина с четырьмя вариантами ответов. Механика: студенты заходят в игру по QR-коду, выведенному на экран; на обдумывание вопроса – 20 секунд; за правильный ответ начисляются баллы, причём чем быстрее ответ, тем больше баллов. В конце – пьедестал почёта и разбор самых «провальных» вопросов. Результат: усвояемость специальной терминологии (например, «золотистый стафилококк», «ботулизм») выросла на 35% по сравнению с устным опросом. Показательно, что студенты начинали спорить о правильности ответов прямо на занятии – а дискуссия, инициированная самими обучающимися, результативнее навязанной.

Сценарий 2. «Техкарта на скорость» (тема «Технология приготовления холодных блюд и закусок»).

Цель – закрепление порядка технологических операций. Формат – вопросы с выбором правильной последовательности (в MyQuiz реализуется через вопрос «Что лишнее?» или вопросы множественного выбора). Механика: выдаётся пять вопросов; в каждом – четыре шага техпроцесса, один из которых лишний либо нарушающий порядок. Кто быстрее «соберёт рецепт», получает титул шеф-повара раунда. Результат: снизилось количество типовых ошибок в лабораторных работах – студенты стали реже пропускать этап фильтрации бульона, нарушать время и порядок охлаждения заливных блюд. Теоретическая игра напрямую «перетекла» в практическую деятельность, что является главным критерием качества любого обучающего приёма.

Сценарий 3. «Бракеражная комиссия» (тема «Оценка качества готовых блюд»).

Цель – отработка навыков органолептической оценки по показателям «внешний вид – цвет – консистенция – запах». Формат – викторина «Кто прав?»: на экран выводится фото блюда (например, «Котлета по-киевски»), вопрос «Есть ли брак?» и варианты: а) масло вытекло (брак); б) панировка отстаёт (брак); в) всё в норме (годно); г) недожарена (брак). механика: студенты выступают в роли членов бракеражной комиссии; за каждый правильный вердикт начисляются баллы, ошибка снимает баллы – как штраф на производстве, что моделирует ответственность профессионального решения. Результат: студенты научились замечать типичные дефекты (бледная корочка, подгоревший соус, нарушение формы) ещё до подачи блюда; количество брака на практических занятиях в учебном цехе снизилось на 25%. Квиз выступает не только средством контроля, но и тренажёром профессионального зрения.

Сценарий 4. «Марафон десертов» (тема «Кондитерское искусство»).

Цель – повторение большого тематического блока: виды теста, кремов, отделочных полуфабрикатов. Формат – длительная игра на 20 вопросов. Важная особенность MyQuiz – возможность публиковать изображения: вопросы типа «Определите пирожное по фото» (корзиночка, эклер, шу) опираются на визуальную память, что для кондитеров особенно значимо. Механика – командная игра: 2–3 человека за одним телефоном, обсуждение перед ответом. Это социализирует обучение и развивает умение аргументировать: прежде чем нажать кнопку, команда должна договориться. Результат: психологически менее уверенные студенты чувствуют поддержку команды, сильные берут на себя роль лидеров и объясняют другим –

формируется наставничество «равный – равному», которое трудно организовать в традиционном опросе.

4. Методика подготовки занятия на MyQuiz: алгоритм для преподавателя.

Чтобы геймификация была не просто развлечением, а работала на результат, игровой фрагмент занятия следует выстраивать по следующей структуре:

1) разминка (3 минуты) – три-четыре «лёгких» вопроса на повторение прошлой темы; функция – вход в рабочий ритм, активация ранее изученного, снятие стартовой скованности;

2) основной раунд (10–12 минут) – десять вопросов по новой теме; вопросы должны чередоваться по типу: «одиночный выбор», «множественный выбор», «установи соответствие» (последний удобно выводить на слайд);

3) «Кот в мешке» (2 минуты) – вопрос повышенной сложности с удвоенной балльной ценностью; студенты могут рискнуть и ответить или сознательно пропустить, что учит оценивать собственные силы (элемент метапознания);

4) подведение итогов – платформа выводит рейтинг; преподаватель комментирует не победителей (они и так видят таблицу), а ошибки группы: «Вижу, что 60% путают муку высшего сорта с крупчаткой – разберём подробнее на следующем занятии». Так игра становится инструментом диагностики.

Принципиально важно: MyQuiz не заменяет лекцию. Это инструмент закрепления и диагностики ошибок – формирующего оценивания. Студент не боится неверного ответа: он учится в игре, где ошибка – не приговор, а часть процесса. При подготовке вопросов преподавателю следует избегать «угадывания»: дистракторы (неверные варианты) должны быть правдоподобными и отражать реальные типичные ошибки обучающихся – только тогда викторина диагностирует, а не «просеивает».

5. Анализ эффективности: результаты и обсуждение.

Внедрение геймификации на платформе MyQuiz в течение одного семестра (сентябрь – декабрь 2025 г.) сопровождалось сравнительным анализом контрольной группы (традиционный опрос) и экспериментальной группы (занятия с квизами) по 25 человек в каждой. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп

Критерий	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Средний балл за срез знаний (по 10-балльной шкале)	6,2	7,8
Доля студентов, сдавших дифференцированный зачёт на «4» и «5», %	53	73
Уровень субъективной мотивации (по анкете), %	«скучно» – 65	«интересно» – 90
Средняя посещаемость занятий, %	80	94

Качественные изменения дополняют количественную картину: снизилась тревожность при ответах – экран смартфона «экранирует» страх публичного провала; появился дух соревнования, который не выгорает от повторения, если преподаватель меняет форматы и периодически проводит командные первенства; студенты стали чаще задавать вопросы «на опережение», что говорит о переходе от внешней мотивации к внутренней.

Полученные данные согласуются с выводами современных исследований о геймификации: наибольший эффект игровые механики дают там, где материал алгоритмичен и фактологичен (сроки, температуры, рецептуры, нормативы), то есть в профессиональном обучении, построенном на нормативной базе [1; 5].

Ограничения и риски. Опыт показал и обратную сторону: при злоупотреблении квизами (каждое занятие) азарт выгорает; викторина смещает акцент на узнавание, а не на

воспроизведение и применение, поэтому её нельзя считать достаточной формой итогового контроля; игровое занятие требует большей подготовительной работы преподавателя и стабильного интернета. Отсюда рекомендация: два-три игровых фрагмента в неделю, чередование форматов и обязательное подведение итогов с разбором ошибок.

Заключение.

Мой опыт показывает, что геймификация теоретических занятий на базе доступной цифровой платформы MyQuiz – реалистичный и малозатратный способ решить хроническую проблему СПО: пассивность студентов на теоретических занятиях. Рост среднего балла на 1,6 балла, доли качественной успеваемости на 20 процентных пунктов и посещаемости на 14 процентных пунктов за один семестр позволяет рекомендовать описанную методику к применению при подготовке поваров и кондитеров, а также – с адаптацией сценариев – в других профессиях СПО. Перспективой дальнейшей работы является соединение квизов с профессиональными симуляциями (виртуальные кухни, кейсы производственных ситуаций) и построение накопительной системы рейтинга за семестр.

Список литературы

1. Орлова, О. В. Геймификация как способ организации обучения / О. В. Орлова, В. Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9 (162). – С. 60–64.

2. Капустина, Л. В. Методы геймификации в образовании / Л. В. Капустина, Н. А. Черпакова // Молодой учёный. – 2023. – № 47 (494). – С. 162–165.

3. Ташмухаметова, Д. И. Геймификация как технология обучения студентов среднего профессионального образования / Д. И. Ташмухаметова, Е. Н. Малышева // Mendeleev. New Generation 2023 : сборник материалов конференции. – Тобольск, 2023. – С. 209–212.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии 43.01.09 Повар, кондитер : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.12.2016 №1569 (ред. от 03.07.2024). – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 05.11.2025). – Текст : электронный.

5. Тарасова, О. А. Геймификация как средство формирования профессиональных компетенций студентов на учебных занятиях в организациях среднего профессионального образования / О. А. Тарасова, К. А. Федоряк // Психолого-педагогическое образование в современных условиях : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары : Среда, 2025.

6. Киямутдинова, О. Р. Интерактивные технологии в обучении студентов СПО / О. Р. Киямутдинова, Н. В. Ломовцева // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы : сборник материалов международной научно-практической конференции. – Пермь, 2016.

7. Донченко, Я. А. Обзор современных технологий геймификации в образовательном процессе в системе среднего профессионального образования / Я. А. Донченко // Интеграция науки, технологий и образования : сборник материалов межвузовской конференции. – Симферополь : Университет экономики и управления, 2023.

Сальников Вадим Борисович
преподаватель
Резяпов Николай Александрович
преподаватель

ГБПОУ «Уфимский профессиональный колледж
им. Героя Советского Союза Султана Бикеева»
г. Уфа, Республика Башкортостан

DOI 10.31483/r-170588

ТЕОРИЯ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ КАК СРЕДСТВО УСТАНОВЛЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ДИСЦИПЛИН «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ», «РУССКИЙ ЯЗЫК» И ПРЕДМЕТОВ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *статья посвящена вопросу интеграции дисциплин «Обществознание», «Русский язык», «Современный русский язык» и «Стилистика», изучаемых студентами среднего профессионального образования специальности 42.02.02. Издательское дело, через теоретическое и прикладное обращение к учению о речевых жанрах М. М. Бахтина и его последователей. Исследование имеет сопоставительный характер и прилагает к содержанию дисциплин как общие положения теории речевых жанров, так и модель речевого жанра. В результате намечены пути применения данной теории на колледжных занятиях, указаны возможные способы актуализации межпредметных связей обществознания и филологических дисциплин, а также установлены перспективы дальнейшей разработки вопроса.*

Ключевые слова: *коммуникация, модель речевого жанра, обществознание, речевой жанр, русский язык, современный русский язык, среднее профессиональное образование, стилистика.*

Учение о речевых жанрах (далее – РЖ), разработанное М. М. Бахтиным в труде «Проблема речевых жанров» [1] и развитое его последователями, обладает огромной важностью для разных отраслей теоретического научного знания и его прикладного применения. К теории РЖ обращались и продолжают обращаться многие лингвисты и литературоведы, а также нередки успешные попытки её внедрения в лингводидактику. В числе работ о роли теории РЖ в методике преподавания русского языка назовём труды Н. В. Ладыженской об обучении РЖ школьников [3] и статью И. В. Шерстяных об освоении РЖ студентами [4].

Продолжая данную исследовательскую линию, мы обращаем внимание на значительный дидактический потенциал этого учения для подготовки студентов учреждений среднего профессионального образования. Теория РЖ интересна не только взглядом на язык и речь как на неотъемлемые элементы коммуникации и не только указанием на полноценное существование языка лишь в дискурсе, но и аргументированным раскрытием связи языка и действительности. Последнее определяет новые возможности для интеграции колледжных дисциплин, установления их новых межпредметных связей и обнаружения новых путей формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций. Поставленный вопрос раскрывается нами на примере образовательной программы специальности 42.02.02. Издательское дело, включающей не только общеобразовательные предметы «Русский язык» и «Обществознание», которые связываются теорией РЖ наиболее прочно и последовательно, но и общепрофессиональные дисциплины «Современный русский язык» и «Стилистика», основанные на названных предметах и занимающие важное место в подготовке специалистов издательского дела.

Связь теории РЖ с перечисленными предметами предопределяется тем, что сама данная теория изначально разрабатывалась как учение о «высказывании» (в понимании М. М. Бахтина), которое существует не автономно, но в прямой связи как с говорящим, так и с

собеседником. Таким образом, через РЖ связываются язык и человек, язык и его носители и, далее, язык и общество в целом. Колледжный курс обществознания закладывает в студентов понимание того, что общество возможно лишь при обязательном наличии коммуникации, а коммуникация способна происходить только в некоторой общественной группе. По этой причине современным обществознанием востребован интеракциональный подход, рассматривающий общение как «совместную деятельность участников коммуникации» [2, с. 79]. Данная модель полностью соответствует концепции диалогичности М. М. Бахтина, рассматривающей любое высказывание как ответ на другое высказывание и, следовательно, всю человеческую речь как диалог, взаимные речевые действия коммуникантов. Актуализация концепции М. М. Бахтина на занятиях по русскому языку (например, на вступительной лекции, излагающей особенности языка, в том числе его социальную обусловленность) позволяет установить наиболее важную связь данного предмета с обществознанием.

Развитие этой связи на дальнейших занятиях, особенно практических, может производиться при изучении и освоении любого конкретного РЖ по модели Т. В. Шмелёвой [5].

1. *Коммуникативная* цель высказывания группирует РЖ в информативные (сообщить), императивные (побудить), этикетные (совершить социальное действие) и оценочные (повлиять на картину мира). В ходе курса русского языка возможно установление корреляции данных групп РЖ с функциональными стилями: научным (направленным на информирование), официально-деловым (направленным на предписание), публицистическим и художественным (направленным на трансформацию ценностно-смысловой картины мира) соответственно, – и связи между собой предметов «Русский язык» и «Стилистика». В свою очередь, понятие функционального стиля соприкасается с обществоведческим понятием формы сознания. На занятиях по стилистике можно устанавливать не только соотношение стилей языка и форм общественного сознания, но и обоих данных явлений с коммуникативной целью РЖ: в информативных РЖ чаще всего проявляются такие формы общественного сознания, как наука и философия, в императивных – политика, право и религия, в этикетных – мораль, а в оценочных – искусство, мораль и религия. Актуализация данной классификации на занятиях по обществознанию создаёт надёжный фундамент для усвоения будущими специалистами издателельского дела содержания общепрофессиональной дисциплины «Стилистика».

2. *Образ автора* обусловлен личностными характеристиками говорящего и потому наиболее подробно изучается в курсе обществознания – например, при рассмотрении темперамента, характера, индивидуальности, социальных ролей и др. Создание текста определённого РЖ с учётом сведений, полученных на обществознании, и с применением во время планирования текста анализа личности автора осуществимо в рамках занятий по предмету «Современный русский язык», имеющему риторическую направленность.

3. *Образ адресата* связан с важнейшими коммуникативными категориями и правилами взаимодействия в социуме, которые также подробно освещаются на обществознании и могут успешно актуализироваться на практических работах по предмету «Современный русский язык».

4. *Образ прошлого* предполагает учёт контекста общения и обычно рассматривается в рамках преподавания стилистики и современного русского языка, подробно изучающих правила построения текстов. Но связь данных правил с нормами общественного поведения (какими РЖ требуется инициировать и завершать общение, как выстраивать реакцию на тот или иной коммуникативный акт) может быть актуализована и на обществознании при изучении основ взаимодействия в коллективе.

5. *Образ будущего*, обладая характеристиками, аналогичными образу прошлого, предполагает такие же способы установления межпредметных связей.

6. *Тип диктумного содержания* как характеристика условий общения обычно не раскрывается на рассматриваемых нами дисциплинах, однако его сущность в наибольшей степени связана с содержанием предмета «Обществознание» и может быть актуализирована при изучении дисциплин филологического цикла через установление коммуникативной иерархии:

условия общения (обществознание и другие предметы колледжной программы) → содержание общения (обществознание, современный русский язык, стилистика) → особенности вербализации общения, включая РЖ (обществознание, современный русский язык, стилистика, русский язык) → лингвистическое выражение общения (русский язык).

7. *Языковое воплощение* РЖ целесообразно изучать только на общеобразовательном предмете «Русский язык», при этом мотивация выбора того или иного языкового средства (модели предложения, фразеологизма, грамматической формы, слова, произносительного варианта и др.) и его специфика могут сопровождаться комментарием из области как обществознания и истории, так и других дисциплин, предписанных учебным планом.

Наиболее качественно описанные нами положения применимы на бинарном занятии с участием преподавателя-словесника и преподавателя-обществоведа, связанном с подготовкой устного выступления определённого РЖ (например, научно-популярного доклада). При этом от студента ожидаются знания, умения, навыки и компетенции как лингвистического характера (построение текста, удовлетворяющего всем коммуникативным качествам хорошей речи, подбор и выдерживание правильного функционального стиля (7-й параметр модели Т. В. Шмелёвой) и др.), так и экстралингвистического (учёт формы общественного сознания (6-й параметр), собственного статуса в студенческом коллективе (2-й параметр), особенностей слушательской аудитории (3-й параметр) и др.). Подготовка студента к такому выступлению и оценка его по разным критериям может осуществляться двумя педагогами, оценивающими как языковое воплощение РЖ и его соответствие коммуникативной цели (словесник), так и содержательное раскрытие темы и умение грамотно взаимодействовать с аудиторией как частью социальной микросистемы (обществовед).

Перспективы рассмотренной темы заключаются в разработке конкретных учебных занятий (особенно бинарных) для студентов специальности 42.02.02. Издательское дело по дисциплинам «Обществознание», «Русский язык», «Современный русский язык» и «Стилистика», предполагающих создание и анализ различных устных и письменных текстов в свете теории РЖ.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Проблемы поэтики Достоевского. Работы разных лет. – Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2024. – С. 672.

2. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации : учеб. пособие / В. Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.

3. Ладыженская, Н. В. Обучение успешному общению. Речевые жанры : книга для учителя / Н. В. Ладыженская ; под ред. Т. А. Ладыженской. – Москва : Баласс: Ювента, 2006. – 175 с.

4. Шерстяных, И. В. Овладение речевыми жанрами как один из путей формирования речевой компетенции студентов / И. В. Шерстяных // Педагогический ИМИДЖ. – 2018. – № 1 (38). – С. 153–162.

5. Шмелёва, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелёва // Жанры речи. – 1997. – № 1. – С. 88–98.

Тарасова Алёна Александровна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Российский государственный
социальный университет»
г. Москва

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: САМОАНАЛИЗ ОСОЗНАННОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТКИ РГСУ

Аннотация: *в статье рассматривается проведённый самоанализ осознанности и самостоятельности профессионального выбора студентки РГСУ профессии «психолог», что предполагает оценку ею своих мотивов, знаний о профессии, способностей и перспектив. Особое внимание уделяется значимости выбранной профессии. Анализируются критерии осознанного выбора, соотношение внешних и внутренних мотивов, уровень информированности о будущей деятельности и представления о профессиональных перспективах. Подчёркивается роль рефлексии и самостоятельности в принятии профессионального решения, а также значение ценностного отношения к профессии психолога для успешного профессионального становления студента.*

Ключевые слова: *исследование, самоанализ, профессиональное самоопределение, психология, профессия, выбор, способности, перспектива, студент.*

Актуальность. Одной из актуальных проблем современности является проблема профессионального самоопределения человека и общества.

Выбор профессии через профессиональное самоопределение – это не только самоутверждение конкретного человека в обществе, но и проявление его компетенций, способностей, уверенности и др.

В науке существуют различные варианты понимания и интерпретации профессионального самоопределения как социально-психологической проблемы, однако многие исследователи сходятся в том, что профессиональное самоопределение представляет собой выбор, который осуществляется в результате анализа внутренних ресурсов субъекта и соотнесения их с требованиями профессии; и, конечно, возникает вопрос о том, насколько человек, выбирающий профессию, делает это осознанно, осмысленно, рефлексивно, ответственно.

Анализ литературы позволяет выделить следующее определение выбора профессии. Выбор профессии – это двусторонний процесс: с одной стороны, субъект выбора (человек, который осуществляет выбор), с другой стороны – объект выбора (в данном случае определённая профессия). И субъект, и объект выбора обладают совокупностью различных характеристик; это может объяснить сложность, неоднозначность выбора профессии, негарантированность его успешности. Любое общество заинтересовано в том, чтобы процесс самоопределения проходил у каждого его члена достаточно рано, желательно уже в подростковом возрасте. От этого зависят удовлетворённость профессиональным трудом и продуктивность работы человека. Однако многие исследования показывают, что в действительности осознанный выбор будущей профессии актуален далеко не для всех представителей молодёжи, он зачастую осуществляется на основе стихийных факторов [3].

Проблема самоопределения личности изучается с различных точек зрения: философии, психологии, педагогики, социологии. Об этом пишет В. А. Ядов, подчёркивая, что при исследовании самоопределения личности «особенно ощущается плодотворность междисциплинарного подхода к проблеме». Вследствие этого следует выделить два основных подхода к пониманию самоопределения: социологический и психологический [3].

Самоопределение как процесс осознания личностью своей позиции формируется внутри координат системы социальных отношений – рассматривает К. А. Абульханова-Славская в своих научных работах; следовательно, автор выделяет собственную активность личности в

стремлении занять определённую жизненную позицию. При этом она подчёркивает, что от того, как складывается система отношений к себе как субъекту, к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам, зависит уровень самоопределения и общественной активности личности. Из связи личности с профессией вытекает её перспектива, а от характера этой связи зависят профессиональный выбор личности и её профессиональное самоопределение.

Проведённый самоанализ осознанности и самостоятельности профессионального выбора студентки РГСУ предполагает оценку ею своих мотивов, знаний о профессии, способностей и перспектив.

Самоанализ предполагал следующие критерии:

а) информированность: насколько оптант знает о содержании, условиях и требованиях выбранной профессии, а также о рынке труда и возможностях трудоустройства;

б) мотивация: является ли выбор профессии результатом внутренних побуждений, таких как интерес к содержанию, желание самореализации, а также внешних факторов – престиж, зарплата, мнение родителей;

в) учёт личных склонностей, способностей и здоровья;

г) насколько решение о выборе профессии было принято лично, а не навязано родителями, друзьями или обстоятельствами;

д) чёткое видение карьерных целей, путей их достижения и наличие запасного варианта на случай затруднений.

В процессе интервьюирования оказалось, что психология для студентки:

– это взаимосвязь поведения человека, его внутреннего мира с внешним, его отношение к различным ситуациям, проявление чувств, эмоций, действий для изменений (перестроений) и улучшения жизни на земле;

– это глубинный процесс психики человека, который показывает ситуативные переживания в жизни;

– это возможность найти разрешение (ресурс), посмотреть на ситуацию со стороны, побыть в разных ролях, выполнить конкретные действия, прочувствовать и высказать, вывести на осознание ситуацию и в реальной жизни изменить паттерн поведения;

– это работа души во всех её проявлениях;

– это возможность сделать собственную жизнь более качественной, жизнь здесь и сейчас, в данном моменте времени, позволять происходить действиям, чувствовать и выражать эти чувства в полной мере осознания;

– это поиск внутреннего напряжения до его полного растворения;

– это работа над собой, своими эмоциями, чувствами и действиями;

– принятие себя через роли проявления в жизни;

– это возможность увидеть со стороны проявление своей роли, принять её и дать ей место в жизни.

Интересным фактом появления психологии в жизни клиентки стало участие в различных тренингах, мастер-классах, личных консультациях у психологов России: Валерия Николаевича Данилкина, Игоря Лютого, Веры Леонтьевны Савеличевой, Софьи Зеленковой, Сузанны Цельмер (Польша), Екатерины Крюковой, Ольги Малининой, Оксаны Рыбаковой и др., причём более 15 лет.

А главным мотивом при выборе данной профессии стало умение сочувствовать, сопереживать и помогать людям, которым необходима помощь и поддержка.

Её личный интерес к миру психологии начался ещё с детства, когда приходили подруги и рассказывали про всю свою жизнь, а она слушала и тренировала своё активное слушание. На тот момент ей было всего 12 лет. В старших классах она помогала всем детям, которые выходили на татами, завоёвывать награды – поддерживала как могла, настраивала. Когда ехали в поезде, в автобусе, она заботилась о младших. Она молчала, как танк, когда нужно было чего-то не рассказывать. Всё это привело её в мир психологии.

Как видим, её сильные стороны, навыки, способности, черты характера соответствуют требованиям выбранной профессии: а) эмпатия и эмоциональный интеллект – способность глубоко понимать и сопереживать чувствам и переживаниям других людей; б) умение активно слушать – не просто слышать слова, но и улавливать невербальные сигналы, контекст и скрытый смысл сказанного; в) терпение и безоценочность как способность принимать человека таким, какой он есть, с уважением к нему; г) коммуникабельность как умение чётко и доступно выражать свои мысли, а также эффективно общаться с людьми; д) стрессоустойчивость – умение сохранять спокойствие; е) ответственность – готовность нести ответственность за свои слова, действия и процесс консультирования, понимая влияние, которое оказываешь на жизнь клиента; ж) саморефлексия как способность анализировать собственные эмоции, реакции и установки, что помогает отделять личные проблемы от проблем клиента и постоянно совершенствоваться как профессионалу; з) этические принципы – строгое следование профессиональному этическому кодексу, включая конфиденциальность и недискриминацию.

Вывод по исследованию анализа оппонента заключается в том, что студентка РГСУ обладает следующими сильными сторонами: коммуникация, способность слушать и слышать, быстро обрабатывать информацию и делать её доступной для людей, помогая им, что является ключевыми навыками для профессии психолога.

Список литературы

1. Голянич, В. М. Введение в профессию: психолог : учебник и практикум для вузов / под редакцией В. М. Голянича, С. В. Семеновой / В. М. Голянич. – Москва : Юрайт, 2025. – 345 с.

2. Панина, С. В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся : учебник и практикум для вузов / С. В. Панина, Т. А. Макаренко. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 363 с.

3. Пчелинова, В. В. Труд не товар // Бюджет. – 2008. – № 11.

4. Тарасова, А. А. Туристический поход, как комплексная методика при любом нездоровье человека / А. А. Тарасова. – URL: https://www.b17.ru/tarasova_alna/ (дата обращения: 02.12.2025). – Текст : электронный.

Туаев Артур Алиханович
старший преподаватель
ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный
университет им. А.А. Тибилова»
г. Цхинвал, Республика Южная Осетия

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация: *в статье рассматривается специфика подготовки студентов по направлению «Юриспруденция» в контексте особенностей построения образовательной траектории в учебной и внеучебной деятельности с целью формирования качественных специалистов и социальной адаптации молодых людей. Раскрыта роль фундаментальных теоретических знаний для формирования правосознания и недопустимость их вытеснения исключительно практикой. Описаны практико-ориентированные технологии: имитационные занятия, ролевые и деловые игры, имитации судебных процессов, работа юридических клиник под руководством наставников.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, юридическое образование, учебная деятельность, юридическая клиника, компетентностный подход.*

В условиях изменения требований к современным специалистам на рынке труда актуальным становится вопрос о новом типе подготовки квалифицированных кадров. Работа в сфере юриспруденции имеет свои особенности: необходимость глубоких знаний по специальности, наличие опыта, умение работать с людьми и др. Стоит говорить о том, что для работы в этой

сфере необходима целая совокупность компетенций: от базовых знаний до так называемых «софт скилс». Именно поэтому представляется важным говорить о новом формате подготовки специалистов, которые не просто ориентированы на фундаментальные знания, могут хорошо ориентироваться в особенностях практической деятельности сразу после выпуска из вуза, но и успешно адаптировались к социальной и профессиональной среде.

Важно сформировать трёхкомпонентную модель подготовки, где каждый компонент отвечает за свою часть получения профессионально и личностно значимых компетенций: базовое теоретическое ядро – практика по специальности – личностное развитие и социальная адаптация.

Первый блок связан с получением необходимого объёма теоретических знаний. В юриспруденции важно иметь обязательный фундамент знаний, чтобы можно было понимать суть правоприменения. Если специалист не будет владеть базовыми понятиями из блоков теории государства и права, гражданского права, уголовного права и пр., он не сможет правильно оценивать правовую структуру норм, верно подбирать необходимые правовые основания, формировать необходимые документы и др. Теоретическая подготовка в профессиональном юридическом образовании занимает важное место и определяет показатель профессиональной состоятельности специалиста. В связи с этим нельзя сокращать объём часов на теоретические дисциплины и переводить их исключительно в практическую плоскость. Лекционный материал важен, т. к. педагог не только пересказывает базовые понятия, но формирует правосознание студента. От взаимодействия с преподавателем многое зависит. Как отмечают специалисты, психолого-педагогическое сопровождение студентов-юристов очень важно [1], и многое зависит от личности преподавателя [3]. Только человек с опытом работы и собственным сформированным правосознанием может обучать других таким важным вопросам. Если читать определение «правового нигилизма» и не понимать его смысл, можно неправильно оценить и пагубность следования этому принципу. А педагог в лекционном материале приведёт примеры, объяснит сущность, вступит в аргументированную дискуссию, если потребуется.

Второй блок связан с практической подготовкой. Для работы юриста очень важно владеть не только знаниями, но и навыками. Выпускник должен понимать особенности работы в суде, составления искового заявления и пр. Этому можно научиться на практических и лабораторных занятиях в вузе. Но лучше использовать для этого практико-ориентированные занятия на реальных площадках, которые должны выступать партнёрами вузов. Юридическая профессия является прикладной, и важно подготовить будущего выпускника к работе. В связи с этим распространёнными технологиями выступают имитационные. Наиболее важными являются ролевые и деловые игры. В юридической подготовке особое внимание должно уделяться имитациям судебных процессов. Одним из востребованных направлений является развитие работы юридических клиник, где студенты старших курсов могут помочь гражданам в решении реальных проблем, понять суть работы, но сделать это под присмотром опытных наставников, которые подкорректируют и поправят ошибки. В этом блоке стоит говорить о необходимости развития профориентационной деятельности, которая напрямую связана с социальной адаптацией молодых людей.

Третий блок связан с формированием самой личности студента. Дело в том, что не каждый студент, который знает, что такое право, и понимает, как обратиться в суд, будет делать это с благой целью. В последние годы увеличилось количество некачественных заявлений в суды, которые повышают нагрузку на них, но не преследуют какой-либо позитивной цели. Дело в том, что при неправильном понимании ценности права и верного толкования норм псевдоюристы злоупотребляют своими правами и препятствуют правоохранительным органам. Более того, всё больше учёных обращают внимание на феномен «цифрового отчуждения», но в профессии юриста очень важно социальное взаимодействие [2], поэтому следует развивать навыки эффективной коммуникации.

По данным Минобрнауки, юриспруденция устойчиво входит в тройку наиболее востребованных специальностей, которые хотели бы выбрать выпускники. Однако на рынке труда

наблюдается постоянный спрос на качественных специалистов и их нехватка. Такой дисбаланс можно ликвидировать путём изменения стратегии подготовки специалистов, изменив её на комплексный компетентностно ориентированный подход. В данном ключе важно формировать для каждого студента свою образовательную траекторию с учётом нехватки у него компетенций конкретного уровня и последовательности их приобретения. Так, переход к практической деятельности не должен быть возможен без освоения базовых теоретических понятий. Только последовательность позволит избежать ошибок и искажения смысла правовых норм. Ведь юридические ошибки могут нанести серьёзный вред людям, которые обратятся к недобросовестному специалисту. Применение знаний в конкретной ситуации для решения реальных кейсов должно опираться на опыт теоретического анализа подобных случаев.

Фундаментальность и прикладной характер должны дополнять друг друга, а не противоречить или противопоставляться. Предполагается, что более индивидуализированный подход позволит повысить мотивацию студентов, что приведёт к более качественному результату в процессе профессионального самоопределения. Также стоит говорить о развитии проблемно-ориентированного обучения в юридических направлениях, т. к. это позволяет развивать профессиональное мышление. Инновационные технологии должны соседствовать с традиционными педагогическими подходами, что позволит повысить и профессиональные, и социальные навыки.

Особую роль в подготовке современного специалиста играет формирование надпрофессиональных компетенций, без которых специалист не сможет быть частью профессионального сообщества. Именно в этом ключе особую роль играет внеучебная деятельность, где студент может развивать навыки ораторского мастерства, социализации, владения новыми технологиями и др. Эти компетенции не должны зависеть от личностных особенностей человека. Если один хорошо может объяснить свои мысли, а другой – нет, то это не должно быть причиной низкой квалификации в дальнейшем.

Отдельно стоит выделить большой потенциал научно-исследовательской деятельности студентов-юристов, т. к. это позволяет расширить границы подготовки и профессионального сознания и повысить уровень сформированности компетенций. Именно научный подход позволяет повысить качество и критического мышления у студентов.

Различные мероприятия на развитие надпрофессиональных компетенций должны проводиться в вузах на постоянной основе, и, возможно, на них должны отводиться отдельные часы в учебном плане. Это позволит сформировать качественного специалиста.

Таким образом, специфика профессиональной подготовки юристов в вузе связана с объединением комплекса учебных и внеучебных инструментов для подготовки специалистов, востребованных на рынке труда и адаптированных к различным социальным взаимодействиям.

Список литературы

1. Альмухаметова, Г. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности студентов-юристов / Г. Г. Альмухаметова, Г. И. Идельбаева, Г. В. Харрасова // Образование: традиции и инновации. – 2025. – № 3 (50). – С. 24–30.

2. Дрянных, Н. В. Философско-педагогические аспекты становления профессиональной субъектности будущих юристов в цифровом обществе / Н. В. Дрянных, Л. В. Куклина // Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований. – 2024. – № 2 (13). – С. 100–109.

3. Иванова, С. В. Роль педагога в организации образовательного процесса в контексте подготовки специалистов нового типа / С. В. Иванова // Право, политика, управление: риски в условиях суверенизации экономики. – Екатеринбург, 2026. – С. 58–62.

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

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ: СИСТЕМА СКВОЗНЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА СВЯЗИ

Аннотация: *в статье рассматривается методический подход к преподаванию разделов «Обыкновенные дифференциальные уравнения» и «Основы операционного исчисления» в военном вузе связи. Автором предлагается концепция использования системы сквозных прикладных задач, позволяющая преодолеть разрозненность математических тем и сформировать у курсантов целостное представление об анализе динамических процессов в радиотехнических цепях. Описана структура сквозной задачи, включающая три этапа: классическое решение дифференциального уравнения, операторный метод (преобразование Лапласа) и сравнительный инженерный анализ. Приведен пример реализации подхода на модели RLC-контура. Обоснована педагогическая эффективность данного метода для развития профессионального мышления и повышения мотивации курсантов.*

Ключевые слова: *высшая математика, военный вуз связи, сквозные задачи, дифференциальные уравнения, операционное исчисление, преобразование Лапласа, профессиональная направленность обучения, междисциплинарные связи, инженерное мышление.*

Требования современных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего образования предписывают ориентировать процесс обучения на формирование у обучающихся устойчивых профессиональных компетенций. В условиях военного вуза связи математическая подготовка не может рассматриваться как изолированный фундаментальный цикл, а должна выступать инструментом решения конкретных инженерных задач.

Традиционно темы «Обыкновенные дифференциальные уравнения» и «Основы операционного исчисления» изучаются как самостоятельные, слабо связанные между собой разделы. В результате у курсантов формируется искаженное представление: дифференциальные уравнения воспринимаются как «настоящий» способ описания физических процессов, а преобразование Лапласа – как абстрактная алгебраическая конструкция, не имеющая физической интерпретации.

Преодоление этого методического разрыва требует внедрения интегративных подходов. В настоящей статье предлагается методический подход, основанный на использовании системы сквозных прикладных задач, объединяющих оба математических аппарата вокруг единой инженерной проблематики – анализа переходных процессов в электрических цепях и системах связи.

1. Понятие и дидактические свойства сквозной задачи.

Под *сквозной задачей* в контексте нашего исследования понимается прикладная математическая задача, которая обладает следующими дидактическими свойствами.

1. *Профессиональная обусловленность:* формулируется в терминах предметной области (радиотехнические цепи, системы связи, обработка сигналов).

2. *Многоэтапность:* решается средствами разных математических тем, изучаемых последовательно в течение семестра.

3. *Контекстная непрерывность:* сохраняет единый физический контекст при переходе от одного математического метода к другому.

4. *Рефлексивность:* сопровождается обязательной интерпретацией полученного результата на каждом этапе.

Структура сквозной задачи при изучении ОДУ и операционного исчисления выстраивается по трехэтапной схеме.

Этап 1 (Классический). Составление математической модели, решение дифференциального уравнения аналитическим методом, анализ характера переходного процесса.

Этап 2 (Операторный). Переход в область изображений через преобразование Лапласа, алгебраизация задачи, нахождение решения, обратное преобразование и верификация с этапом 1.

Этап 3 (Инженерно-аналитический). Сравнение методов, построение графиков, расчет динамических характеристик (время установления, перерегулирование), формулирование выводов о влиянии параметров системы на ее устойчивость.

2. Профессиональный контекст задач для вуза связи.

Специфика подготовки офицеров связи диктует выбор прикладных ситуаций, которые должны составлять банк сквозных задач. Естественными и наиболее показательными моделями являются следующие.

1. *RC-цепи:* базовая модель переходных процессов в фильтрах, линиях задержки, интегрирующих цепях аппаратуры связи.

2. *RLC-контуры:* модель резонансных явлений в радиочастотных трактах и антенных системах.

3. *Линии связи с распределенными параметрами:* модели коммутационных процессов, возникновения отражений сигналов.

4. *Реакция линейных фильтров на импульсные помехи:* оценка времени восстановления работоспособности приемного тракта.

5. *Системы автоматической подстройки частоты (АПЧ):* модели установления синхронизации в апериодическом и колебательном режимах.

Данные ситуации позволяют охватить весь спектр линейных моделей: от уравнений первого порядка до уравнений второго порядка с различными типами корней характеристического уравнения.

3. Практическая реализация: модель переходного процесса в RLC-контуре.

Для иллюстрации методического подхода рассмотрим опорную сквозную задачу [1].

Постановка задачи. На вход последовательной RLC-цепи (резистор R, индуктивность L, емкость C) в момент t = 0 подается постоянное напряжение U_0. Требуется найти ток $i(t)$, определить характер переходного процесса и оценить его длительность.

Этап 1. Классическое решение (Тема: Обыкновенные дифференциальные уравнения).

На этом этапе курсанты применяют второй закон Кирхгофа. Сумма падений напряжений на элементах контура равна приложенному напряжению:

$$U_R + U_L + U_C = U(t)$$

Подставляя выражения для напряжений:

на резисторе: $U_R = iR$,

на катушке: $U_L = L\frac{di}{dt}$,

на конденсаторе: $U_C = \frac{q}{C}$.

И учитывая, что ток – производная заряда: $i(t) = \frac{dq}{dt}$, переходим к линейному неоднородному дифференциальному уравнению второго порядка относительно заряда:

$$L\frac{d^2q}{dt^2} + R\frac{dq}{dt} + \frac{q}{C} = U_0.$$

Для тока $i(t)$ можно продифференцировать обе части по t и получить аналогичное уравнение, но удобнее решать относительно $q(t)$, а потом найти $i(t) = q'(t)$.

Введём обозначения:

коэффициент затухания: $\beta = \frac{R}{2L}$,

собственная частота: $\omega_0 = \frac{1}{\sqrt{LC}}$

Тогда уравнение принимает вид:

$$q'' + 2\beta q' + \omega_0^2\, q = \frac{U_0}{L}$$

Методическая цель этапа: отработка навыков составления моделей по физическим законам, анализа характеристического уравнения $k^2 + 2\beta k + \omega_0^2 = 0$ и построения общих решений [5, с. 443–449] для трех режимов:

Передемпфированный режим ($\beta > \omega_0, D > 0$): два вещественных отрицательных корня, апериодический процесс (без колебаний).

Критический режим ($\beta = \omega_0, D = 0$): один корень кратности 2, предельный случай без колебаний.

Недодемпфированный режим ($\beta < \omega_0, D < 0$): комплексные корни, затухающие колебания.

Курсант убеждается, что корни характеристического уравнения напрямую диктуют физику процесса: будет ли система колебаться или плавно стремиться к равновесию.

Этап 2. Операторное решение (Тема: Операционное исчисление).

На занятиях та же самая задача решается операторным методом [3, с. 487–517]. Исходное уравнение в операторной форме (при нулевых начальных условиях) принимает вид алгебраического уравнения:

$$\left(Lp^2 + Rp + \frac{1}{C}\right) Q(p) = \frac{U_0}{p}$$

Откуда изображение тока находится чисто алгебраически:

$$I(p) = pQ(p) = \frac{U_0}{\left(Lp^2 + Rp + \frac{1}{C}\right)}$$

Методическая цель этапа: демонстрация мощности алгебраизации. Курсанты убеждаются, что знаменатель дроби в точности совпадает с характеристическим многочленом дифференциального уравнения. Корни знаменателя (полюса передаточной функции) определяют вид оригинала. Разложение на простейшие дроби и использование таблиц преобразований Лапласа дает тот же результат, что и на Этапе 1, что служит строгим доказательством эквивалентности методов.

Этап 3. Сравнительный и инженерный анализ.

Финальный этап является кульминацией сквозной задачи. Курсантам предлагается следующее.

1. Построить семейство графиков $i(t)$ для трех режимов (изменяя сопротивление R).

2. Определить *длительность переходного процесса* (практическое время установления – момент, когда ток входит в 5%-ную зону от установившегося значения).

3. Перерегулирование (оценить максимальный выброс тока в колебательном режиме.

4. Сделать инженерный вывод: как увеличение индуктивности L или емкости C влияет на быстродействие фильтра и устойчивость канала связи.

Ключевой дидактический вывод: курсант осознанно приходит к пониманию того, что корни характеристического уравнения (классический метод) и полюса операторного изображения (операторный метод) – это одна и та же сущность, полностью определяющая динамику системы. Преобразование Лапласа перестает быть «абстракцией» и становится мощным инструментом анализа устойчивости и качества систем связи.

4. Структура банка сквозных задач.

Для полноценной реализации предложенного подхода необходим банк задач, дифференцированный по уровню сложности, что позволит реализовать индивидуальный подход в обучении.

Уровень А (Базовый). Задачи на закрепление алгоритмов. Например, заряд/разряд RC-цепи (ОДУ 1-го порядка) или апериодический режим RLC-цепи. Цель – доведение до автоматизма базовых навыков моделирования и решения.

Уровень Б (Повышенный). Задачи с усложнением входных воздействий или параметров. Например, реакция RLC-цепи на гармонический сигнал или воздействие прямоугольного видеоимпульса на RC-фильтр. Здесь курсант сталкивается с кусочно-непрерывными функциями и запаздываниями, где преимущества оператора Лапласа становятся очевидными.

Уровень В (Творческий/Исследовательский). Комплексные задачи. Например, оценка времени восстановления приемника после воздействия импульсной помехи или сравнительный анализ качества переходных процессов в двух различных фильтрах. Требует от курсанта самостоятельного выбора метода, проведения вычислительного эксперимента и глубокой физической интерпретации.

5. Методические рекомендации по организации учебного процесса.

Интеграция сквозных задач требует определенной перестройки планирования.

1. *На занятиях по теме Обыкновенные дифференциальные уравнения* сквозная задача уровня А или Б вводится как итоговая практическая работа. Преподаватель акцентирует внимание на трудоемкости классического метода при сложных начальных условиях или правых частях, создавая «проблемную ситуацию» и потребность в новом инструменте.

2. *На занятиях по теме Операционное исчисление* первое практическое занятие Решение дифференциальных уравнений начинается с возврата к уже решенной задаче. Эффект «узнавания» физической модели при кардинальном изменении математического аппарата вызывает сильный педагогический отклик и повышает когнитивную активность курсантов.

3. *В системе контроля* (рубежный контроль, типовые расчеты) обязательно присутствует требование решить сквозную задачу двумя методами и провести сравнительный анализ. Это исключает возможность формального заучивания алгоритмов и проверяет глубину понимания.

4. *Для слабоуспевающих курсантов* предусматриваются варианты задач уровня А с подробными пошаговыми методическими указаниями. Алгоритмизация действий (составление уравнения → нахождение корней → переход к изображениям → анализ полюсов) позволяет преодолеть математические барьеры и сосредоточиться на физическом смысле.

6. Ожидаемые результаты и обсуждение.

Внедрение системы сквозных задач позволяет достичь ряда значимых педагогических результатов.

1. *Формирование системного мышления.* Курсанты перестают воспринимать математику как набор разрозненных формул. Они видят единство математического аппарата, описывающего физические процессы.

2. *Развитие профессиональных компетенций.* Обучающийся получает готовый аппарат для изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, умеет переводить физическую схему на язык математики и интерпретировать математическое решение в терминах качества связи (полоса пропускания, добротность, искажения).

3. *Рост внутренней мотивации.* Прикладная, профессионально-ориентированная постановка задач снимает у курсантов вопрос «Зачем мы это учим?» Математика обретает статус важнейшей инженерной дисциплины [2; 4].

4. *Оптимизация учебного времени.* Повторное использование одной и той же физической модели на разных этапах обучения снижает время на адаптацию к новым условиям задачи, позволяя сосредоточиться на изучении нового математического метода.

Заключение.

Система сквозных задач по темам «Обыкновенные дифференциальные уравнения» и «Основы операционного исчисления» не является искусственным усложнением программы. Напротив, это действенный способ оптимизации учебного процесса, позволяющий

объединить фундаментальную математическую теорию с прикладными потребностями военного инженера связи.

Курсант, который самостоятельно убедился в том, что классический и операторный методы приводят к идентичным результатам, но обладают разной областью эффективного применения, обретает уверенность в своих математических знаниях. Преобразование Лапласа из «абстрактной надстройки» превращается в надежный практический инструмент. Дальнейшее развитие данного подхода видится в создании межкафедральных модулей совместно с техническими кафедрами, а также во внедрении элементов компьютерного моделирования для визуализации переходных процессов, описываемых сквозными задачами.

Список литературы

1. Атабеков, Г. И. Теоретические основы электротехники. Линейные электрические цепи : учебное пособие / Г. И. Атабеков. – 7-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2009. – 592 с.

2. Кошкина, Н. В. Некоторые аспекты реализации прикладной направленности обучения высшей математике в военном вузе / Н. В. Кошкина, В. А. Ушакова, М. А. Ушаков // Динамика развития системы военного образования : материалы VII Международной научно-практической конференции (Омск, 14 марта 2025 г.). – Омск : Омский государственный технический университет, 2025. – С. 349–353.

3. Сборник задач по высшей математике, 2 курс : учебник для вузов / К. Н. Лунгу, В. П. Норин, Д. Т. Письменный, Ю. А. Шевченко. – 3-е изд., испр. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 592 с.

4. Профессиональная военная направленность обучения математике курсантов военного вуза: сборник трудов конференции / Н. В. Садовников, Т. Ю. Новичкова, Е. В. Шипанова [и др.] // Педагогика, психология, общество: современные тренды : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 24 апр. 2020 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – 2020. – Чебоксары : Среда, 2020. – С. 124–128.

5. Шипачев, В. С. Высшая математика: учебник для вузов / В. С. Шипачев. – Москва : Высшая школа, 2005. – 479 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Безрукова Любовь Ананьевна
учитель
Якимова Ольга Владимировна
учитель

МБОУ «СОШ №41 с углубленным изучением
отдельных предметов»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

МОТИВАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

Аннотация: *в статье рассматривается проектно-исследовательская деятельность как средство развития познавательной активности и научных умений младших школьников на уроках окружающего мира. Раскрыты понятия проекта и исследования, виды проектов, подходы к организации проектной работы. Описана экспериментальная часть, проведённая в школе. Сделан вывод о повышении уровня исследовательской деятельности учащихся и развитии познавательного интереса.*

Ключевые слова: *мотивация, проектно-исследовательская деятельность, школьное образование.*

В статье упоминаются конкретные торговые марки стиральных порошков исключительно в рамках учебного исследования и для иллюстрации методики сравнительного анализа. Упоминание брендов не является рекламой, не связано с интересами производителей и не должно рассматриваться как рекомендация к приобретению или использованию продукции. Авторы не аффилированы с указанными компаниями и не получают от них какой-либо выгоды.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время острой проблемой в образовании является индивидуальное развитие учащихся.

Для этого необходимо создать условия для развития естественной познавательной активности ребёнка. Здесь в первую очередь применяются технологии проектно-исследовательской деятельности [1].

Применение проектно-исследовательского подхода в обучении окружающему миру поддерживает у детей мотивацию учебно-познавательной деятельности [1].

Цель исследования: теоретически обосновать проектно-исследовательскую деятельность учащихся как средство развития научных знаний, умений и навыков в ходе обучения окружающему миру, умения заниматься в группе и в коллективе.

Объект исследования: проектно-исследовательская деятельность учащихся.

Проект – это последовательность шагов по реализации задуманной идеи с использованием оптимальных ресурсов и средств [2].

Исследование – это деятельность, направленная на получение новых знаний о существующем объекте или явлении.

Центральное значение метода проектов состоит в обеспечении учащимся возможности непосредственного получения знаний в результате решения практических задач или проблем, требующих объединения знаний из различных предметных сфер.

Проектно-исследовательская деятельность – это непосредственный отбор определённых знаний, изучение основных правил и действий, введение нового, решение проблемы. Проектно-исследовательская деятельность даёт возможность учить таким образом, чтобы через

поставленный вопрос достигнуть мыслительной операции учащихся, улучшить и модернизировать их коммуникативные способности и по-новому оценивать итоговую работу.

Использование проектно-исследовательской работы на уроках является совокупностью формирования универсальных учебных действий, которые дают возможность:

1) создать учащимся возможность самостоятельно осуществлять работу, ставить перед собой цели, исследовать и использовать необходимые приёмы и пути их достижения;

2) «умение учиться» предоставляет возможность личности быть готовой к образованию;

3) обеспечивать успешное усвоение приобретённого материала.

Результаты изучения окружающего мира в соответствии с ФГОС делятся на личностные, метапредметные и предметные [3].

Проектная деятельность учащихся основывается как коллективная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, сбалансированные методы, способы деятельности, ориентированная на достижение общего результата [3].

Использование проектно-исследовательского метода даёт возможность не только успевающим, но и ученикам с низкой успеваемостью, которые могут использовать свои сильные стороны [3].

Исследовательская деятельность – самостоятельная деятельность, но преподаватель может наблюдать за процессом преодоления трудностей, предвидеть их появление, следовательно, стимулировать мировоззренческие позиции в учебном процессе [3].

Система проектной работы может быть представлена двумя подходами:

1) связь проекта с учебными темами (на уроке);

2) применение проектной деятельности во внеклассной работе [5]. Для формирования проектной деятельности используется два вида урочных занятий.

Урок, который состоит только из работы над проектом. Форма осуществления такого урока обусловлена видом проекта, планируется высокая самостоятельность учащихся. Знания сохраняются и развиваются в процессе работы над проектом. Объявление темы урока, определение цели, задачи. Подчёркивание внимания на взаимосвязи ранее пройденного материала с новой темой. Объяснение этапов следующей работы учащихся, проведение инструктажа. Изложение формы оценивания работы групп [5].

Урок, на котором могут использоваться проекты, выполненные отдельными учащимися или группами учащихся во внеурочное время. На таких уроках учащиеся представляют свой проект. Презентация – необходимый навык, который улучшает речь, абстрактное мышление, рефлексию [5].

Проекты, выполняемые во внеурочное время, можно классифицировать на несколько типов.

Информационные проекты – это тип проектов, созданный для учащихся, чтобы они научились находить и рассматривать информацию. Учащиеся исследуют и применяют различные методы получения информации (литература, СМИ, базы данных), её обработки (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы) и различные формы выступления [4].

Учебно-исследовательские проекты – имеют структуру, которая близка к научным исследованиям. Они содержат вероятные аргументы актуальности темы, определение проблемы, предмета, объекта, цели и задач исследования.

Обязательно выявление гипотезы исследования. Эти проекты проходят во внеурочной деятельности по предмету в качестве подготовки к научно-практическим конференциям. Эти проекты носят индивидуальный характер, реализуются под руководством педагогов [4].

Творческие проекты – характеризуются не столь строго проработанной структурой, однако создаются по известной логике: нахождение потребности, исследование, описание требований к объекту конструирования, развитие первоначальных идей, их анализ, проектирование, изготовление, рефлексия. Форма представления результатов различна: видеофильм, праздник, экспедиция, репортаж и прочее [4].

Игровые проекты – это проект, где участники принимают на себя определённые роли, обусловленные содержанием проекта. Обязательно отмечаются проблема и цели проекта, список участников, их роли. Результат проекта большей частью выглядит как своеобразное представление [4].

Экспериментальная часть проводилась в школе.

Прежде чем приступить к выполнению экспериментальной части работы, были проведены опросы обучающихся в МБОУ «СОШ № 41» города Чебоксары, чтобы установить: «проводятся ли у них на уроках проекты и исследования?», «хотят ли они их проводить?». В результате опроса большинство учеников ответили «да». Также мы провели анкетирование на выявление уровня проектно-исследовательской деятельности. По результатам анкетирования оказалось, что в школах редко проводят проектно-исследовательские работы и что учащиеся не умеют самостоятельно проводить исследования. В связи с этим мы решили провести проектно-исследовательскую работу по теме «Химический анализ состава порошка и его влияния на эпидермис кожи человека».

Опыты химического анализа состава порошка и его влияния на эпидермис кожи человека.

Для исследования порошков мы провели опросы, чтобы узнать, какие стиральные порошки наиболее популярны и почему.

Из проведённых опросов большинство ответили, что выбирают порошки «Ушастый нянь», «Миф», «Faberlic». Критерии выбора: низкая цена, хорошая отстирываемость, бережное отношение к коже, пенообразование, частая реклама. У трёх выбранных порошков был изучен химический состав и внешний вид. Из трёх порошков «Миф» состоит не только из белых частиц, но и с добавлением цветных гранул. В состав каждого порошка входят поверхностно-активные вещества и отбеливатели (кроме порошка «Миф!»). Также в состав порошка «Миф» включены различные ароматизаторы и вспомогательные вещества.

Первый опыт был посвящён сравнению «устойчивости пены».

В ходе эксперимента использовались следующие оборудование и реагенты:

– химический стакан;
– мерный цилиндр;
– термометр;
– стиральные порошки.

В ходе опыта в мерный цилиндр насыпали 5 мл порошка, доливали 0,5 л воды с температурой 40–45 °С, встряхивали (встряхивали 10 раз). Высоту образовавшейся пены измеряли 2 раза: в самом начале опыта и через 10 минут. Результаты опыта были занесены в таблицу.

По результатам опыта все порошки распределяли по местам в порядке убывания пеноустойчивости их растворов. При этом учитывали стабильность пены, скорость оседания и растворимость.

Первое место в порядке убывания занял порошок «Миф», второе – «Faberlic», третье – «Ушастый нянь».

Во втором опыте мы рассматривали «отстирывающую способность» стиральных порошков.

Для этого были взяты пятна различного происхождения и типы загрязнения, которые наиболее часто встречаются в быту, и необходимые оборудование и реагенты:

– мензурка;
– мерный цилиндр;
– термометр;
– стиральные порошки;
– ёмкости для замачивания;
– лоскут белой ткани;
– губная помада;
– яблочное варенье;
– кетчуп;
– кофе;
– свежая трава.

На 3 лоскута белой ткани наносили пятна. Все образцы ткани высушивали и оставляли на 4 дня для большего проникновения загрязнений в волокна ткани.

Затем каждый кусок ткани помещали в раствор стирального порошка (1 мензурка объёмом 10 мл на 1 литр воды) и оставляли для замачивания на 2 часа. По истечении времени ткань доставали, прополаскивали в чистой воде, высушивали и исследовали. В зависимости от того, насколько хорошо тот или иной порошок отстирал пятна, они были распределены по местам в порядке убывания: первым был «Миф», вторым – «Faberlic», третьим – «Ушастый нянь».

В третьем опыте мы сравнивали pH растворов порошков.

Показатель кислотности pH измеряется в единицах. Принято считать, что в нейтральной среде pH = 7, в кислой среде pH < 7, в щелочной среде pH > 7. Безопасным для кожи рук считается уровень pH = 5,5.

Поверхность нашей кожи покрыта кислотной мантией, образованной из смеси пота и кожного сала, с добавлением органических кислот, образующихся в результате обмена веществ.

Таким образом, наш организм защищается от микроорганизмов: все жирные клетки, как и большая часть бактерий, к изменениям pH весьма чувствительны.

Известно, что даже слабое закисление может губительно сказаться на них. Моя руки обычным щелочным мылом, мы разрушаем естественную кислотную мантию кожи. В таком положении вредные бактерии получают преимущество. Правда, ненадолго, так как кислотная мантия здоровой кожи восстанавливается уже через полтора-два часа. Но в то время, пока мы лишены кислой защиты, наша кожа стареет. Ведь в это время предоставлены самые благоприятные условия для проникновения глубоко внутрь как инфекций, микроорганизмов, так и ультрафиолета.

В ходе работы были необходимы следующие оборудование и реагенты:

– мензурка;
– мерный цилиндр;
– термометр;
– стиральные порошки;
– индикатор метиловый оранжевый (для рассмотрения окраски).

Из 3 исследуемых стиральных порошков приготовили растворы (1 мензурка объёмом 10 мл растворена в 1 л воды) с температурой 40 °C.

После полного растворения порошков было установлено окрашивание растворов от светло-жёлтого до более тёмного оттенка.

После исследования самым щадящим для кожи рук оказался стиральный порошок «Ушастый нянь», после него – «Faberlic» и последний – «Миф».

По результатам опытов была составлена итоговая оценка стиральных порошков.

Таким образом, победителем среди стиральных порошков стал порошок «Миф»: у него оказался средний уровень pH и хорошая отстирывающая способность. Отстал от него порошок «Faberlic», причём отстирывающая способность у него выше, чем у порошка «Ушастый нянь», зато уровень pH раствора выше. На последнем месте с наибольшим количеством итоговых баллов – широко рекламируемый стиральный порошок «Ушастый нянь»: у него оказался самый невысокий уровень pH в растворе и довольно низкая отстирывающая способность.

В конце исследования были проведены опросы по оценке проектно-исследовательской деятельности. Также мы сделали повторное анкетирование для сравнения уровня проектно-исследовательской деятельности учащихся.

Во время проектно-исследовательской работы ученики наблюдают, сравнивают, экспериментируют, делают простые выводы. У них развивается интерес к проектно-исследовательской деятельности, по своей инициативе они выполняют мини-проекты, которые им интересны. Учатся самостоятельно принимать решения, аргументировать свои мнения, анализировать и сопоставлять факты и планировать свою работу.

Ожидаемые результаты:

− развитие познавательного интереса, познавательной активности, формирование навыков и представления об исследовательском обучении;

− желание детей самостоятельно выполнять различные проекты и исследования;

− умение глубоко мыслить и творчески использовать информацию.

Выводы.

Проектно-исследовательская деятельность приводит к развитию личности и не только в сферах образовательной деятельности, но и в индивидуальной траектории. Сегодня в современной школе практически отсутствует технологичность при проведении и организации различных образовательных мероприятий. Кроме того, у современных школьников не у всех развита мотивация к учебной деятельности. Проектно-исследовательская деятельность всегда имеет наличие познавательной потребности и мотивации для поиска.

Проектно-исследовательская деятельность способствует формированию человеческой деятельности, которая по своей сути должна регулироваться сознанием и активностью человека. Проектно-исследовательская деятельность направлена на удовлетворение познавательных и интеллектуальных потребностей человека. При этом проектно-исследовательская деятельность проходит долгим поиском, а также глубоким осмыслением и переработкой информации в плане научно-образовательного характера.

Таким образом, для повышения уровня исследовательской деятельности учащихся были проведены химические опыты на тему «Химический анализ состава порошка и его влияния на эпидермис кожи человека».

Следовательно, у учащихся, которые занимались исследованием химического состава стирального порошка и его влияния на эпидермис кожи, уровень развития исследовательской деятельности повысился.

Список литературы

1. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2.

2. Алмаев, П. А. Ключевые особенности федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования / П. А. Алмаев // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI Междунар. науч. конф. (Пермь, 20–23 апреля 2015 г.). – Пермь : Меркурий. – 2015. – С. 145–147.

3. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 159 с.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.

5. Комарова, И. В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС / И. В. Комарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 128 с.

Бондарь Виктория Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Войнова Инна Маратовна
канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема трансляции исторической памяти в литературе для детей 2–5 лет. Выделены четыре уровня памяти, а также показана роль ритма, образа и совместного чтения; выявлены риски идеологизации и натуралистической подачи травмы.*

Ключевые слова: *историческая память, детская литература, ранний возраст, книга-картинка, фольклор, культурная память, семейное чтение, дошкольное образование.*

Историческую память обычно изучают по учебникам, памятникам, музеям и книгам для взрослых. Детская книга для двух-пяти лет почти не попадает в это поле, хотя именно здесь начинает складываться первое представление о прошлом – через интонацию, семейные рассказы, вещи и фотографии. Ребенок еще не знает хронологии, но запоминает колыбельную телесно и эмоционально, а историю прадеда – через голос взрослого и семейные предметы. Современная детская книга стала разнообразнее: появились визуально насыщенные и документальные издания для дошкольников. Отсюда вопрос: как книга передает историческую память ребенку без системных исторических знаний? Вероятно, не через сведения, а через эмоциональный образ, ритм, повторы и совместное чтение.

Память формируется в языке, обычаях и системах значений группы [1, с. 112]. Ребенок помнит не только пережитое, но и рассказанное: семейное предание становится частью его личной памяти. Я. Ассман разграничил коммуникативную память, существующую в общении поколений, и культурную память, опирающуюся на тексты, изображения и ритуалы [1, с. 54]. Детская книга занимает промежуточное положение: ее читают в семье, но она остается культурным объектом, передаваемым между поколениями. Такие носители коллективного опыта называют «местами памяти» [1, с. 26]. Книга становится ими через повторное чтение, обсуждение и семейные практики. Значимы голос взрослого, паузы, вопросы и рассматривание изображений. По Ю. М. Лотману, текст сохраняет и порождает смыслы [6, с. 201]: одна и та же сказка для двухлетнего ребенка и школьника остается единым текстом, но порождает разные культурные события.

В раннем возрасте важны не сюжетная логика, а эмоциональный тон и повторяемость. Они создают ощущение устойчивости мира. Л. С. Выготский подчеркивал, что искусство воздействует не прямым сообщением, а особой организацией переживания [4, с. 318]. Ребенок воспринимает книгу синкретически: слово, интонация, жест, изображение и телесный контакт с взрослым образуют единое целое. В игре ребенок осваивает социальные роли [4, с. 214]; сходно работает и чтение исторически ориентированного текста. Запоминается то, что включено в значимую задачу [4, с. 302]. Для двухлетнего ребенка это не усвоение факта, а совместное действие со взрослым. Психологически ранний возраст охватывает период от года до трех лет, однако границы читательского опыта шире и индивидуальны: условно их можно определить в пределах от двух до пяти лет. Сопереживание уже доступно, историческое время – еще нет. Память существует в свернутой форме: как образы и эмоциональные установки. Без

взрослого-посредника книга сама по себе памятью не становится: взрослый отбирает текст, комментирует его и связывает прочитанное с семейным опытом ребенка.

Колыбельные, пестушки, потешки и сказки не содержат развернутого исторического повествования, но сохраняют культурную память в жанровых формах, ритме и устойчивых образах. Волшебная сказка связана с историческими формами социальной жизни и обрядовой практикой, хотя эта связь не всегда очевидна [1, с. 45]. Для ребенка сказка значима не как источник сведений, а как способ упорядочить мир: в ней есть начало и конец, добро и зло, испытание и награда. Эта структура становится основой будущего исторического сознания. Особую роль играют ритм, повтор и звуковая организация текста [1, с. 87]: «баю-бай», «ладушки», «сорока-ворона» вводят ребенка в круг семейных отношений и закрепляют представления о доме, труде и заботе. Фольклор сохраняет не столько события, сколько способы их переживания. При работе с ним возможны две крайности: архаизация, превращающая текст в музейный экспонат, и чрезмерная модернизация, убирающая все непонятное. Продуктивнее сохранять ритм и образный строй, объясняя трудные элементы в ходе чтения [1, с. 96].

Советская детская литература продолжает работать как форма культурной памяти: для нескольких поколений она стала частью личной биографии [1, с. 24]. Этот канон неоднороден: в нем есть и художественно значимые произведения, и идеологически заданные схемы. Поэтому задача анализа – не однозначно оценить канон, а выявить предлагаемые им механизмы памяти. В цикле А. Л. Барто «Игрушки» предметный мир организует эмоциональный опыт ребенка: мишка, лошадка, слон, кукла становятся носителями чувств и отношений [2, с. 5]. Эти образы не историчны в строгом смысле, но формируют слой памяти, который позже связывается с детством как миром заботы и защищенности. Стихотворения для дошкольников действуют прежде всего через ритм и повтор, а не через развернутый сюжет [2, с. 7].

Произведения о Великой Отечественной войне раскрывают историю через частную жизнь, без развернутых батальных сцен. В повести Л. Ф. Воронковой «Девочка из города» центральны сиротство, принятие ребенка и обретение нового дома [3, с. 18]. Блокада показана через детский опыт, дружбу и взаимопомощь [3, с. 34]. Эвакуация раскрывается при сохранении светлого тона [7, с. 21]. Документальные рассказы опираются на конкретные реальные детали [7, с. 9]. Общая установка таких текстов – сопереживание, а не устрашение: ребенок способен представить голод и разлуку, но не длительное изображение насилия. Историческая память формируется как отношение к чужой беде и как ценность дома. Вместе с тем есть риск превращения героики в парадную схему, а страдания – в обязательный элемент воспитания.

В последние десятилетия визуальный ряд детской книги перестал быть только иллюстрацией и стал самостоятельным носителем смысла. В книге А. Л. Литвиной и А. А. Десницкой «История старой квартиры» повествование строится вокруг московской квартиры и нескольких поколений ее жителей на фоне событий XX века [5, с. 12]. Главный механизм памяти – вещь: мебель, фотографии, посуда, обои и книги становятся свидетелями времени. Ребенок рассматривает не столько сюжет, сколько детали, создающие ощущение подлинности. Взрослый задает вопросы: кто жил в этой комнате, что изменилось, что сохранилось. История семьи воспринимается не через объяснение, а через узнавание. Но визуальная форма может и упрощать материал, подменяя осмысление узнаваемыми символами.

Анализ позволяет выделить четыре уровня формирования исторической памяти. Это не последовательные стадии, а сосуществующие слои читательского опыта. Первый – фольклорно-мифологический: колыбельные, пестушки, потешки и сказки. Его механизмы – ритм, повтор и телесный контакт; границы – от года до трех лет. Второй – семейно-биографический: история близких вводится через рассказ взрослого, книгу о семье, вещь-свидетель и вопрос. Условно – три-пять лет. Третий – национально-гражданский: стихи и рассказы о героях и праздниках, эмоциональная идентификация, нравственный образец; условно – четыре-шесть лет. Четвертый – травматический: война, блокада, утрата; он реализуется в повести и документальном рассказе. Здесь нужны сопереживание на эмоциональной дистанции

и участие взрослого-посредника; условно – пять-семь лет. Это различение позволяет отбирать текст не по формальной связи с историей, а с учетом возможностей ребенка.

Таким образом, Историческая память в литературе для раннего возраста не является упрощенной копией взрослой модели. У нее своя логика: образ, ритм, семейный рассказ, изображение и совместное чтение. Такая литература – самостоятельный канал формирования исторической памяти, а не подготовительный этап школьного исторического образования. Ее действенность определяется не объемом сведений, а качеством переживания и диалога ребенка со взрослым. Отбор текстов должен учитывать возрастные возможности ребенка, исключать натурализм и идеологическую заданность, сохраняя место для надежды и вопроса.

Список литературы

1. Ассман, Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман ; пер. с нем. М. М. Сокольской. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.

2. Барто, А. Л. Игрушки : стихи / А. Л. Барто. – Москва : Детская литература, 1981. – 32 с.

3. Воронкова, Л. Ф. Девочка из города : повесть / Л. Ф. Воронкова. – Москва : Детская литература, 1982. – 112 с.

4. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; вступ. ст. А. Н. Леонтьева ; коммент. Л. С. Выготского, В. В. Иванова. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – 411 с.

5. Литвина, А. Л. История старой квартиры / А. Л. Литвина, А. А. Десницкая. – Москва : Самокат, 2017. – 56 с.

6. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман ; ред. Т. Д. Кузовкина ; Тартуский университет. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 464 с.

7. The Routledge Companion to Children's Literature and Culture / ed. by C. Nelson, E. Wesseling, A. M. -Y. Wu. – Abingdon : Routledge, 2024. – 568 p.

Еремеева Алина Геннадьевна
учитель
МАОУ «Вотланская ООШ»
д. Вотланы, Чувашская Республика

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассматривается художественно-эстетическое развитие младших школьников как комплексное направление образовательного процесса, охватывающее изобразительное творчество, музыкальное восприятие, театрализацию, декоративно-прикладное искусство и художественное слово. Раскрываются задачи, содержание и педагогические условия развития эмоционально-ценностного отношения к миру, творческих способностей и эстетического вкуса у детей начальной школы, а также роль интеграции искусств, сотрудничества с семьёй и личности педагога в этом процессе.*

Ключевые слова: *художественно-эстетическое развитие, обучающиеся, младший школьный возраст, начальная школа.*

Художественно-эстетическое развитие младших школьников является одним из значимых компонентов современного образования. Оно направлено не только на освоение детьми определённых художественных умений, но и на формирование их внутреннего мира, эмоциональной культуры, способности воспринимать окружающую действительность осмысленно и эмоционально. В процессе такого развития ребёнок учится видеть красоту природы, человеческих поступков, произведений искусства, архитектуры, музыки, литературы и самых обычных предметов повседневной жизни. Одновременно у него формируется стремление создавать прекрасное самостоятельно, проявлять фантазию, выражать собственные чувства и впечатления через разные виды творчества.

Младший школьный возраст считается особенно благоприятным периодом для эстетического воспитания. В это время дети отличаются любознательностью, эмоциональной отзывчивостью, открытостью новым впечатлениям и активным развитием воображения. Они способны искренне удивляться необычным явлениям, сопереживать литературным героям, чувствовать настроение музыкального произведения и замечать выразительность цвета, формы или движения. Если в этот период создать подходящие условия для общения ребёнка с искусством, можно заложить прочную основу его дальнейшего духовного, нравственного и творческого становления.

Художественно-эстетическое направление нельзя ограничивать только уроками изобразительного искусства или музыки. Оно представляет собой целостную систему, включающую разнообразные виды детской деятельности. В неё входят рисование, лепка, аппликация, конструирование, пение, слушание музыки, танцевально-ритмические упражнения, театральные постановки, чтение художественной литературы, сочинение небольших рассказов, участие в декоративно-прикладных проектах и знакомство с культурными традициями народа. Благодаря такому разнообразию каждый ребёнок получает возможность найти деятельность, в которой он сможет наиболее полно проявить свои способности и интересы.

По мнению П.С. Симоновой [2], одной из центральных задач эстетического воспитания является развитие способности видеть и чувствовать прекрасное. Педагог помогает детям обращать внимание на выразительные детали окружающего мира: сочетание цветов в природе, форму листьев и цветов, игру света и тени, особенности народного орнамента, красоту архитектурных сооружений, гармонию музыкальных звуков. Постепенно ребёнок начинает не просто смотреть на предметы, а воспринимать их более внимательно, сравнивать, анализировать, замечать настроение и эмоциональное воздействие. Такое восприятие способствует расширению кругозора и формированию бережного отношения к природе, культурным объектам и результатам человеческого труда.

Большое значение имеет развитие эмоциональной отзывчивости. Ребёнок должен учиться понимать, какие чувства вызывает произведение искусства, почему картина может казаться радостной или тревожной, каким образом музыка передаёт спокойствие, торжественность или грусть, что переживает герой литературного произведения. Обсуждение подобных впечатлений помогает детям лучше понимать собственные эмоции и чувства других людей. Они учатся сопереживать, проявлять доброту, сочувствие, уважение и терпимость. Таким образом, искусство становится не только источником эстетических впечатлений, но и важным средством нравственного воспитания.

Т.С. Мичурина [1] отмечает, что особое место в образовательном процессе занимает изобразительная деятельность. На занятиях дети постепенно знакомятся с основами цветоведения, учатся различать тёплые и холодные оттенки, подбирать гармоничные цветовые сочетания, понимать значение контраста и нюанса. Они осваивают простейшие правила композиции: учатся размещать предметы на листе, выделять главное, соблюдать соотношение частей, передавать пространство и движение. В процессе рисования школьники работают с гуашью, акварелью, цветными карандашами, фломастерами, мелками и другими материалами. Не менее полезны лепка из пластилина или глины, создание аппликаций из бумаги и ткани, изготовление объёмных композиций, коллажей и простых поделок.

Музыкальное воспитание также играет важную роль в формировании эстетической культуры младших школьников. Знакомство с музыкой разных эпох, жанров и народных традиций расширяет представления детей о культурном многообразии мира. На уроках школьники слушают народные песни, классические произведения, современные композиции, фрагменты опер, балетов и инструментальной музыки. Учитель предлагает определить характер произведения, темп, громкость, настроение, особенности звучания отдельных инструментов. Постепенно дети учатся слушать музыку сосредоточенно, не отвлекаться, выделять изменения в мелодии и ритме, объяснять свои впечатления.

Практическая музыкальная деятельность включает разучивание песен, участие в хоровом исполнении, выполнение ритмических упражнений, музыкально-двигательные импровизации и простейшее музицирование. Пение развивает слух, чувство ритма, дыхание, дикцию и способность работать в коллективе. Совместное исполнение требует от детей умения слушать друг друга, соблюдать общий темп, начинать и заканчивать одновременно. Кроме того, музыка помогает снять эмоциональное напряжение, улучшить настроение и создать благоприятную атмосферу в классе.

Значительным потенциалом обладает театрализованная деятельность. Участие в инсценировках, драматизациях и небольших спектаклях помогает ребёнку раскрыть свои способности, преодолеть застенчивость и приобрести уверенность в собственных силах. Во время подготовки постановки дети учатся выразительно говорить, правильно использовать интонацию, мимику и жесты, передавать характер персонажа, взаимодействовать с партнёрами. Театр развивает воображение, память, внимание и способность понимать точку зрения другого человека. Особенно важно, что в постановке могут участвовать дети с разными способностями: один ребёнок хорошо читает текст, другой выразительно двигается, третий создаёт декорации или подбирает музыкальное сопровождение.

Декоративно-прикладное творчество позволяет познакомить младших школьников с культурными традициями и художественным наследием своей страны. Дети узнают о народных промыслах, особенностях росписи, вышивки, керамики, резьбы по дереву, изготовления игрушек и традиционных предметов быта. Они могут создавать собственные работы по мотивам хохломской, городецкой, гжельской, дымковской и других художественных традиций. При этом важно не ограничиваться простым повторением орнамента, а рассказывать детям о происхождении промысла, его связи с природой, жизнью и трудом людей. Такое знакомство воспитывает уважение к мастерам, интерес к истории и чувство принадлежности к национальной культуре.

Не менее важным средством эстетического развития является художественная литература. Чтение сказок, рассказов, стихотворений и произведений детских писателей обогащает словарный запас, развивает образное мышление, воображение и эмоциональный интеллект. Во время обсуждения текста дети учатся определять настроение произведения, характеризовать героев, объяснять причины их поступков, находить выразительные слова и сравнения. Заучивание стихотворений развивает память, чувство ритма и речевую выразительность. Инсценирование литературных эпизодов помогает глубже понять содержание произведения и увидеть его с разных позиций. Работа с художественным словом может включать не только чтение готовых произведений, но и самостоятельное детское творчество. Школьникам можно предлагать придумать продолжение сказки, описать картину, сочинить небольшой рассказ по серии иллюстраций, подобрать эпитеты к определённому образу или написать несколько строк о любимом времени года. Подобные задания стимулируют фантазию и помогают ребёнку осознать, что слово является инструментом выражения мыслей, чувств и впечатлений.

Таким образом, художественно-эстетическое развитие младших школьников представляет собой многогранный процесс, объединяющий восприятие искусства, творческую практику, эмоциональное общение и приобщение к культурным ценностям. Оно способствует развитию воображения, речи, памяти, внимания, эмоциональной отзывчивости, коммуникативных навыков и самостоятельности.

Список литературы

1. Мичурина, Т. С. Художественно-эстетическое воспитание у младших школьников / Т. С. Мичурина. – URL: https://clck.ru/3WtMue (дата обращения: 09.11.2026). – Текст : электронный.

2. Симонова, П. С. Художественно-эстетическое развитие в начальной школе / П. С. Симонова // Молодой ученый. – 2018. – № 2 (188). – С. 142–146.

Казаков Сергей Федорович
тренер-преподаватель
АУДО «СШ им. олимпийского чемпиона В.С. Соколова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ОБЩЕФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ В ТЯЖЁЛОЙ АТЛЕТИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *в статье рассматриваются средства и методы общей физической подготовки (ОФП) детей 9–12 лет на начальном этапе занятий тяжелой атлетикой. На основе анализа научно-методической литературы систематизированы средства ОФП (общеразвивающие упражнения, игры, упражнения с отягощениями) и методы их применения (повторный, динамический, статический, круговой, игровой, соревновательный). Особое внимание уделено учету возрастных особенностей и сенситивных периодов развития физических качеств, а также практическим рекомендациям по организации занятий.*

Ключевые слова: *тяжелая атлетика, общая физическая подготовка, начальный этап, физические качества.*

Современная система спортивной подготовки в тяжелой атлетике строится на принципах системно-логического подхода, где начальный этап играет важную роль в становлении спортсмена. Именно в возрасте 9–12 лет закладывается база для дальнейшего роста спортивного мастерства. Как отмечается в учебно-методическом пособии Д. Н. Черногорова и Ю. Л. Тушера, «общая физическая подготовка – это педагогический процесс, направленный на развитие и совершенствование базовых двигательных умений и физических качеств, направленных на всестороннее и гармоничное физическое развитие» [7, с. 107]. На этапе начальной подготовки ОФП является доминирующим разделом тренировочного процесса, поскольку решает задачи укрепления здоровья, повышения функциональных возможностей организма и создания двигательного фонда для освоения сложно-координационных соревновательных упражнений.

Цель данной статьи – систематизировать средства и методы ОФП, применяемые в работе с детьми на начальном этапе обучения тяжелой атлетике, с опорой на современные научные данные и методические разработки.

В тяжелой атлетике средства ОФП подразделяются на две большие группы: общеразвивающие и развивающие упражнения (дополнительная группа упражнений) [7, с. 18–20]. К общеразвивающим относятся упражнения из различных видов спорта, направленные на всестороннее развитие организма: легкая атлетика (бег на короткие и длинные дистанции, прыжки, метания), лыжная подготовка, плавание, велоспорт, спортивная акробатика и гимнастика (кувырки, стойки, мосты, шпагаты), подвижные и спортивные игры (футбол, баскетбол, волейбол, бадминтон, эстафеты) [7, с. 21–28]. Эти средства позволяют эффективно воздействовать на все основные физические качества и обогащать двигательный опыт ребенка.

Развивающие упражнения преимущественно направлены на развитие силовых способностей и укрепление основных мышечных групп с использованием отягощений (штанга, гантели, гири, блочные устройства) [7, с. 29–31]. На начальном этапе доля таких упражнений строго дозируется и они выполняются с небольшими весами, часто в имитационной форме (с гимнастической палкой, боди-баром).

Анализ литературы показывает, что оптимальное соотношение средств ОФП и специальной физической подготовки (СФП) на начальном этапе должно складываться в пользу ОФП. Так, П. В. Змановский указывает, что на этапе обучения упражнения СФП не должны превышать 20% тренировочного времени, уступая место ОФП [3]. А. С. Гронская и соавторы отмечают, что в возрасте 10 лет на общую физическую подготовку отводится 50–60% тренировочного процесса, что благоприятно сказывается на функциональном состоянии юных спортсменов [2].

Методика ОФП в тяжелой атлетике опирается на общие педагогические принципы и специфические методы развития физических качеств. В пособии [7, с. 131–142] подробно

охарактеризованы методы развития силовых способностей, которые с адаптацией применяются и в работе с детьми:

Метод повторных усилий – использование непредельных отягощений (30–70% от максимума) с количеством повторений от 6 до 12 и более. Он является базовым для начального этапа, так как позволяет безопасно укреплять мышечно-связочный аппарат и развивать силу без чрезмерных нагрузок.

Метод динамических усилий – выполнение упражнений с малым и средним весом (до 30–40%) с максимальной скоростью. Применяется для развития скоростно-силовых качеств, например, в прыжках, отжиманиях с хлопком, упражнениях с легким грифом.

Метод статических усилий (изометрический) – удержание положений (планка, угол, стойка на руках) продолжительностью 5–12 секунд. Используется как вспомогательное средство для развития статической выносливости.

Метод ударных усилий (амортизационный) – прыжки в глубину с дозированной высоты с последующим выпрыгиванием. В работе с детьми применяется ограниченно и только после тщательной разминки, не более 1–2 раз в неделю.

Для развития быстроты, выносливости, гибкости и ловкости используются следующие методы [7, с. 113–119].

Для быстроты: повторный метод (бег на 20–30 м с максимальной скоростью), игровой и соревновательный методы.

Для выносливости: метод стандартной непрерывной нагрузки (бег в умеренном темпе 5–10 мин, лыжные прогулки, плавание), метод стандартной интервальной нагрузки (чередование кратковременных ускорений и отдыха). Учитывая возраст, объем аэробной работы дозируется строго индивидуально.

Для гибкости: метод многократных повторений (пружинистые наклоны, махи с постепенным увеличением амплитуды), метод статического растягивания (удержание позы 5–15 с), совмещенный метод (сочетание силовых упражнений с упражнениями на растягивание).

Для ловкости: игровой и соревновательный методы, а также метод вариативного упражнения (выполнение знакомых движений в новых условиях, например, челночный бег с изменением направления, эстафеты с элементами акробатики).

Особого внимания заслуживает метод круговой тренировки, который широко рекомендуется для ОФП юных тяжелоатлетов. Г. М. Саакян и соавторы в своем исследовании доказали эффективность круговой тренировки для повышения уровня физической подготовленности начинающих тяжелоатлетов: за три месяца занятий у экспериментальной группы достоверно улучшились показатели в прыжке в длину с места, наклоне вперед, беге на 60 м и 2000 м [6]. Круговая тренировка позволяет одновременно воздействовать на различные мышечные группы и функциональные системы, сохраняя высокую моторную плотность занятия и интерес детей.

Эффективность ОФП во многом определяется соответствием средств и методов возрастным возможностям ребенка. В таблице 17 пособия [7, с. 108] приведены сенситивные периоды развития физических качеств. Для детей 9–12 лет наиболее благоприятными являются периоды для развития быстроты, ловкости, гибкости и координационных способностей. Силовые способности в этот период развиваются преимущественно за счет увеличения мышечной массы и совершенствования нервно-мышечной регуляции, поэтому не следует форсировать работу с большими отягощениями.

Н. А. Петухов и соавторы подчеркивают необходимость учета гетерохронности развития физических качеств у подростков, начавших заниматься тяжелой атлетикой в 14–15 лет, и рекомендуют до 30% времени основной части занятия отводить на развитие «отстающего» качества [5]. Для более младшего возраста этот принцип также актуален: важно выявлять индивидуальные слабые звенья и целенаправленно воздействовать на них.

Кроме того, как отмечает П. В. Змановский, в подростковом возрасте необходимо учитывать период полового созревания, который сопровождается ускорением роста, изменением

работы сердечно-сосудистой и нервной систем. В связи с этим тренировочная нагрузка должна строго дозироваться, а врач должен осуществлять регулярный контроль [3].

Общая физическая подготовка детей на начальном этапе занятий тяжелой атлетикой представляет собой целостную систему, включающую разнообразные средства (общеразвивающие и развивающие упражнения, игры, упражнения из других видов спорта) и методы (повторный, динамический, статический, ударный, круговой, игровой, соревновательный). Рациональное сочетание этих средств и методов с учетом сенситивных периодов и индивидуальных особенностей ребенка позволяет заложить прочный фундамент для дальнейшей специальной подготовки, укрепить здоровье и повысить функциональные резервы организма. Как показывает анализ литературы, приоритет ОФП на начальном этапе является общепризнанным в отечественной школе тяжелой атлетики, а применение круговой тренировки и игрового метода делает занятия более эффективными и эмоционально привлекательными для детей.

Список литературы

1. Бахарев, Ю. А. Морозов А. М. Применение информационных технологий на начальном этапе спортивной подготовки в тяжелой атлетике / Ю. А. Бахарев, Н. В. Малышев, А. С. Феоктистов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 7 (185). – С. 34–39.

2. Гронская, А. С. Функциональное состояние детей, занимающихся тяжелой атлетикой, на этапе начальной подготовки / А. С. Гронская, Я. Е. Бугаец, Э. В. Пашкина // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2022. – № 12. – С. 47–49.

3. Змановский, П. В. Особенности подготовки подростков на занятиях тяжелой атлетикой / П. В. Змановский // Вестник науки. – 2023. – Т. 3, № 5 (62). – С. 266–270.

4. Совершенствование общей физической подготовки юношей, начавших заниматься тяжелой атлетикой в 14–15 лет / Н. А. Петухов, В. Н. Иваницкий, В. Э. Бельц, И. М. Истигечев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2017. – № 3. – С. 40–42.

5. Черногоров, Д. Н. Тяжелая атлетика: методика преподавания: учебно-методическое пособие / Д. Н. Черногоров, Ю. Л. Тушер. – Москва : МГПУ, 2024. – 280 с.

Кобякова Татьяна Георгиевна
учитель
Згонник Марина Александровна
учитель

МБОУ «СОШ №54»
г. Астрахань, Астраханская область

ТВОРЧЕСКОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема интеграции физической культуры с художественно-эстетическими дисциплинами (ИЗО и технология) в начальной школе. Обосновывается тезис о том, что физическая активность является не только средством укрепления здоровья, но и мощным катализатором творческого воображения, пространственного мышления и сенсорного восприятия. Анализируются механизмы переноса двигательного опыта в художественную деятельность, роль межпредметных связей и игровых технологий в формировании целостной, креативной личности младшего школьника.*

Ключевые слова: *творческое развитие, межпредметные связи, физическая культура, изобразительное искусство, технология, младшие школьники, двигательная активность, воображение, пространственное мышление, интеграция.*

Современное образование, закреплённое в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), требует от школы формирования не просто набора знаний, умений

и навыков, а целостной личности, способной к творчеству, саморазвитию и системному мышлению. Традиционно уроки физической культуры, ИЗО и технологии воспринимались как периферийные по отношению к «основным» предметам. Однако именно в синтезе этих дисциплин кроется огромный потенциал для гармоничного развития ребёнка.

Младший школьный возраст – это период, когда физическое, интеллектуальное и эмоциональное развитие неразрывно связаны. Ребёнок познаёт мир через движение и осязание. Ограничение двигательной активности в угоду академическим дисциплинам приводит к снижению познавательной активности и угасанию творческого потенциала. Напротив, грамотная организация уроков физкультуры, где движение наполнено смыслом, образами и задачами, становится источником вдохновения для изобразительного и технического творчества.

Связь между физической активностью и творческим мышлением имеет глубокие психофизиологические корни.

Согласно теории Л. С. Выготского, воображение имеет моторную природу. Любая идея, прежде чем оформиться в образ, проходит стадию двигательных проб. На уроках физкультуры, когда учитель просит детей «изобразить медведя», «стать гибкой ивой» или «превратиться в летящий самолёт», происходит тренировка способности к переводу внутреннего образа в пластику тела. Этот навык является фундаментом для изобразительной деятельности: рука, умеющая чувствовать движение в пространстве, более уверенно держит карандаш и кисть, создавая выразительные линии.

Физическая культура – это единственная дисциплина, где ребёнок работает с трёхмерным пространством в реальном времени. Построения в шеренгу, колонну, круг, расчёт на «первый – второй», ориентирование в зале по направлениям (лево, право, вперёд, назад) – всё это формирует базовые пространственные представления. На уроках ИЗО и технологии эти навыки трансформируются в умение компоновать рисунок на листе, понимать перспективу, планировать этапы создания объёмной поделки. Ребёнок, понимающий геометрию своего тела в пространстве, легче осваивает геометрию на бумаге.

Творчество в ИЗО и технологии требует развитой сенсорики: чувства формы, фактуры, веса, баланса. Уроки физкультуры, особенно с использованием нестандартного оборудования (мячи разного веса и размера, ленты, обручи, гимнастические палки), обогащают сенсорный опыт ребёнка. Ощущение веса палки при выполнении упражнения помогает позже понять, как сбалансировать конструкцию поделки из картона. Ощущение скольжения по полу в танцевальном шаге переносится на лёгкость штриха в рисунке.

Интеграция уроков физкультуры с ИЗО и технологией может осуществляться на нескольких уровнях: от разовых творческих заданий до системной проектной деятельности.

Пластическое интонирование: на уроке физкультуры дети под музыку или рассказ учителя создают «живые картины». Например, тема «Осень»: дети движениями показывают, как падают листья, как дует ветер, как прячутся звери. На следующем уроке ИЗО им предлагается нарисовать то, что они «прожили» своим телом. Рисунки в таких случаях отличаются эмоциональной насыщенностью и выразительностью.

Линия и движение: понятие «линия» в рисовании можно объяснить через движение. Учитель физкультуры просит детей «нарисовать» в воздухе прямую линию (выпад), волнистую (плавные наклоны), ломаную (прыжки). Это помогает ребёнку кинестетически прочувствовать характер линии, что делает его штрих более осознанным.

Цвет и ритм: ритмическая гимнастика под музыку разных темпов и настроений учит детей чувствовать эмоциональную окраску движения. Это понимание переносится в живопись: быстрый ритм ассоциируется с тёплыми, яркими цветами, медленный – с холодными, спокойными тонами.

Технология – это дисциплина, где идея воплощается в материальном объекте через усилие. Это роднит её с физической культурой.

Конструирование движений: на уроке физкультуры можно организовать работу в парах или группах, где дети должны «построить» фигуру из своих тел (мостик, ворота, пирамиду).

Это требует понимания баланса, точек опоры и распределения веса – базовых инженерных принципов. На уроке технологии эти принципы применяются при создании макетов и конструкций из бумаги или дерева.

Координация «глаз – рука»: метание мяча в цель, жонглирование, упражнения с мелкими предметами на уроках физкультуры напрямую развивают зрительно-моторную координацию, необходимую для работы с ножницами, иголкой, лобзиком или паяльником.

Проектная деятельность: создание спортивного инвентаря своими руками. Дети на уроках технологии мастерят лёгкие ленты для художественной гимнастики, скакалки, разметку для классиков. Затем на уроке физкультуры они тестируют свои изделия. Это даёт понимание полного цикла создания продукта: от замысла до практического применения.

Методические приёмы интеграции.

Для реализации творческого потенциала на стыке дисциплин педагогу необходимо использовать специфические методы.

1. Игровые технологии.

Игра – ведущий вид деятельности, объединяющий движение и воображение.

Сюжетные эстафеты: вместо банального бега с эстафетной палочкой эстафета может быть путешествием по сказке. На одной станции (ИЗО) нужно нарисовать часть животного с закрытыми глазами, на следующей (физкультура) – пропрыгать по кочкам (обручам), изображая этого животного.

Творческие задания на разминке: комплекс общеразвивающих упражнений (ОРУ) может быть составлен детьми. Учитель даёт тему «Зоопарк», а ученики по очереди показывают движения животного, остальные повторяют. Это развивает лидерские качества, воображение и снимает страх публичного выступления.

2. Рефлексия и визуализация.

Важно завершать урок физкультуры не просто построением, а обсуждением.

«Какое движение сегодня было самым красивым и почему?»

«На что похоже наше построение в круг?» (На солнце, на часы.)

Зарисовка схем тактических действий в спортивных играх на уроке ИЗО помогает детям лучше понять стратегию игры на физкультуре.

3. Создание единого образовательного пространства.

Эффективность интеграции возрастает, когда учителя физкультуры, ИЗО и технологии работают в тандеме. Совместное планирование тематических недель («Неделя спорта и здоровья», «Неделя народных традиций»), где каждый предмет раскрывает тему своими средствами, создаёт у ребёнка эффект глубокого погружения в культуру.

Практический пример интегрированного урока (блок-модуль).

Тема: «Геометрия движения и формы».

Физкультура: разминка: построения в геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник) по командам. Упражнения на равновесие на одной ноге («Цапля» – статика, геометрия устойчивости).

Основная часть: эстафета «Живая геометрия». Дети должны пронести мяч (сферу), не уронив, проползти под «параллельными брусьями» (скамейки), перепрыгнуть через «прямые линии» (скакалки).

Заминка: релаксация под музыку, где учитель просит представить себя точкой, которая расширяется в круг, затем вытягивается в линию.

ИЗО (следующим уроком).

Обсуждение: какие фигуры мы строили? Какие линии были самыми быстрыми?

Практика: абстрактная композиция «Ритм моего урока». Дети рисуют линии и геометрические формы, используя цвета, соответствующие их настроению во время разных упражнений.

Технология (45 мин).

Практика: создание объёмной композиции «Город движения» из геометрических тел (цилиндры, кубы, конусы), где улицы – это линии движения, а здания – места для разных видов спорта.

Такой подход позволяет ребёнку увидеть, что прямая линия – это не просто знак на бумаге, а траектория прыжка; что шар – это не только рисунок, но и мяч, который нужно удержать.

Уроки физической культуры обладают уникальным потенциалом для развития творческого начала. Через движение ребёнок познаёт законы пространства, ритма, баланса и формы. Интеграция физкультуры с ИЗО и технологией позволяет преодолеть фрагментарность знаний, сформировать у младшего школьника целостную картину мира, где красота и здоровье, мысль и действие неразделимы. Воспитание «человека творящего» невозможно без воспитания «человека движущегося». Гармоничное сочетание физического и эстетического развития закладывает фундамент для здоровой, активной и креативной личности, готовой к вызовам будущего.

Список литературы

1. Буркова, О. Н. Развитие творческих способностей учащихся на уроках физической культуры / О. Н. Буркова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – 2019. – URL: https://nsportal.ru/ (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.

Костырева Дарья Алексеевна
магистрант
Бауэр Елена Александровна
канд. ист. наук, доцент

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

О НОРМАТИВНО-ПРАВОВОМ РЕГУЛИРОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье раскрывается актуальность формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников как важного направления воспитательной деятельности на начальном этапе общего образования. Особое внимание уделяется анализу федеральных и региональных нормативных правовых актов, стратегий и концепций, определяющих приоритеты государственной образовательной политики. В качестве основных методов исследования использованы анализ и систематизация научной литературы и нормативно-правовых документов. Определено, что существующая система нормативного обеспечения устанавливает ценностные ориентиры и направления воспитательной работы, создавая условия для последовательного и комплексного развития нравственных качеств личности младшего школьника.*

Ключевые слова: *духовно-нравственные ценности, начальное общее образование, государственная образовательная политика, нормативно-правовое обеспечение образования, управление образовательной организацией.*

Формирование духовно-нравственных ценностей у младших школьников является одним из важных направлений деятельности современной общеобразовательной организации, так как способствует становлению личности ребёнка, развитию его нравственного сознания, формированию представлений о добре и зле, уважении к окружающим, семье, обществу и своей стране. Начальный этап общего образования имеет особое значение в данном процессе, так как именно в младшем школьном возрасте закладываются основы мировоззрения, нравственных убеждений и ценностных ориентиров, определяющих дальнейшее личностное развитие обучающегося. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы управления школой с опорой на правовое регулирование ее деятельности.

Вопросам организации духовно-нравственного воспитания младших школьников и взаимодействия образовательной организации с семьёй посвящены исследования Е. М. Свешниковой и В. А. Смуглеевой. В работе рассматривается взаимодействие семьи и школы как важного условия возрождения и формирования семейных традиций, подчёркивая значение согласованной воспитательной деятельности родителей и педагогов [14].

И. П. Истомина, В. А. Смуглеева и А. К. Чередниченко исследуют приобщение младших школьников и их родителей к духовно-нравственным основам в контексте программы «Воспитание на социокультурном опыте». Основное внимание уделяется совместной деятельности детей и родителей, освоению социокультурного опыта и формированию ценностных отношений [12].

Педагогические условия формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников исследует А. С. Кульберг. Автор уделяет внимание требованиям к организации воспитательного процесса, роли педагога и образовательной среды. Данный подход предполагает создание целенаправленных условий, при которых духовно-нравственное развитие обучающихся осуществляется не только в рамках отдельных воспитательных мероприятий, но и в процессе систематической образовательной деятельности [13].

Е. А. Бауэр и С. Ю. Кораблина исследуют нормативно-правовые основы функционирования системы дополнительного образования детей в условиях образовательной организации; процесс совершенствования видится авторам посредством разработанной модели управления [10].

Особенности духовно-нравственного воспитания младших школьников также рассматривает С. В. Ершова. Автор уделяет внимание организации воспитательной работы в образовательной организации, выделяя возможности урочной и внеурочной деятельности, а также сотрудничества с семьёй. Такой подход позволяет рассматривать формирование духовно-нравственных ценностей как комплексный процесс, реализуемый с помощью различных форм педагогического взаимодействия [11].

Анализ представленных научных работ позволяет сделать вывод о том, что формирование духовно-нравственных ценностей младших школьников представляет собой комплексный педагогический процесс, включающий учебную и внеурочную деятельность, взаимодействие с семьёй, создание соответствующей образовательной среды и профессиональную подготовку педагогов. При этом эффективность процесса во многом определяется не только выбором методов и форм воспитания, но и нормативным обеспечением деятельности общеобразовательной организации.

Определение вектора развития отражено в ряде стратегических документов, отражающих вопросы управления в сфере начального образования. К таковым относят, например, *Стратегию реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года*, в которой обозначены ключевые проблемы современного общества, в частности: обесценивание традиционных российских духовно-нравственных ориентиров в молодежной среде и ослабление межпоколенческих связей. Создание благоприятных условий для самостоятельной созидательной деятельности подрастающего поколения разработчики документа видят в восстановлении управления политикой на основе приоритета национальной культуры и традиционных ориентиров [4].

В фокусе внимания *Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года* также находится гармонично развитая личность, народы России и этнические группы с их культурной самобытностью и высоким уровнем национального самосознания [5]. В таком случае результатом воспитания становится усиление в массовом сознании роли традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Важно акцентировать внимание на том, что ранняя целенаправленная деятельность в начальной школе создает возможности для формирования, закрепления и развития положительных нравственных установок на последующих этапах обучения.

План основных мероприятий, проводимых в рамках «Десятилетия детства» на период до 2027 года, также делает акцент на воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности с учетом национальных традиций [6].

В планах мероприятий *Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года* отражены условия организации и усиления общеобразовательных программ эстетического, нравственного, патриотического, этнокультурного воспитания детей посредством приобщения к искусству, народному творчеству, художественным ремеслам и промыслам [7]. Подчеркнем, что данный процесс особенно важен для усиления ценностных ориентиров, направленных на формирование мотивации к познанию и творчеству на начальной ступени образования.

Основополагающим нормативно-правовым документом, регулирующим деятельность общеобразовательной организации в процессе формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников на федеральном уровне, является *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».* В положениях ФЗ№273 образование и воспитание рассматриваются как взаимосвязанные процессы, направленные на развитие личности, формирование нравственных качеств и ценностных ориентиров обучающихся. В частности, статья 87 определяет специфику изучения основ духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, а также особенности получения теологического и религиозного образования [1].

В *Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования* требования к результатам освоения основной образовательной программы раскрываются в разделе, посвящённом личностным результатам (п. 41). В соответствии с ним достижение личностных результатов обеспечивается в единстве учебной и воспитательной деятельности образовательной организации, с учётом традиционных российских социокультурных и духовно-нравственных ценностей. Такая деятельность способствует процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития обучающихся, а также формированию их внутренней позиции. Более конкретно содержание духовно-нравственного воспитания раскрывается в пункте 41.1.2, где определяются соответствующие направления личностного развития младших школьников [2].

Сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей определены в специальном *Указе Президента Российской Федерации №809* и рассматриваются сквозь призму обеспечения национальной безопасности государства [3]. Документ содержит оценку сложившейся ситуации, определяет основные угрозы и риски для сохранения ориентиров и моральных принципов, а также рассматривает возможные сценарии дальнейшего развития ситуации. Разработанный комплекс мер ориентирован на формирование важных ценностей, среди которых выделяются жизнь, достоинство личности, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, крепкая семья, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений (п. 5).

Региональный уровень правового регулирования деятельности школы представлен *законом «Об образовании в Томской области»*, в котором одним из принципов образовательной политики обозначена опора на «развитие индивидуальности человека, … становление нравственных идеалов и ценностей, уважение к правам и свободам человека» [8].

Закон «Об основных гарантиях прав ребенка на территории Томской области» закрепляет создание благоприятных условий для «физического, интеллектуального, психического, духовного и нравственного развития детей, воспитания гражданственности» [9].

Таким образом, вопросы нормативно-правового регулирования деятельности общеобразовательной организации в процессе формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников имеют существенную значимость для формирования государственной политики. Проблема находит отражение в документах федерального и регионального уровня: стратегиях, концепциях, планах проведения мероприятий.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 04.08.2026) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2026). – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/ (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286 (Зарегистрирован 05.07.2021 №64100). – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№286-от-31.05.2021-ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

3. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ : от 09.11.2022 №809 : ред. от 04.03.2026. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

4. Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г. : распоряжение Правительства Российской Федерации : от 17 августа 2024 г. №2233-р. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/ (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

5. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации : от 11 сентября 2024 г. №2501-р. – URL: https://biblioteka29.ru/upload/medialibrary/0b7/xfpgmis65gkq2fkf3qwo3vcjk9h4hfkh/Strategiya-2030.pdf (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

6. Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г. : распоряжение Правительства РФ : от 23 января 2021 г. №122-р. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400150053/ (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

7. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации : распоряжение Правительства РФ : от 31 марта 2022 г. №678-р. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/ (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

8. Об образовании в Томской области : Закон Томской области от 12.08.2013 №149-ОЗ (ред. от 27.12.2024) : принят постановлением Законодательной Думы Томской области от 25.07.2013 №1357. – URL: https://new.cspnlen.ru/wp-content/uploads/2025/04/149-oz-ot-12.08.2013.pdf (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

9. Закон об основных гарантиях прав ребенка на территории Томской области : принят постановлением Государственной Думы Томской области от 01.08.2002 №255 : : от 26 августа 2002 года №68-ОЗ. – URL: https://school7strj.gosuslugi.ru/netcat_files/33/46/Zakon_tOmskoy_oblasti_ot_26.08.2002_68_OZ_Ob_osnovnyh_garantiyah_prav_rebenka_na_territorii_TO.pdf (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

10. Бауэр, Е. А. Нормативно-правовое регулирование дополнительного образования в условиях образовательной организации / Е. А. Бауэр, С. Ю. Кораблина // Право и образование. – 2016. – № 2. – С. 20–25.

11. Ершова, С. В. Особенности духовно-нравственного воспитания младших школьников / С. В. Ершова // Педагогическое искусство. – 2023. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 06.11.2026). – Текст : электронный.

12. Истомина, И. П. Приобщение младших школьников и их родителей к духовно-нравственным основам в контексте программы «Воспитание на социокультурном опыте» / И. П. Истомина, В. А. Смуглеева, А. К. Чередниченко // Православие. Наука. Образование. – 2018. – № 2 (6). – С. 52–66.

13. Кульберг, А. С. Педагогические условия формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников / А. С. Кульберг // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 6 (141). – С. 82–89.

14. Свешникова, Е. М. Взаимодействие семьи и школы в вопросах возрождения и формирования семейных традиций / Е. М. Свешникова, В. А. Смуглеева // Православие. Наука. Образование : сборник статей / под общ. ред. В. В. Цысь. – Вып. 2 (10). – Нижневартовск : Нижневартовский государственный университет, 2021. – С. 54–64

Леонова Марина Викторовна
методист
Лилоашвили Надежда Александровна
методист
Бабкина Наталья Николаевна
педагог-организатор

МАУ ДО «ЦДО»
п. Дубовое, Белгородская область

ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *в статье раскрыты педагогические основания туристско-краеведческой деятельности в организациях дополнительного образования, обоснована её роль в формировании функциональной грамотности, социально значимых компетенций и гражданско-патриотических ценностей обучающихся. Представлена типология форм работы, описаны ключевые принципы организации деятельности.*

Ключевые слова: *туристско-краеведческая деятельность, дополнительное образование, функциональная грамотность, исследовательские навыки, гражданско-патриотическое воспитание, практико-ориентированное обучение.*

В современных условиях актуализируется задача формирования у обучающихся не только предметных знаний, но и комплекса метапредметных компетенций, обеспечивающих готовность к самостоятельной деятельности, принятию решений и взаимодействию в социальной среде. Туристско-краеведческая деятельность (ТКД) в системе дополнительного образования выступает эффективным инструментом решения этой задачи, сочетая элементы физического воспитания, исследовательской работы, освоения норм безопасного поведения и гражданско-патриотического становления личности.

Цель настоящей статьи – представить научно-методический взгляд на организацию ТКД в учреждении дополнительного образования, раскрыть её содержательные и организационные компоненты, а также продемонстрировать реализацию практико-ориентированного подхода на примере конкретного образовательного модуля.

Туристско-краеведческая деятельность рассматривается как интегративная форма образовательной и воспитательной работы, объединяющая:

− *географические и экологические компоненты* – формирование навыков ориентирования, чтения карты, наблюдения за природными объектами, понимания взаимосвязи человека и среды;

− *историко-культурный компонент* – освоение локальной истории, традиций, памятников и топонимики, что способствует формированию идентичности и ценностного отношения к малой родине;

− *социально-коммуникативный компонент* – развитие навыков командной работы, распределения ролей, принятия коллективных решений, эмпатии и ответственности;

− *компонент безопасности жизнедеятельности* – освоение правил безопасного поведения в природной и городской среде, основ первой помощи, планирования маршрутов и оценки рисков.

В рамках программ туристско-краеведческой направленности целесообразно выделять следующие группы задач.

Образовательные: формирование базовых туристских навыков (работа с картой и компасом, вязание узлов, установка палатки, организация бивуака), освоение методов полевых исследований (наблюдение, фиксация данных, работа с источниками).

Воспитательные: развитие ответственности, взаимовыручки, уважения к природе и культурному наследию, формирование норм безопасного и этичного поведения.

Развивающие: развитие пространственного мышления, наблюдательности, аналитических способностей, умения ставить вопросы и искать ответы, планировать и корректировать действия.

Планируемые результаты освоения программ ТКД целесообразно формулировать в терминах компетенций:

− способность планировать и осуществлять короткие маршруты в знакомой местности с учётом факторов безопасности;

− умение читать топографическую карту и использовать компас для определения направления движения;

− навыки фиксации наблюдений (ведение полевого дневника, фотофиксация, составление схем);

− способность формулировать исследовательский вопрос, собирать и систематизировать данные, делать выводы на основе наблюдений.

Для достижения обозначенных результатов в практике учреждений дополнительного образования эффективно применение дифференцированной системы форм работы, учитывающей возрастные особенности и уровень подготовки обучающихся.

Таблица 1

Форма работы	Целевая группа	Основные задачи	Методы и приёмы
Краеведческие прогулки и экскурсии	Обучающиеся 7–10 лет	Формирование первичных навыков наблюдения, знакомство с объектами родного края	Маршрутные листы, карточки-задания, игровые элементы, фотофиксация
Учебно-тренировочные занятия	Все возрастные группы	Освоение туристской техники, отработка навыков в контролируемых условиях	Практические упражнения, имитационные задания, разбор типичных ошибок
Однодневные походы	Подростки (11–15 лет)	Применение навыков в реальных условиях, распределение ролей, планирование	Маршрутное проектирование, ролевые задания, рефлексия по итогам
Исследовательские проекты	Старшие подростки (14–17 лет)	Развитие исследовательских компетенций, работа с источниками	Постановка гипотезы, сбор данных, анализ, презентация результатов
Квесты и игры на местности	Все возрастные группы	Мотивация, развитие пространственного мышления, командная работа	Сценарное проектирование, элементы ролевой игры, соревновательные механики

Для обеспечения эффективности и безопасности ТКД необходимо соблюдение следующих принципов.

Принцип безопасности. Все мероприятия должны быть предварительно подготовлены: оценены риски, продуманы запасные варианты маршрута, укомплектована аптечка, обеспечена связь. Обязательным элементом является инструктаж по технике безопасности и правилам поведения в природной среде.

Принцип постепенности. Сложность заданий и протяжённость маршрутов наращиваются поэтапно: от коротких прогулок с простыми заданиями – к многодневным походам с элементами исследовательской работы.

Принцип практико-ориентированности. Теоретические знания должны подкрепляться практическими действиями: ребёнок должен не просто услышать, а попробовать, почувствовать, сделать.

Принцип инклюзивности. Задания должны быть адаптированы для обучающихся с разным уровнем подготовки, чтобы каждый мог внести вклад в общую работу.

Туристско-краеведческая деятельность в системе дополнительного образования представляет собой многокомпонентную педагогическую систему, способную решать широкий спектр образовательных, воспитательных и развивающих задач. Её ценность заключается в интеграции знаний и навыков из разных предметных областей, формировании функциональной грамотности и развитии социально значимых качеств личности. Представленные формы работы и принципы организации могут служить методической основой для разработки и реализации программ туристско-краеведческой направленности в учреждениях дополнительного образования.

Список литературы

1. Константинов, Ю. С. Детско-юношеский туризм : учеб. пособие для вузов / Ю. С. Константинов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2024. – 401 с.

2. Константинов, Ю. С. Методика обучения: уроки ориентирования : учебник для вузов / Ю. С. Константинов, О. Л. Глаголева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 329 с.

Печкова Екатерина Алексеевна
учитель
МБОУ «СОШ №18»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье раскрыта проблема снижения учебной мотивации школьников при освоении биологии и обоснована эффективность игровых технологий как средства её формирования. Приведены примеры сценариев, трансформирующих учебную деятельность в исследовательскую, и обозначены сферы применения результатов.*

Ключевые слова: *игровые технологии, учебная мотивация, преподавание биологии, научное моделирование, деятельностный подход, исследовательская деятельность.*

Ключевой проблемой современного биологического образования является неуклонное снижение внутренней мотивации школьников к обучению в сочетании с повышением требований к их уровню функциональной и научной грамотности. В условиях информационной перегрузки и доминирования клипового мышления школьники демонстрируют низкую вовлеченность в освоение предметного контента, воспринимая биологию как совокупность единичных фактов, не имеющих отношения к их личному опыту. Чтобы развить у обучающего навыки критического анализа данных необходима устойчивая мотивация, что является важным компонентом развития научного мировоззрения. Однако в традиционной системе обучения, которая полагается на репродуктивные методы обучения, влияющие на активную роль школьника, бывает тяжело преодолеть этот разрыв.

В современном контексте школьного биологического образования наблюдается устойчивая тенденция к снижению внутренней мотивации учащихся к обучению. И поскольку данная дисциплина обладает большим творческим потенциалом: на занятиях необходимо связывать абстрактную теоретическую базу непосредственно с опытом обучающихся и делать упор на повышение практических навыков. Но, к сожалению, в традиционных условиях потенциал изучения нейтрализуется посредством механического запоминания. И здесь мы видим проблему не в контексте дисциплины, а в её реализации и трансляции обучающимся.

Преимущество получают игровые технологии, но выступать они должны не как развлекательное дополнение, а как полноценная дидактическая стратегия, которая позволит превратить большую теоретическую базу и пассивное восприятие фактов в продуктивную

когнитивную деятельность через моделирование биологических процессов на уроках. Психолого-педагогические механизмы мотивации с позиций теории учебной деятельности (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин) формируются через включение школьника в решение задач, которые имеют для него личностный смысл [1].

Объектом исследования является образовательный процесс по биологии в общеобразовательной школе, рассматриваемый как система взаимодействия между учителем, учащимися, и образовательные технологии, направленные на развитие предметно-специфических и метапредметных компетенций.

Предметом исследования являются игровые технологии как средство формирования и поддержания учебной мотивации школьников в процессе освоения биологического контента.

Благодаря игровым технологиям возможна реализация следующих ключевых механизмов.

1. Проблема и неопределенность. Биологические системы характеризуются стохастичностью и многофакторностью. Игровое моделирование позволяет воспроизвести эту неопределенность путем формирования у школьников навыков работы с вероятностными моделями (например, моделирование дрейфа генов в небольших популяциях).

2. Субъективность и посредничество. В игре школьник выступает не как пассивный получатель информации, а как исследователь, принимающий решения и наблюдающий их последствия. Это усиливает чувство компетентности – один из основных компонентов внутренней мотивации теории самодетерминации (Р. Райан, Э. Дези) [2].

3. Социальное взаимодействие как познавательный ресурс. Кооперативные форматы игры используют механизмы распределённого познания: коллективное решение биологических проблем способствует формированию научного дискуса и отражению собственных когнитивных стратегий.

В рамках методической системы преподавания биологии игровые технологии выполняют следующие функции.

1. Моделирование. Позволяет визуализировать невидимые процессы (трансляцию белков, динамику популяций) с помощью упрощенных, но научно обоснованных моделей.

2. Прогностические. Предполагают развитие способностей выдвигать гипотезы и проверять их в контролируемых условиях (например, моделировать влияние климатических факторов на ареал вида).

3. Рефлексивная. Анализируя результаты игры, учащиеся учатся соотносить свои действия с биологическими закономерностями, формируя навыки метапредметного научного мышления.

Для систематической интеграции в учебный процесс целесообразно дифференцировать игровые технологии исходя из уровня когнитивной сложности и дидактической цели.

Таблица 1

Типология игровых технологий с учётом предметной специфики биологии

Тип технологии	Дидактическая цель	Пример применения	Уровень познавательной деятельности
1	*2*	*3*	*4*
Симуляционные игры	Моделирование динамических процессов	«Динамика популяций» (уравнение Лотки – Вольтерры)	Анализ, синтез
Кейс-игры с элементами неопределённости	Развитие навыков принятия решений в условиях неполноты данных	«Диагностика наследственного заболевания»	Оценка, прогнозирование
Дебатные форматы с научной аргументацией	Формирование критического мышления и научной грамотности	«Этические аспекты генного редактирования»	Критический анализ

Окончание таблицы 1

1	*2*	*3*	*4*
Проектно-игровые циклы	Интеграция исследовательской и игровой деятельности	«Создание виртуальной экосистемы»	Исследовательская деятельность
Цифровые адаптивные симуляции	Индивидуализация обучения и развития навыков	Виртуальные лаборатории по физиологии	Применение, автоматизация навыков

Для объективной оценки влияния игровых технологий на мотивацию обучения целесообразно использовать многоуровневую систему показателей:

− когнитивные показатели: глубина понимания понятий (анализ ошибок в открытых задачах), способность переносить знания в новые контексты;

− мотивационные показатели: вовлеченность (частота активных высказываний, качество вопросов), стабильность интереса;

− метапродуктивные показатели: навыки совместной работы (оценка по критериям групповой работы), способность к рефлексии (анализ дневников самонаблюдений).

Методы сбора данных могут включать опросы (шкалы мотивации), наблюдение с использованием контрольных списков, анализ рабочих продуктов (проектов, отчетов) и качественные интервью. Однако несмотря на высокий потенциал, внедрение игровых технологий связано с рядом рисков, требующих методологического изучения.

1. Сокращение научного содержания. Опасность замены биологической сущности на упрощенную игровую механику. В таком случае рекомендуется использовать четкое соотношение правил игры с научными моделями и обязательный этап деконструкции игры (обсуждение допущений и ограничений модели).

2. Дифференциация обучения. Различные уровни предметной подготовки для школьников могут привести к неравномерному участию. На практике это решается посредством введения ролей с дифференцированными задачами и использование адаптивного цифрового моделирования.

3. Ограничения ресурсов. Некоторые форматы требуют больших затрат времени и материалов. Но поэтапное внедрение, использование открытых образовательных ресурсов и интеграция игровых элементов в традиционные формы работы с легкостью позволяют преодолеть успешно преодолеть данное ограничение.

Игровые технологии в обучении биологии не являются альтернативой традиционному обучению, а его методологическим усовершенствованием. Они позволяют реализовать подход, основанный на деятельности, обеспечить практико-ориентированную направленность и способствовать научному мировоззрению школьников. Но успешное внедрение этих технологий требует не только методической подготовки учителя, но и системного подхода к проектированию учебного процесса – от формулирования целей до оценки образовательных результатов [2].

На основе обобщения практики представляется целесообразным выделить пять групп игровых технологий, которые распределены по характеру деятельности обучающихся и дидактическим функциям.

1. Дидактические (обучающие) игры.

Назначение – актуализация, закрепление и систематизация учебного материала. Применяются преимущественно на этапах закрепления и обобщения.

Примеры апробированных форм.

«Биологическое лото» (6 класс, тема «Систематика покрытосеменных»): соотнесение карточек с признаками семейств (формулы цветка, типы плодов, морфологические особенности) с названиями семейств. Преимущественно используется групповая форма работы, так как она снижает учебную тревожность и обеспечивает взаимоконтроль в команде.

«Третий – лишний» (7 класс, раздел «Зоология»): задания вида «жабры – лёгкие – трахеи: определите лишний элемент и аргументируйте выбор». Форма развивает операции

сравнения и обобщения, умение выстраивать аргументацию. Целесообразно использовать для закрепления ароморфозов.

«Своя игра» (8 класс, тема «Кровь и кровообращение»): командный турнир с категориями «Форменные элементы», «Группы крови», «Иммунитет», «Сердечно-сосудистая система». Актуально вводить дополнительные элементов, которые повышают вовлеченность – «помощь зала», «передача вопроса сопернику», «звонок другу».

2. Ролевые и деловые игры для формирования ценностного отношения к предметному содержанию и развития коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

«Суд над антибиотиком» (9 класс, темы «Бактерии», «Здоровье и безопасность»): распределение ролей прокурора, адвоката, свидетелей (пациента, микробиолога, фармацевта, эколога). В рамках одной игры осваивается содержание, традиционно занимающее несколько уроков: микробиология, механизм антибиотикорезистентности, основы рационального медицинского поведения.

«Международный экологический саммит» (7–9 классы): работа «делегаций» по проблемам лесопользования, промышленных выбросов, парникового эффекта; дидактическая цель – формирование умения аргументировать позицию и достигать согласованного решения.

«Заседание учёного совета» (11 классы, тема «Теория эволюции»): защита позиций различных научных школ – ламаркизма, дарвинизма, синтетической теории. Чаще всего плавно перетекает в форму дискуссии, которая увеличивает степень вовлеченности обучающихся.

«Министерство здравоохранения» (9 класс): имитационная модель принятия управленческих решений в ситуации эпидемии; обучающимся становится легче осваивать понятия коллективного иммунитета, карантина, информационной гигиены.

3. Интеллектуальные игры и турниры.

«Брейн-ринг по ботанике» (6–7 классы): чередование блиц-раундов и творческих заданий.

«Что? Где? Когда?» по зоологии: вопросы по аудиозаписям голосов птиц, фрагментов видеозаписей, описаний этологии – форма, обеспечивающая включение даже внешне пассивных обучающихся.

«Турнир знатоков человека» (9 класс): командная эстафета по блокам «анатомия», «физиология», «гигиена», «первая помощь» с практическими этапами на тренажёрах.

4. Цифровые игровые технологии.

Стоит отметить, что применение цифровых инструментов рассматривается как средство, а не как самоцель:

− квиз-платформы – трансформация текущего контроля в соревновательную форму с мгновенной обратной связью;

− симуляторы и виртуальные лаборатории: виртуальные микроскопы, конструкторы пищевых цепей, модели динамики популяций («хищник – жертва»). Данная группа особенно значима для тем, где реальный эксперимент невозможен или трудоёмок (генетические скрещивания, многолетние экологические наблюдения), и для школ с ограниченной материальной базой.

5. Творческие и проектно-игровые задания.

«Биологический паспорт растения» (6–7 классы): составление игрового «документа» комнатного растения с указанием «семейства», «профессии», «рекордов»; совмещает творческую деятельность и итоговый контроль.

«Своя планета»: конструирование вымышленной экосистемы с описанием продуцентов, консументов и редуцентов; внешне игровое задание выступает диагностикой понимания биогеоценотических связей.

«Биологическое домино»: выстраивание цепочек «понятие – определение».

«Да-нетка»: эвристическая игра, в которой обучающиеся за ограниченное число вопросов формулируют гипотезы о загаданном биологическом объекте; развивает культуру вопросов и логическое мышление. Актуально использовать в начале урока для повторения материала.

«Биологическое расследование»: установление «виновника» поражения растения по совокупности симптомов в 7-ых классах. А также уместно использовать и в 9 классе при изучении заболеваний нервной, дыхательной, пищеварительной и кровеносной систем. Подобные игры требуют интеграции знаний, но легче воспринимаются обучающимися по сравнению с традиционными методами.

Вышеизложенные примеры позволяют сделать вывод, что дидактический потенциал игровых технологий в преподавании биологии значителен. Но для того, чтобы его реализовать в полном объёме необходимо иметь научное сопровождение соответствующих моделей. В связи с этим целесообразно определить перспективные направления развития рассматриваемого подхода:

− разработка стандартизированных сценариев с использованием проверенных научных моделей;

− интеграция игровых технологий с цифровыми лабораториями;

− формирование профессиональных сообществ для обмена лучшими практиками.

Игровые технологии в преподавании биологии – это не просто способ «оживить» урок, а научно обоснованная стратегия формирования учебной мотивации, которая позволяет обеспечить включение учащихся в продуктивную познавательную деятельность. Ключевой момент состоит в том, что успех внедрения зависит от системного подхода – от чёткого определения целей и критериев эффективности и вплоть до верификации используемых моделей.

Предложенный подход позволяет не только повысить вовлечённость школьников, но и сформировать у них навыки, которые являются востребованными в современной науке: умение работать с неопределённостью, критически оценивать данные и принимать решения на основе доказательств. Именно это делает игровые технологии важным элементом модернизации биологического образования.

Однако оптимальный подход не заключается в полном переводе обучения в игровой формат, а в целесообразном включении одного или двух методологически обоснованных сюжетов в каждую основную тему в сочетании с традиционными формами обучения.

Таким образом, грамотное использование игровых технологий не только повышает мотивацию к обучению, но и помогает школьникам развить навыки, востребованные в современной науке и практике – от критического анализа данных до принятия решений в условиях неопределенности.

Список литературы

1. Педагогическая психология : хрестоматия для студентов педагогических направлений подготовки / Л. С. Выготский, П. Ф. Каптерев, Л. В. Занков [и др.] ; сост. Н. А. Пронина, Е. В. Романова, Е. И. Туревская, Н. А. Хвалина. – Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2019. – 243 с.

2. Суворова, И. Ю. Эмпирическая проверка модели мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана на примере студентов / И. Ю. Суворова, А. В. Громова, А. С. Толстова // Системная психология и социология. – 2023. – № 4 (48). – С. 102–114.

Порядченко Полина Павловна
магистрант
Миндиахметова Римма Махияновна
канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *в статье рассматриваются ключевые аспекты взаимодействия языка, культуры и экологической проблематики в контексте современных британских публикаций. Проводится анализ используемой лексики и стилистических приемов в публицистических текстах о природе Великобритании, с помощью которых авторы текстов пытаются воздействовать на эмоции и сознание читателей.*

Ключевые слова: *лингвокультурология, лингвокульторологический анализ, природа Великобритании, окружающая среда.*

В современном обществе изучение иностранных языков имеет большое значение для развития личности и успешной профессиональной реализации. Мотивация и результативность учащихся в процессе изучения иностранного языка могут зависеть от различных факторов, среди которых психологический климат в учебной группе. Научная значимость статьи определяется тем, что формирование позитивного психологического климата при изучении иностранного языка усиливает мотивацию студентов, совершенствует их иноязычную коммуникативную компетентность и повышает общее качество образования.

Цель исследования – установить корреляцию между психологическим климатом в группе и стремлением учеников к учёбе, а также определить воздействие этой связи на успеваемость. Задачи исследования: выявить факторы, влияющие на мотивацию учащихся к образовательному процессу, осуществить критический обзор литературы по проблематике исследования, определить эффективные способы повышения познавательной мотивации к изучению иностранного языка.

Исследуемый материал включает научные статьи, монографии и другие источники, изучающие влияние психологического климата на мотивацию и успеваемость учащихся. В работе применяются методы анализа существующих исследований, сравнительного анализа и обобщения данных для определения связи между психологическим климатом и мотивацией учащихся.

Теоретическая база исследования базируется на трудах Татьяны Чиркиной и Татьяны Хавенсон. Они обнаружили взаимосвязь между школьным микроклиматом и успехами учеников в образовании и подтвердили, что положительная психологическая обстановка способствует росту мотивации и повышению эффективности обучения.

В современном мире, где образование непрерывно развивается, особую значимость приобретают атмосфера в учебном коллективе и его социально-психологический климат. Создание благоприятных условий для обучения способствует формированию дружной команды, изначально ориентированной на успешное усвоение знаний.

Исследование Чиркиной и Хавенсон показало, что ученики лучше обучаются, когда ощущают себя комфортно в школе и когда психологический климат благоприятный. По мнению социолога Ренато Тагиури, школьный климат складывается из нескольких составляющих, таких как стиль общения между учениками и учителями, отношение учеников к школе, удовлетворённость учителей своей работой и их ожидания от успеваемости учащихся [4].

Различные исследователи предлагают различные интерпретации психологического климата. Например, Петрова Т. Ю. и Арсенова М. А. определяют психологический климат как

«комплекс эмоциональных и психологических состояний группы, которые отражают характер взаимоотношений между её членами в процессе совместной работы и общения» [3].

Г. М. Андреева изучает социально-психологический климат как «общую характеристику состояния коллектива, которая проявляется в относительно устойчивом эмоциональном фоне и отражает реальные аспекты трудовой (учебной) деятельности (особенности, обстоятельства и организацию) и межличностных взаимодействий» [1].

В своём исследовании Парыгин Б. Д. подчёркивает, что психологический климат является «преобладающей и относительно устойчивой духовной атмосферой или психическим настроем группы, который проявляется в отношениях индивидов друг к другу и к общей активности» [2].

Социально-психологический климат характерен для каждой группы, однако его влияние на производительность и эффективность работы может быть различным. Благоприятный климат определяется положительными показателями, такими как позитивное настроение, открытость, оптимизм, уверенность в себе, стремление внести свой вклад в работу группы и саморазвитие. Неблагоприятный климат, напротив, характеризуется негативными аспектами, такими как напряжённость, раздражительность, пессимизм, плохое настроение и недоверие к коллегам.

Исследования показывают, что психологический климат оказывает значительное влияние на мотивацию и успеваемость учащихся. Положительный психологический климат в классе способствует активной вовлечённости учеников в образовательный процесс и достижению лучших результатов. В то же время отрицательный психологический климат может вызывать тревогу, неуверенность и даже депрессию у учеников, что может привести к демотивации и потере интереса к учёбе. Благоприятный психологический климат поддерживает индивидуальные таланты и цели учащихся, способствует их самореализации и удовлетворению от достигнутых успехов. Отсутствие поддержки и ограничений в самореализации может привести к снижению самооценки и неудовлетворённости учеников своими результатами.

Определение Г. М. Андреевой представляется наиболее точным, так как оно включает все компоненты социально-психологического климата: эмоциональную обстановку, трудовую деятельность, межличностные отношения и организацию группы. Кроме того, это определение подчёркивает взаимосвязь между этими составляющими и их взаимное воздействие друг на друга.

Культурно-ценностные тексты являются источниками информации о ценностях, нормах, традициях и обычаях определённой культуры. Они составляют основу для понимания и изучения культурных особенностей различных народов и эпох.

Научные подходы к изучению английского языка, основанные на учёте культурных аспектов и ценностных текстов, включают коммуникативный подход, контекстуальный подход, использование мультимедийных ресурсов, интерактивные методы и сравнительный анализ. Эти подходы способствуют созданию контекста для применения языковых структур и выражений, ознакомлению учащихся с культурой англоязычных стран, развитию межкультурной компетенции и формированию комплексного представления об изучаемом языке.

Использование аутентичных материалов, таких как культурно-ценностные тексты, способствует повышению мотивации учащихся, так как делает процесс обучения более интересным и значимым.

С точки зрения теории коммуникативной компетенции культурно-ценностные тексты играют важную роль в развитии коммуникативных навыков, поскольку позволяют практиковать различные виды речевой деятельности в контексте реальных ситуаций.

При отборе текстов для учащихся следует принимать во внимание соответствие их уровню языковой подготовки, разнообразие жанров и тем, а также актуальность и привлекательность для них.

Процесс разработки заданий должен быть ориентирован на развитие всех видов речевой активности (чтения, говорения, аудирования, письма). Задания должны отличаться по степени сложности и способствовать развитию критического мышления и творческих способностей учащихся.

Исследование имеет практическую ценность для педагогической сферы. Преподаватели иностранных языков могут использовать полученные данные для разработки более результативных и увлекательных занятий. Интеграция культурных и ценностных текстов в образовательный процесс и создание комфортной психологической атмосферы в классе способствуют повышению мотивации учеников, улучшению качества их знаний и формированию стойкого интереса к изучению иностранных языков.

Результаты исследования подтверждают значимость комплексного подхода к обучению иностранным языкам, который учитывает как лингвистические, так и психологические аспекты.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2010. – 229 с.

2. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 353 с.

3. Петрова, Т. Ю. Проблема влияния социально-психологического климата в педагогическом коллективе на организацию образовательного процесса / Т. Ю. Петрова, М. А. Арсенова. – Череповец : Череповецкий государственный университет, 2013. – С. 168–170.

4. Taguiri, R. Person Perception / R. Taguiri // The Handbook of Social Psychology / ed. by J. Lindsay, E. Aronson. – 1969. – Vol. 3. – P. 449.

Рындин Николай Александрович
концертмейстер
Кузьмина Валерия Сергеевна
педагог дополнительного образования
Арбенина Елена Романовна
педагог дополнительного образования
Скрипачева Анна Сергеевна
канд. пед. наук, методист

МАОУДО «ДДЮТ»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЧУВСТВА РИТМА И ЭМОЦИЙ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается хореографическое искусство как педагогический инструмент формирования эмоционально-волевой сферы и чувства ритма у подростков. Авторы подчёркивают, что педагоги-хореографы и концертмейстеры выступают не только наставниками в области искусства, но и воспитателями личности в сложный подростковый период. Анализируются психологические особенности возраста, характеризующегося высокой эмоциональной лабильностью поведенческих реакций, и роль межличностного общения со сверстниками как доминирующего фактора социализации. Обосновывается тезис о том, что дружба и коллективное взаимодействие в танцевальном кружке способствуют развитию навыков сотрудничества и взаимопомощи. Рассматривается «комплекс подросткового возраста», важность учёта завышенной оценки своих способностей, природа эмоций как древнейших психических состояний. Отмечено, что подростки, занимающиеся хореографией, более успешны в учебной деятельности, а эмоциональным воспитанием и чувством ритма необходимо заниматься с первых шагов обучения.*

Ключевые слова: *хореография, танец, музыка, чувство ритма, эмоции, подростки.*

Танцевальное искусство в системе дополнительного образования пользуется большой популярностью у детей подросткового возраста. Природа танца способна развивать их эмоциональные и физические качества.

Танец (от немецкого Tanz) – вид искусства, основанный на выразительности ритмичного движения и пластики человеческого тела. Танец организован в пространстве и времени. Танцевальный образ неразрывно связан с костюмом, музыкой, характером танцевальных движений, что образует единую композицию.

Возникновение танца относится к глубокой древности, когда движение было непосредственным выражением сильных эмоций, чаще положительных (охваченный ликованием человек пускается в пляс; бьющая через край радость жизни, ощущение здоровья, наслаждение бытием выливается в энергичные движения).

Танец – это одно из проявлений народного творчества; в танце каждого народа накапливались свои традиции, совершенствовался хореографический язык, пластичность, выразительность и соотношение с музыкой. В танце движения определены заранее в отличие от пляски, которая импровизируется. Существует деление танцев на «показываемые» (сценические и культовые), а также бытовые.

В современной хореографии России широко используется сценический народный танец. На основе опыта России во многих странах мира созданы любительские и профессиональные ансамбли и коллективы народного танца.

Если танец является искусством организации пластического жеста в пространстве, то музыка представляет собой организацию звуков во времени.

Музыка (греческое – муза) – вид искусства, который отражает действительность и воздействует на человека посредством осмысленных и особым образом организованных по высоте и времени звуковых последований, состоящих в основном из тонов (звуков определенной высоты). Выражая мысли и эмоции человека в слышимой форме, музыка служит средством общения и воздействует на их психику. Возможность этого вытекает из физически и биологически обусловленной связи звукопроявлений человека с его психической жизнью и из активности звуков, как раздражителей и сигналов к действию. Музыка аналогична речи, точнее речевой интонации, где внутреннее состояние человека и его эмоциональное отношение к миру выражаются с помощью изменений высоты и других характеристик звучания голоса при высказывании. Вместе с тем она существенно отличается от речи, прежде всего качествами присущими ей как искусству. Музыка реально существует и функционирует в обществе только в живом звучании и в исполнении.

Танцевальная музыка – в общем смысле музыкальный элемент искусства хореографии, музыка для сопровождения танцев (бальных, ритуальных, народных и других). В узком более употребительном смысле народная музыка – лёгкая музыка, сопровождающая популярные бытовые танцы.

Организующая функция танцевальной музыки определяет её наиболее общие внешние признаки: первостепенное значение метроритмического начала, использование характерных ритмических моделей, преобладающая роль метроритма. Всё это обуславливает появление в танцевальной музыке других жанров. Например, современная танцевальная музыка и песня очень связаны с бытом и подвержены влиянию моды. В ней можно увидеть стандарты вкуса и эстетические нормы современной жизни.

В танцевальной музыке отражается облик людей данного времени и манера их поведения: сдержанная, гордая, развинченная и другая.

Одним из основных элементов танца и танцевальной музыки является ритм. Чувство ритма имеет природное, биологическое происхождение (дыхание, биение сердца), оно усиливается в трудовых процессах. Ритмичный шум, производимый равномерными движениями людей (например, топот), – первооснова танцевального ритма. Координации совместных движений помогают ритмические акценты – вскрики, возгласы, эмоционально освежающие монотонные действия и постепенно переходящие в пение. Поэтому изначальная танцевальная музыка – вокальная, а первые и самые необходимые музыкальные инструменты – простейшие ударные.

Танцевальная музыка оказала влияние на развитие музыкальных инструментов. Для исполнения танцев создавались ансамбли значительных размеров, где использовались все виды инструментов – духовые, струнные, ударные.

Руководитель танцевального кружка и концертмейстер – это педагоги, имеющие профессиональное образование, воспитатели и организаторы они должны хорошо знать и понимать подростковый возраст, что является одним из ключевых этапов в процессе становления эмоционально-волевой сферы учащихся. Для многих учащихся это период, когда влияние эмоций на духовную жизнь становится наиболее важным. Данному возрасту характерна легкая возбудимость, резкая смена настроений и переживаний. Существенное значение в этом возрасте приобретает общение со сверстниками, которое становится необходимой потребностью подростка и связано с его многими переживаниями. Это период, когда дружба и служение ей становятся одной из значимых ценностей в этом возрасте. Именно через дружбу учащиеся усваивают такие черты взаимодействия людей, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка и т. п.

Педагоги должны знать, что у учащегося есть так называемый, «подростковый комплекс». Он включает в себя перепады настроения – от безудержного веселья к унынию и обратно, а также ряд других полярных качеств, которые выступают попеременно. Причем достаточно значимых причин для подобной смены настроения подростка, может и не быть.

Педагогам нужно помнить, что отношение подростка данного возраста к оценке своей внешности, способностей, умений сочетается с излишней самонадеянностью и категоричными суждениями.

Учащиеся подросткового возраста довольно эгоистичны, считают себя центром вселенной и единственным предметом достойного интереса, и в то же время они способны на преданность и самопожертвование в этом возрасте. Им может очень нравится заниматься хореографией, но они могут внезапно оборвать занятие в кружке. С одной стороны, они с огромным желанием включаются в дела школы и кружка хореографии, а с другой охвачены страстью к одиночеству. В этот период их отношение к педагогам и родителям может быть грубым, хотя сами они очень ранимы.

Занятия в танцевальном кружке могут способствовать становлению личности подростка, расширению его интересов, развитию самосознания. Новый опыт общения с друзьями, как правило, ведет к позитивному росту социально ценных побуждений и переживаний, а также эмоций и чувств.

Каждый подросток, юноша и девушка знает, что такое эмоции, так как неоднократно их испытывали. Однако, когда просят описать какую-нибудь эмоцию, объяснить, что это такое, как правило, они испытывает большие затруднения. Переживания, ощущения, сопровождающие эмоции, с трудом поддаются формальному описанию.

Эмоции – одни из наиболее древних по происхождению психических состояний и процессов. Жизнь без эмоций была бы так же невозможна, как и без ощущений.

Эмоции и чувства, как и другие психические явления, представляют собой различные формы отражения реального мира. В отличие от познавательных процессов, отражающих окружающую действительность в ощущениях, образах, представлениях, понятиях, мыслях, эмоции и чувства отражают объективную реальность в переживаниях. В них выражается субъективное отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности. Одни предметы, явления, вещи радуют человека, он восхищается ими, другие – огорчают или вызывают отвращение, третьи – оставляют равнодушным.

Практика занятий хореографией выявляет, что на эмоции подростков важное влияние оказывает музыкальный ритм. Задача хореографа и концертмейстера на занятиях следить за тем, чтобы музыкально- ритмическое чувство подростков находилось под их воздействием и отзывалось на него.

Ритм в музыке помогает танцору передавать в танце его внутреннее состояние. Ритмические способности зависят не только от природных данных подростков, но также и от

мастерства педагогов воспитывать эти качества. Важную роль на занятиях отводится и концертмейстеру. Он помогает подросткам понимать и осознавать характер танцевальной музыки на репетиции. Ясная фразировка, яркие музыкальные контрасты, чёткий выразительный ритм танца, помогают танцору выразить в танцевальных движениях свои эмоции и чувства. Таким образом, задача хореографа доступно и эмоционально излагать учебный материал. Танцевальными движениями можно показать радость, грусть, восторг, досаду и другие эмоции.

Следовательно, эмоции в хореографии – особый класс субъективных психологических состояний, отражающие в форме непосредственных переживаний позитивный или негативный процесс и результаты практической деятельности, направленной на удовлетворение актуальных потребностей (рисунок 1).

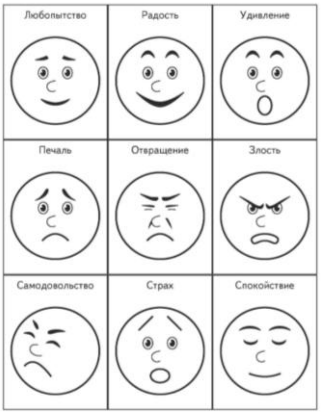


Рис. 1. Пиктограммы основных эмоциональных состояний

Мир чувств и эмоций очень сложен и многообразен. Тонкость его организации и многогранность выражения нередко осознаются самим подростком. Сложность психического анализа испытываемых чувств объясняется также тем, что отношение к предметам и явлениям зависит от той познавательной деятельности или волевой активности, которую проявляет подросток.

Таким образом, танец, для детей подросткового возраста выступает возможностью, позволяющей перевести абстрактные эмоциональные состояния и музыкальный ритм в художественный образ. В этом случае на наш взгляд, хореография может стать средством не только эстетического, но и психологического воспитания детей подросткового возраста.

Данная статья ориентирована на педагогов дополнительного образования в области педагогики хореографии. Представленные выводы могут быть использованы для совершенствования методик работы с подростковыми коллективами в условиях современной образовательной среды.

Список литературы

1. Ершова, О. В. Хореографические и танцевальные дисциплины – дефиниции и систематизация в профессиональном хореографическом образовании / О. В. Ершова, Е. В. Перлина // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 12. – С. 28–34.

2. Костина, Т. Н. Занятия танцами – развивают эмоциональный интеллект. «Очевидное – невероятное!» / Т. Н. Костина, Т. Н. Орлова // Dance for you. – URL: https://dance-for-you.ru/articles/razvitiyu-rebenka/ (дата обращения: 20.10.2026). – Текст : электронный.

3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 749 с.

4. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для вузов / В. И. Петрушин. – 2-е изд. – Москва : Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с.

5. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учебник и практикум для СПО / В. И. Петрушин. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2018.

6. Хореографическое искусство. – Москва : Искусство, 2015.

Сорокин Олег Николаевич
канд. экон. наук, доцент
Козлова Ольга Владиславовна
магистрант

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: *в статье исследуются ключевые проблемы и перспективные направления совершенствования механизмов управления качеством общего образования в муниципальной общеобразовательной организации. На основе комплексного анализа современных механизмов управления качеством образования дана оценка, насколько они эффективны, применительно муниципальной общеобразовательной организации. Особое внимание уделено рассмотрению механизма внутренний мониторинга качества образования. Определены направления внутреннего мониторинга, выделены инструменты и показатели по каждому направлению мониторинга. По результатам исследования сформулированы рекомендации по дальнейшему совершенствованию управления качеством общего образования на муниципальном уровне.*

Ключевые слова: *качество общего образования, механизмы управления качеством образования, внутренний мониторинга качества образования, инструменты и показатели мониторинга.*

Сегодня качество общего образования становится одним из главных условий устойчивого развития государства. Когда вокруг столько внешних и внутренних вызовов, системе образования приходится постоянно реагировать, искать новые способы управления, чтобы не просто держать планку, а поднимать её. На муниципальном уровне это особенно заметно, потому что именно там государственная образовательная политика воплощается в жизнь, и от того, как работают механизмы управления качеством в конкретной общеобразовательной организации, зависит состояние всей системы. Муниципальная общеобразовательная организация, по сути, первое звено, где встречаются интересы государства, общества, семьи и самого обучающегося. Здесь и появляются те результаты, которые потом оценивают на региональном и федеральном уровнях. Вопрос о том, какие механизмы управления качеством применяются в муниципальной школе и насколько они работают, имеет не только теоретическое, но и вполне практическое значение.

Вопросы управления качеством образования хорошо изучены в научной литературе. В работах отечественных и зарубежных авторов рассматриваются разные стороны этой проблемы, от теоретических основ управления качеством до конкретных инструментов оценки образовательных результатов. И всё же ряд вопросов остаётся открытым. Речь идёт о том, какие механизмы в условиях муниципальной общеобразовательной организации дают лучший результат, как соотносятся внешние и внутренние механизмы управления качеством, каким образом удержать баланс между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и реальными возможностями конкретной школы. Не меньше вопросов вызывает и влияние таких факторов, как кадровый потенциал, материально техническая база, социальный контекст, уровень вовлечённости родителей и местного сообщества. Всё это приходится рассматривать в комплексе.

Цель данного исследования состоит в анализе современных механизмов управления качеством общего образования в муниципальной общеобразовательной организации. Чтобы добиться этой цели, нужно решить несколько задач. Сначала рассмотреть теоретические подходы к понятию «качество образования» и «управление качеством образования». Потом

выделить основные механизмы управления качеством, которые применяются в современной практике. Затем оценить, насколько они эффективны, на примере муниципальной общеобразовательной организации. И в конце сформулировать рекомендации по совершенствованию управления качеством общего образования на муниципальном уровне. Решение этих задач позволит не только упорядочить уже имеющиеся представления о механизмах управления качеством, но и увидеть, куда их можно развивать дальше.

Прежде чем переходить к анализу механизмов, нужно разобраться с понятийным аппаратом. В современной науке качество образования понимается как интегральная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, которая показывает, насколько они соответствуют федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и, при необходимости, потребностям физического или юридического лица, в интересах которого ведётся образовательная деятельность, в том числе насколько достигнуты планируемые результаты образовательной программы [1]. Это нормативное определение закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». При этом в научной литературе встречаются и другие трактовки, где акцент ставится по-разному, то на результатах, то на процессе, то на условиях, то на управлении [5]. Каждый из этих аспектов важен по-своему, и сводить всё к одному показателю тут точно не стоит. Качество образования это сложное, многоуровневое понятие.

Управление качеством образования представляет собой целенаправленную деятельность субъектов образовательного процесса по обеспечению, поддержанию и повышению качества образования [7]. И здесь тоже нет единого взгляда. Одни исследователи видят в этом функцию управления, другие говорят о системе принципов и методов, третьи рассматривают это как процесс постоянного улучшения. Разные подходы есть, это нормально. Но общее у них одно: управление качеством должно быть системным, непрерывным и ориентированным на результат. Плюс тут обязательно нужна обратная связь, потому что без информации о том, что получилось, принимать обоснованные решения просто невозможно. Отсюда и тесная связь управления качеством с мониторингом и оценкой.

Управление качеством образования в муниципальной общеобразовательной организации имеет свою специфику. С одной стороны, нужно выполнять требования федеральных государственных образовательных стандартов, с другой, приходится учитывать ограниченность ресурсов, с третьей, нельзя игнорировать местные особенности и потребности. Поэтому механизмы, которые нормально работают на федеральном или региональном уровне, нельзя просто взять и перенести на муниципальный уровень. Их нужно адаптировать под конкретные условия. К тому же муниципальная школа нередко оказывается в ситуации, когда внешние требования меняются быстрее, чем внутренние возможности организации. Это создаёт дополнительное напряжение и заставляет руководителей быть гибкими, искать новые решения, иногда буквально на ходу.

К современным механизмам управления качеством общего образования в муниципальной общеобразовательной организации можно отнести несколько групп. Первая группа – это нормативно правовые механизмы [1; 2]. Сюда входит разработка и реализация локальных нормативных актов, которые регламентируют образовательную деятельность, а также приведение внутренней документации в соответствие с требованиями федеральных и региональных нормативных документов. К этой же группе относятся лицензирование, аккредитация, аттестация педагогических кадров. Нормативно правовые механизмы задают рамки, внутри которых и выстраивается управление качеством, а ещё определяют обязательные требования, которые нужно выполнить.

Вторая группа – это организационно управленческие механизмы. Здесь речь идёт о разработке программы развития образовательной организации, создании системы внутреннего мониторинга качества образования, формировании органов государственно общественного управления, таких как управляющий совет, педагогический совет, методический совет.

Большую роль играет и планирование, и распределение ресурсов, включая кадровые, финансовые, материально технические. Эти механизмы помогают согласовать работу всех участников образовательного процесса и направить имеющиеся ресурсы на достижение приоритетных целей.

Третья группа – это методические механизмы. Они связаны с обновлением содержания образования, внедрением современных образовательных технологий, развитием системы повышения квалификации педагогов, организацией методической работы внутри школы. Сюда же относится работа с одарёнными детьми, поддержка детей с особыми образовательными потребностями, профилактика неуспеваемости. Именно здесь чаще всего и виден прямой эффект, потому что такие механизмы влияют на качество преподавания, а значит, и на качество образовательных результатов.

Четвёртая группа – это оценочные механизмы. В неё входят внутренняя и внешняя оценка качества образования, анализ результатов государственной итоговой аттестации, всероссийских проверочных работ, независимых диагностик, а также самообследование образовательной организации [3]. На основе этих данных принимаются управленческие решения, корректируются программы, планируется работа по устранению выявленных недостатков. Оценочные механизмы дают возможность увидеть не только текущее состояние, но и динамику, а для управления качеством это очень важный момент.

Пятая группа – это информационные механизмы. Они предполагают использование современных информационных технологий для сбора, обработки и анализа данных о качестве образования, ведение электронных журналов и дневников, использование автоматизированных систем управления, создание открытых информационных ресурсов для родителей и общественности. Такие механизмы делают управление качеством более прозрачным и оперативным. К тому же они снижают трудоёмкость сбора и обработки данных, а это освобождает больше времени для аналитической работы.

Рассмотренные группы механизмов не существуют отдельно друг от друга. Как показано на рисунке, они связаны между собой и дополняют друг друга. От того, насколько их применяют комплексно и системно, и зависит, будет ли работать управление качеством.



Рис. 1. Группы взаимосвязанных механизмов управления качеством образования в муниципальной общеобразовательной организации

Если задействовать только один или два механизма, устойчивого результата, как правило, не получается. Можно, к примеру, внедрить информационные технологии, но, если организационные процессы не менять, качество может и не вырасти. Точно так же программа развития без системы мониторинга так и останется на бумаге. Поэтому здесь главное, чтобы все группы механизмов были собраны в единую систему управления качеством.

Теперь рассмотрим функционирование этих механизмов на примере муниципальной общеобразовательной организации. Один из самых значимых, это внутренний мониторинг качества образования. По сути, это постоянное наблюдение за тем, как идёт образовательный процесс, какие у него результаты и в каких условиях он проходит. Такой мониторинг помогает заметить проблемы на раннем этапе и вовремя принять меры. В него могут входить несколько направлений: мониторинг качества знаний обучающихся, мониторинг качества преподавания, мониторинг качества условий, мониторинг удовлетворённости участников образовательных отношений. Исследование каждого отдельного направления позволяет выделить свои инструменты и свои показатели мониторинга (Таблица). Например, качество знаний можно оценивать с помощью контрольных работ, тестов, диагностических заданий. Качество преподавания, через наблюдение за уроками, анализ рабочих программ, опросы обучающихся и родителей. Качество условий, через анализ материально-технической базы, кадрового обеспечения, санитарно-гигиенических условий. Удовлетворённость, через анкетирование, интервью, фокус-группы.

Таблица 1

Показатели и инструменты по направлениям внутреннего мониторинга качества образования

Направление мониторинга	Основные показатели	Инструменты сбора данных
Качество знаний обучающихся	Средний балл, доля успевающих, результаты ГИА и ВПР	Контрольные работы, тесты, диагностические задания
Качество преподавания	Соответствие уроков требованиям ФГОС, использование современных технологий	Наблюдение за уроками, анализ рабочих программ, опросы
Качество условий	Состояние материально-технической базы, кадровое обеспечение, санитарно-гигиенические условия	Анализ документации, обследование помещений
Удовлетворённость участников	Уровень удовлетворённости обучающихся, родителей, педагогов	Анкетирование, интервью, фокус-группы

Есть ещё один важный механизм, о котором забывать нельзя, это программа развития образовательной организации. По сути, это документ, где на определённый срок прописывают стратегические цели и задачи школы, а ещё способы, которыми к ним идут. Её составляют, опираясь на результаты самообследования, анализ внешней среды и потребности участников образовательных отношений. Так работа по повышению качества образования становится более собранной и целенаправленной. Тут есть принципиальный момент, программа развития не должна быть просто бумагой для отчётности. В ней должны быть реальные приоритеты школы, конкретные и измеримые цели. И ещё ей нужна гибкость, потому что в процессе реализации могут появляться новые обстоятельства, а значит, приходится вносить коррективы.

В последние годы всё большее значение получает профессиональное развитие педагогов [4]. Качество образования напрямую зависит от того, как работает учитель. Поэтому в муниципальной общеобразовательной организации нужна система непрерывного повышения квалификации, где есть и формальные формы, например курсы, семинары, аттестация, и неформальные, скажем обмен опытом, наставничество, участие в профессиональных сообществах, самообразование. И тут тоже важно, чтобы всё это не существовало только на бумаге, а реально работало и было связано с конкретными потребностями педагогов и школы. Для этого проводят диагностику профессиональных дефицитов, смотрят, какие компетенции проседают, и уже на этой основе выстраивают индивидуальные траектории профессионального роста [6].

Есть ещё один механизм, который тоже имеет значение, это государственно общественное управление. Когда в управлении образовательной организацией участвуют родители,

представители общественности, обучающиеся, процесс становится открытее и лучше учитывает интересы всех участников образовательных отношений. Управляющий совет, родительский комитет, совет обучающихся могут заметно влиять на качество образования, если их работа организована, по сути, а не для галочки. Например, управляющий совет участвует в распределении стимулирующей части фонда оплаты труда, в оценке качества работы педагогов, в разработке программы развития. Родительский комитет помогает с организацией внеурочной деятельности, проведением мероприятий, работой с семьями. Совет обучающихся влияет на школьную культуру и на организацию самоуправления. Но чтобы эти органы не висели в воздухе, им нужны реальные полномочия и доступ к информации.

Информационные механизмы тоже играют большую роль. Сегодня управление качеством образования без информационных технологий уже трудно представить. Электронные журналы и дневники, автоматизированные системы управления, онлайн платформы для обучения и оценки знаний, всё это помогает быстро получать сведения о состоянии образовательного процесса и принимать обоснованные решения. Плюс такие технологии делают деятельность образовательной организации прозрачнее, а это обычно повышает доверие со стороны родителей и общественности. При этом нужно понимать, что сами по себе технологии проблему не решают. Нужна подготовка кадров, техническая база и ясное понимание того, какие именно данные нужны для управления качеством и как их потом анализировать.

Как отмечается в ряде исследований, «управление качеством образования в школе должно быть ориентировано на создание условий, обеспечивающих полноценное развитие личности каждого обучающегося, и предполагает систематическую работу по совершенствованию образовательного процесса на основе данных мониторинга» [5]. Формулировка общая, но суть проблемы передаёт точно. Управление качеством не сводится к контролю, оно связано с созданием условий для развития.

При этом практика показывает, что перечисленные механизмы не всегда дают нужный результат. Причин тут несколько. Во-первых, многие из них используют формально, без настоящего анализа и осмысления. Скажем, внутренний мониторинг может превратиться просто в сбор отчётности, которая потом лежит без дела. Во-вторых, часто нет системности: отдельные механизмы работают каждый сам по себе и не складываются в единую систему управления качеством. В-третьих, не всегда учитывают конкретные условия муниципальной общеобразовательной организации, её ресурсы, особенности контингента обучающихся. В четвёртых, у руководителей и педагогов нередко слабо развита аналитическая культура: данные собирают, но потом их не всегда анализируют и используют для решений. И, в-пятых, есть сопротивление изменениям, потому что не все педагоги готовы менять привычные формы работы, даже если они уже не дают нужного результата.

К тому же управление качеством образования это не только управленческая, но и педагогическая проблема. Одними административными мерами качество образования не удержать. Нужно, чтобы каждый педагог был мотивирован на повышение качества своей работы, понимал, каких результатов от него ждут, и имел возможность расти профессионально. Поэтому важен такой климат в образовательной организации, который поддерживает постоянное совершенствование. Тут речь идёт о развитии корпоративной культуры, основанной на доверии, сотрудничестве, открытости к новому. Руководитель школы должен быть не просто администратором, а лидером, который может увлечь коллектив общей целью.

Таким образом, можно выделить следующие направления, которые помогают лучше управлять качеством общего образования в муниципальной общеобразовательной организации. Первое, это системность: все механизмы должны быть связаны между собой и работать на одну общую цель. Второе, нужно сильнее развивать аналитическую часть: мало просто собрать данные, их надо разбирать, искать причины проблем и смотреть, к чему ситуация может прийти дальше. Третье, развитие кадрового потенциала: вложения в профессиональный рост педагогов по-прежнему остаются одним из самых сильных способов поднять качество образования. Четвёртое, расширение участия общественности: родители,

представители местного сообщества, обучающиеся должны быть не сторонними наблюдателями, а реальными участниками управления качеством. Пятое, использование современных информационных технологий, но именно как инструмента, который помогает сделать управление понятнее и прозрачнее. Шестое, развитие корпоративной культуры, где есть настрой на постоянное улучшение. Седьмое, гибкость системы управления, её способность подстраиваться под изменения внешней и внутренней среды.

Следует также отметить, что управление качеством образования, по сути, это процесс без остановки. Достичь идеального качества один раз и навсегда просто не получится. Меняются условия, меняются требования, меняются обучающиеся. Значит, система управления качеством должна уметь подстраиваться под изменения. От руководителей образовательных организаций это требует готовности постоянно учиться, искать новые решения и спокойно воспринимать обратную связь. И ещё один момент: качество образования – это не только результат, но и сам процесс. Важно смотреть не только на то, каких результатов добиваются обучающиеся, но и на то, как именно эти результаты получаются, какие условия для этого созданы, как устроено взаимодействие между участниками образовательных отношений.

Современные механизмы управления качеством общего образования в муниципальной общеобразовательной организации представляют собой сложную и разноплановую систему. В неё входят нормативно правовые, организационно управленческие, методические, оценочные и информационные компоненты. Насколько хорошо они работают, зависит от системности, комплексного подхода и способности меняться вместе с обстоятельствами. Дальнейшие исследования в этой области выглядят перспективными, особенно если говорить о разработке конкретных инструментов оценки эффективности механизмов управления качеством на муниципальном уровне и о том, как цифровизация влияет на управление качеством образования. Интерес вызывает и сравнительный анализ механизмов управления качеством в школах, которые работают в разных социально экономических условиях, а ещё изучение опыта регионов, где федеральные требования адаптируют под местную специфику.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон : от 29.12.2012 №273-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.

2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минобрнауки России : от 06.10.2009 №373 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.

3. Болотов, В. А. Системы оценки качества образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – Москва : Университетская книга: Логос, 2007. – 192 с.

4. Васильева, И. М. Особенности муниципальной кадровой политики в сфере образования в эпоху цифровой экономики и механизмы её реализации / И. М. Васильева, А. В. Марков // Цифровая трансформация государственного и муниципального управления : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 1 июля 2021 г.) / Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары : Среда, 2021. – С. 33–36.

5. Управление качеством образования: монография / под ред. М. М. Поташника. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Педагогическое общество России, 2006. – 443 с.

6. Сорокин, О. Н. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент развития его профессиональных компетенций / О. Н. Сорокин, Н. П. Дианов // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 28 янв. 2025 г.). – Чебоксары : Среда, 2025.

7. Третьяков, П. И. Школа: управление по результатам: практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – Москва : Новая школа, 2001. – 320 с.

Спасова Валентина Петровна
учитель, заслуженный учитель Чувашской Республики,
отличник народного просвещения РСФСР
МБОУ «Траковская СОШ»
с/п Красноармейское, Чувашская Республика

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО КАБИНЕТА-ЛАБОРАТОРИИ

Аннотация: *в статье раскрывается роль кабинета физики как педагогической мастерской, ориентированной на обучение в русле современных образовательных технологий с акцентом на экспериментальный подход. Обозначены ключевые функции кабинета – поддержка теоретического материала, развитие критического мышления, формирование интереса к науке и профориентация учащихся. Приведены компоненты оснащения кабинета (мебель, наборы для ОГЭ/ЕГЭ, лабораторное оборудование), а также практические рекомендации по его совершенствованию: обновление технической базы, межпредметная интеграция, повышение квалификации педагогов и вовлечение школьников в научную деятельность. Материал ориентирован на администраторов, методистов и учителей физики, заинтересованных в модернизации учебного пространства и повышении эффективности преподавания предмета. Автором раскрывается методика организации экспериментальной деятельности на уроках физики в общеобразовательной школе. Опираясь на многолетний педагогический опыт, автор предлагает систему работы, которая позволяет органично встраивать эксперимент в структуру урока, формировать у учащихся исследовательские умения и поддерживать устойчивый познавательный интерес к предмету. Особое внимание уделено адаптации лабораторных работ к разным возрастным группам, технике безопасности и способам вовлечения школьников в планирование и анализ опытов. Предложенные подходы применимы как в условиях хорошо оснащённой лаборатории, так и при ограниченном оборудовании.*

Ключевые слова: *эксперимент по физике, методика преподавания физики, исследовательская деятельность, лабораторные работы, формирование УУД, техника безопасности, практико-ориентированное обучение.*

Введение.

Физика становится по-настоящему понятной только тогда, когда ученик видит явление своими глазами, трогает установку, сам делает вывод из увиденного. Эксперимент – не «украшение» урока, а его смысловой стержень: он даёт чувственную опору абстрактным понятиям, связывает теорию с реальностью и пробуждает любознательность.

Сегодня перед учителем стоит непростая задача: сохранить ценность реального эксперимента на фоне обилия цифровых симуляций и при этом уложиться в жёсткие временные рамки урока. В этой статье я делюсь проверенной на практике методикой, которая помогает системно организовать экспериментальную деятельность и сделать её эффективным инструментом обучения.

Кабинет физики как педагогическая мастерская: *оснащение*, *технологии и развитие экспериментальной деятельности учащихся.*

Основная цель *работы педагогической* мастерской: обучение физике в контексте современных педагогических технологий: экспериментальный подход

Кабинет физики – важная часть образовательного процесса в школе. Он не только помогает учащимся лучше понять сложные физические концепции, но и вдохновляет их на дальнейшие исследования в области науки и технологий. Правильное оснащение и обновление кабинета физики способствуют повышению качества образования и помогает выполнять несколько важных задач:

– поддержка *теоретических знаний*: Эксперименты помогают учащимся лучше понять и запомнить сложные физические законы и принципы;

– *развитие критического мышления*: Решение физических задач и проведение экспериментов способствуют развитию аналитических способностей.

– *воспитание интереса к науке*: практическая работа делает обучение захватывающим и мотивирующим, что может вдохновить учеников выбрать научную или инженерную специальность в будущем;

– подготовка *к высшему образованию и карьере*: знание физики необходимо во многих областях, включая медицину, инженерию, и технологии.

Оснащение кабинета физики.

Правильное оснащение кабинета физики включает не только наличие современных учебных приборов, но и адекватное обустройство пространства. Это способствует комфортному и безопасному обучению.

Мебель.

Лабораторные столы: оснащены прочной, легко очищаемой рабочей поверхностью, устойчивой к химическим веществам и высоким температурам.

Шкафы для хранения: запирающиеся шкафы для безопасного хранения оборудования и реактивов.

Мобильные тележки: для удобства перемещения оборудования между различными рабочими зонами.

Наборы для ОГЭ и ЕГЭ.

Демонстрационное оборудование: Модели и макет, иллюстрирующие физические явления и законы, которые часто встречаются в заданиях экзаменов.

Практические наборы: комплекты для самостоятельной работы учащихся, включая все необходимое для выполнения типовых экспериментальных заданий ОГЭ и ЕГЭ.

Теоретические материалы: справочники и методические руководства с описанием экспериментов, типичных ошибок и методик их устранения.

Лаборатории и практикумы.

Основное лабораторное оборудование: включает в себя источники питания, мерные приборы (амперметры, вольтметры. осциллографы), установки для демонстрации явлений механики, оптики, электромагнетизма и термодинамики.

Советы по улучшению кабинета физики.

Регулярное обновление оборудования. Технологии развиваются стремительно, и чтобы учебный процесс оставался актуальным и интерактивным, необходимо постоянно обновлять учебное оборудование и программное обеспечение. Внедрение новых устройств, таких как VR-шлемы или 3D-принтеры, может значительно обогатить учебный процесс.

Интеграция с другими предметами. Физика тесно связана с математикой, химией и биологией. Создание межпредметных проектов может помочь учащимся лучше понять, как физические принципы применяются в различных научных областях.

Профессиональное развитие учителей. Регулярные тренинги и курсы повышения квалификации помогают учителям физики эффективно использовать новое оборудование, применять инновационные методики преподавания и разрабатывать новые учебные программы.

Стимулирование интереса учеников. Создание научных клубов или кружков по интересам в рамках школы может помочь учащимся глубже погрузиться в изучение физики. Школьные научные конференции. участие в олимпиадах и конкурсах также способствуют повышению мотивации и интереса к предмету.

Методика организации экспериментальной деятельности по физике.

Цели и задачи экспериментальной деятельности.

Эксперимент на уроке физики решает несколько взаимосвязанных задач:

– *формирование предметных знаний*. Демонстрация явлений и законов (например, наблюдение интерференции света или измерение ускорения свободного падения) делает теорию наглядной и запоминающейся;

– *развитие исследовательских умений*. Ученики учатся ставить вопрос, выдвигать гипотезу, планировать проверку, фиксировать данные, оценивать погрешности и формулировать выводы;

– *воспитание культуры безопасной работы*. Работа с приборами, электричеством, нагревом требует дисциплины и ответственности;

– *мотивация и интерес*. Эффектный, но безопасный опыт (например, «фонтан» в разрежённом воздухе или демонстрация стоячих волн) вызывает эмоциональный отклик и желание разобраться в сути.

На разных ступенях обучения акцент смещается: в 7–8 классах важнее наглядность и освоение базовых приёмов измерений; в 9–11 классах – планирование исследования, анализ погрешностей и интерпретация результатов.

Принципы организации экспериментальной работы.

1. *Целенаправленность*. Каждый опыт должен решать конкретную учебную задачу: подтвердить закон, проиллюстрировать понятие, показать применение.

2. *Доступность и безопасность*. Оборудование должно быть понятным, а методика – исключать риски. Если опыт потенциально опасен, его проводит учитель, а ученики наблюдают и фиксируют результаты.

3. *Постепенное усложнение*. От простых наблюдений к самостоятельным исследованиям: сначала ученик повторяет за учителем, затем планирует опыт по инструкции, далее – формулирует гипотезу и методику самостоятельно.

4. *Связь с жизнью*. Примеры из быта, техники, природы помогают увидеть практическую ценность физики.

5. *Рефлексия и обсуждение*. Важно не просто «показать» опыт, а обсудить, что увидели, почему получилось именно так, какие факторы могли повлиять на результат.

Этапы включения эксперимента в урок.

1. *Постановка проблемы и формулировка цели*. Учитель создаёт ситуацию, где возникает вопрос: «А как это работает?» Например, перед изучением закона Ома можно предложить ученикам сравнить яркость свечения лампы при разных источниках тока и спросить: «От чего зависит сила тока?»

2. *Выдвижение гипотезы*. Ученики предлагают варианты: «Может быть, от напряжения?», «А если изменить сопротивление?»

3. *Планирование проверки*. Совместно обсуждается, какие величины нужно измерить, какие приборы понадобятся, как провести измерения, чтобы минимизировать ошибки.

4. *Проведение опыта*. Здесь возможны разные форматы:

– *демонстрационный эксперимент* – учитель показывает, класс наблюдает, фиксирует результаты, обсуждает;

– *фронтальная лабораторная работа* – все ученики выполняют однотипные опыты по инструкции;

– *групповые мини-исследования* – небольшие группы решают разные задачи, затем обмениваются результатами;

– *домашний эксперимент* – простые опыты с подручными средствами (например, исследование теплопроводности разных материалов).

5. *Обработка данных и анализ*. Ученики строят графики, оценивают погрешности, сравнивают результат с теоретическим значением.

6. *Формулировка выводов и обобщение*. Что подтвердилось? Что оказалось неожиданным? Как можно улучшить методику?

Практические приёмы и примеры.

Пример 1. Измерение плотности вещества (*7 класс*).

Цель: сформировать навыки прямых и косвенных измерений, познакомить с понятием погрешности.

Ход работы:

– измерить массу тела на весах;

– определить объём с помощью мензурки (по вытесненному объёму воды);

– вычислить плотность, сравнить с табличным значением;

– оценить погрешность: учесть цену деления приборов, возможные ошибки при считывании.

Методические советы:

– дайте ученикам заранее подумать, как уменьшить погрешность (например, использовать несколько тел одинаковой формы и усреднить результаты);

– обсудите, почему результат может отличаться от табличного (неоднородность образца, пузырьки воздуха и т. д.).

Пример 2. *Исследование зависимости силы тока от напряжения* (*8 класс*).

Цель: экспериментально подтвердить закон Ома для участка цепи.

Оборудование: источник тока, реостат, амперметр, вольтметр, резистор, соединительные провода.

Ход работы:

1. Собрать цепь по схеме.

2. Изменять напряжение с помощью реостата, фиксировать показания амперметра и вольтметра.

3. Построить график I(U).

4. Сделать вывод о характере зависимости.

Методические советы:

– перед работой обсудите правила техники безопасности при работе с электричеством;

– попросите учеников предсказать, какой будет график, и объяснить свой прогноз;

– после построения графика обсудите, насколько точки ложатся на прямую, и что может влиять на отклонения (сопротивление контактов, нагрев проводника).

Пример 3. *Определение ускорения свободного падения с помощью математического маятника* (*9–10 класс*)

Цель: освоить методику косвенных измерений и анализа погрешностей.

Ход работы:

– измерить длину нити маятника;

– измерить время N полных колебаний, вычислить период T=t/N;

– по формуле g=4π2LT2 вычислить g;

– оценить относительную погрешность результата.

Методические советы:

– объясните, почему лучше измерять время нескольких колебаний, а не одного;

– обсудите источники погрешностей: неточность измерения длины, сопротивление воздуха, неточность отсчёта времени;

– предложите сравнить полученный результат с табличным значением и оценить расхождение.

Пример 4. *Определение электродвижущей силы и внутреннего сопротивления источника тока* (*10 класс*)

Цель: экспериментальное определение электродвижущей силы (ε) и внутреннего сопротивления (r) источника постоянного тока методами прямых и косвенных измерений; верификация закона Ома для полной цепи $I = \frac{\varepsilon}{R+r}$; оценка методической и инструментальной погрешностей применяемых способов расчёта.

Ход работы.

1. Схема установки. Использована электрическая цепь, включающая источник тока, амперметр (последовательное включение), вольтметр (параллельное подключение к клеммам источника), реостат (в качестве регулируемой нагрузки) и ключ.

2. Измерение ЭДС. При разомкнутой цепи регистрировалось напряжение холостого хода $U_{\text{хх}}$, принимаемое за приближённое значение ε.

3. Серия нагрузочных измерений. При замкнутом ключе путём изменения сопротивления реостата получено $N = 5$пар значений силы тока I_kи напряжения на клеммах $U_k (k = 1, \dots, N)$. Данные занесены в таблицу с дополнительным расчётом $R_k = U_k / I_k$.

4. Расчёт параметров источника. Применялись два метода:

5. Метод двух точек. Для двух выбранных измерений (I_1, U_1)и (I_2, U_2)вычислялись $r = \frac{U_2 - U_1}{I_1 - I_2}$и $\varepsilon = U_1 + I_1 r$.

6. Усреднение по серии. Для каждой пары (I_k, U_k)рассчитывалось $r_k = \frac{\varepsilon - U_k}{I_k}$с последующим нахождением среднего арифметического $\bar{r}$.

7. Оценка погрешностей. Абсолютная погрешность Δrи $\Delta\varepsilon$оценивалась с учётом класса точности приборов и разброса результатов в серии. Относительная погрешность представлена как $\delta = \Delta/\text{значение} \cdot 100\%$.

8. Графическая обработка. Построена зависимость $U(I)$: линейная аппроксимация методом наименьших квадратов позволила определить εкак точку пересечения с осью Uи rкак модуль углового коэффициента.

Методические советы:

– *минимизация методической погрешности*. Измерение εстрого при разомкнутой цепи исключает падение напряжения на r;

– *выбор диапазона токов*. Рекомендуется диапазон, в котором изменение Iсущественно (например, от 0,2до 1,0А), но не приводит к перегреву источника;

– *исключение режима короткого замыкания*. Нулевое сопротивление реостата недопустимо: это создаёт риск повреждения оборудования и искажает результаты из-за нелинейного поведения rпри больших токах;

– *стабильность источника*. При заметном «проседании» ЭДС в ходе серии измерений следует сократить время эксперимента либо ввести поправку на дрейф;

– *графический метод как эталон*. Линейная регрессия $U(I)$снижает влияние случайных погрешностей и позволяет выявить аномальные точки;

– *контроль подключения и калибровки*. Необходимо убедиться в корректной полярности и соответствии пределов измерений ожидаемым значениям.

Пример 5. Изучение явления электромагнитной индукции (*11 класс*).

Цель: экспериментальная проверка явления электромагнитной индукции; установление зависимости величины и направления индукционного тока от скорости изменения магнитного потока; верификация правила Ленца; выявление факторов, влияющих на ЭДС индукции (скорость изменения потока, число витков, наличие ферромагнитного сердечника).

Ход работы.

1. *Индукция при движении магнита*. Катушка (соленоид) подключена к миллиамперметру. Постоянный магнит вдвигался и выдвигался с разной скоростью; фиксировались направление и амплитуда отклонения стрелки.

2. *Проверка правила Ленца*. Направление индукционного тока сопоставлялось с направлением внешнего магнитного поля и характером изменения потока $(\Delta\Phi/\Delta t)$, проверялось выполнение условия $\vec{B}_{\text{инд}} \perp \vec{B}_{\text{внеш}}$и противодействие изменению Ф.

3. *Трансформаторная схема* (*взаимная индукция*). Первичная катушка подключена через реостат и ключ к источнику тока; вторичная катушка замкнута на миллиамперметр. Регистрировались импульсы тока при замыкании/размыкании цепи и при изменении тока реостатом.

4. *Исследование факторов, влияющих на ЭДС*. Проведены серии измерений для разных условий:

– изменение скорости движения магнита (медленное/быстрое);

– сравнение катушек с разным числом витков N;

– введение/удаление ферромагнитного сердечника.

5. *Количественная оценка*. Для каждого режима фиксировались максимальные значения тока $I_{\max}$и соответствующие времена нарастания/спада Δt. Косвенно оценивалась скорость изменения потока $\left|\frac{\Delta\Phi}{\Delta t}\right| \propto \frac{I_{\max}}{N}$.

6. *Выводы*. Сформулированы зависимости ε_iот скорости изменения потока, числа витков и магнитной проницаемости среды; подтверждено правило Ленца.

Методические советы:

– *чувствительность измерительной цепи*. Использование миллиамперметров или гальванометров обязательно: обычные амперметры не фиксируют слабые токи;

– *унификация обозначений направления*. Заранее фиксируется условное положительное направление тока (например, отклонение стрелки вправо – плюс), что критично для проверки правила Ленца;

– *контроль скорости движения*. Равномерное движение магнита позволяет сопоставить $\varepsilon_i \propto |\Delta\Phi/\Delta t|$без искажений из-за ускорений;

– *экранирование и минимизация наводок*. Катушку следует размещать вдали от сильных магнитных полей и мощных токов;

– *безопасность и целостность оборудования*. Проверка изоляции проводов, недопущение превышения допустимых токов в первичной цепи;

– *связь с теоретическими моделями*. Результаты интерпретируются через формулу $\varepsilon_i = -\frac{\Delta\Phi}{\Delta t}$, а влияние факторов объясняется через $\Phi = BS\cos\alpha$и усиление поля сердечником.

Работа с разным уровнем оснащения.

Не всегда школа располагает полным комплектом оборудования. В таких случаях используем следующие подходы:

– *мини-лаборатории и простые приборы*. Часто достаточно линейки, секундомера, весов, мензурки и нескольких резисторов;

– *цифровые датчики*. Если есть возможность, используйте датчики температуры, давления, силы тока: они упрощают измерения и позволяют строить графики в реальном времени;

– *видеодемонстрации*. Качественные видеозаписи экспериментов могут служить основой для анализа данных, если реальный опыт провести невозможно;

– *домашние эксперименты*. Простые опыты с бытовыми предметами (стакан, вода, бумага, магнит) помогают закрепить навыки и показывают, что физика – вокруг нас.

Техника безопасности и культура работы.

Безопасность – неотъемлемая часть экспериментальной деятельности.

Правила работы с электричеством (низкое напряжение, исправные приборы, аккуратное обращение с проводами).

Работа с нагревом и горячими предметами (использование держателей, осторожность при обращении со стеклом).

Общие правила: не пробовать вещества на вкус, не направлять острые предметы на людей, убирать рабочее место после работы.

Важно не просто «прочитать инструкцию», а проговорить конкретные действия: «Как будем подключать провода?», «Что делать, если почувствуем запах гари?», «Куда складывать осколки, если разобьётся пробирка?»

Оценка результатов и рефлексия.

Предметные результаты: правильность измерений, корректность расчётов, соответствие выводов данным.

Метапредметные умения: способность планировать, работать в группе, аргументировать выводы.

Личностные результаты: проявление инициативы, аккуратность, соблюдение правил безопасности.

Формы рефлексии:

– короткие письменные ответы на вопросы: «Что получилось лучше всего?», «Где возникли трудности?», «Что бы вы изменили в методике?»;

– устное обсуждение в классе: обмен мнениями, анализ ошибок, обсуждение альтернативных способов проверки гипотезы.

Заключение.

Экспериментальный подход – ключевой элемент обучения физике: он делает предмет наглядным и увлекательным. Грамотно оснащённый кабинет (с приборами, наборами для ОГЭ/ЕГЭ, удобной мебелью) помогает прочно усваивать теорию и готовиться к экзаменам.

Улучшить образовательный процесс помогут: обновление оборудования, межпредметные проекты, повышение квалификации учителей и внеурочные активности (кружки, олимпиады). Так кабинет физики становится пространством для развития исследовательских навыков и интереса к науке.

Экспериментальная деятельность – это сердце преподавания физики. Она превращает абстрактные формулы в живые, понятные явления и формирует у школьников научное мышление. Методика строится на сочетании чёткой структуры, постепенного усложнения задач и постоянного диалога с учениками. Даже при ограниченных ресурсах можно организовать содержательную и безопасную работу, если подходить к делу системно и творчески.

Когда ученик сам ставит вопрос и ищет на него ответ с помощью эксперимента, физика становится не просто школьным предметом, а увлекательным путешествием в мир закономерностей природы.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации : от 17 декабря 2010 г. №1897.

2. Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»: постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 года №189 (с изменениями на 22 мая 2019 года).

3. Антонова, Н. А. Организация работы школьного физического кабинета в рамках научно-исследовательской практики будущих учителей физики / Н. А. Антонова, В. С. Цилицкий // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 3 (75). – С. 93–103. – DOI 10.15293/1812–9463.2403.08. – EDN BYFRQV.

4. Проклова, В. Ю. Применение технологии «Педагогические мастерские» в обучении физике в школе / В. Ю. Проклова, Р. В. Хзанян // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 1–4 (18). – С. 67–70. – EDN XCLITL.

Сухова Анна Андреевна
учитель
МБОУ г. Астрахани «Гимназия №3»
г. Астрахань, Астраханская область
Наурзбаев Тельман Калидуллаевич
учитель
МКОУ «Новоурусовская СОШ»
с. Новоурусовка, Астраханская область
Кобякова Татьяна Георгиевна
учитель
МБОУ «СОШ №54»
г. Астрахань, Астраханская область
Згонник Марина Александровна
учитель
МБОУ «СОШ №54»
г. Астрахань, Астраханская область

ПРОЕКТ «УМНЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ДВОР» КАК МОДЕЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНОГО СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация: *в статье рассматривается педагогический опыт организации межпредметного сетевого проекта «Умный школьный двор», реализуемого командой учителей из образовательных организаций города Астрахани и Астраханской области. Проект анализируется как модель интеграции урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающей развитие функциональной грамотности, исследовательских умений и субъектной позиции обучающихся. Раскрыты механизм сетевого взаимодействия педагогов разных предметных областей (физика, математика, физическая культура, технология и изобразительное искусство). Особое внимание уделено использованию регионального контекста Астраханской области как ресурса личностно значимого содержания образования.*

Ключевые слова: *проектная деятельность, межпредметная интеграция, сетевое взаимодействие образовательных организаций, функциональная грамотность, универсальные учебные действия, ФГОС, внеурочная деятельность, образовательная среда школы, региональный компонент.*

Актуальность исследования определяется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к достижению школьниками не только предметных, но и метапредметных результатов.

Значимым ресурсом выступает образовательная среда школы – в том числе та её часть, которая традиционно остаётся вне поля учебного проектирования: школьный двор. Пространство, в котором ученик проводит значительную часть дня, редко становится предметом систематического изучения на уроках: оно «дано», а не спроектировано. Между тем вопросы, естественно возникающие у детей, – «Почему у турников всегда темно?», «Почему на площадке такой сильный ветер?» – содержат в себе потенциал полноценной исследовательской задачи, соединяющей знания по физике, математике, основам здорового образа жизни и художественно-эстетического освоения мира.

Целью настоящей статьи является описание модели межпредметного сетевого проекта «Умный школьный двор», реализуемой педагогами из разных школ города Астрахани и Астраханской области, и обоснование его дидактических возможностей.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: охарактеризовать организационно-педагогический механизм сетевого взаимодействия учителей; раскрыть содержание

проектной деятельности на каждом этапе; описать подходы к оцениванию образовательных результатов; проанализировать риски реализации и пути их преодоления.

Межпредметный проект обладает дополнительным дидактическим потенциалом. Во-первых, он позволяет организовать перенос знаний между областями – операцию, которая, по данным исследований функциональной грамотности, как раз и отличает глубокое понимание от формального усвоения. Во-вторых, он делает очевидной для школьника практическую ценность предметного знания: измерить освещённость без физики, обосновать вывод числом без математики, представить результат наглядно без информатики невозможно. В-третьих, реальный, «осязаемый» продукт (изменённый двор, установленный навес, нанесённая разметка) повышает учебную мотивацию и формирует субъектную позицию ребёнка: он видит, что его труд меняет среду, в которой живёт.

Для педагогического коллектива межпредметный проект выполняет не менее важную функцию: он создаёт естественную площадку профессионального взаимодействия, где учитель физики знакомится с методикой педагогического наблюдения, учитель изобразительного искусства – с основами фотометрии, учитель физической культуры – с принципами эргономики. Такое «горизонтальное» профессиональное общение обогащает каждого специалиста и снижает барьеры предметной изоляции, о которых пишут исследователи методической работы школы.

Проект объединяет учителей физики, математики, физической культуры, технологии и изобразительного искусства из разных школ города и области. Такое сочетание не случайно: оно превращает различие образовательных условий в дидактический ресурс. Двор сельской и городской школы различаются по территории, застройке, шумовому фону и освещённости, и это различие само становится материалом исследования и основой содержательной дискуссии между школьными командами.

Организационный механизм сетевого взаимодействия включает: координационный совет проекта – группу учителей-лидеров, собирающуюся (очно или онлайн) раз в две недели для синхронизации этапов и распределения заданий; общую цифровую среду – облачное хранилище материалов, общий мессенджер-канал, снимающие географический барьер между городскими и сельскими школами; взаимные визиты и онлайн-экскурсии – обмен видеопрезентациями школьных дворов, очные встречи на этапах защиты; единый календарь замеров – синхронное проведение измерений всеми школами в одни даты, что превращает разрозненные наблюдения в сравнимый массив данных; межшкольные команды обучающихся – совместная работа над анализом и защитой проектов в смешанных группах с использованием дистанционных форм и очных встреч на ключевых событиях.

С организационной точки зрения проекту целесообразно придать нормативный статус: совместный приказ о его проведении, утверждённое положение, график этапов. Это упрощает отчётность, позволяет зачесть участие в проекте в рамках аттестации педагогов и индивидуальных итоговых проектов обучающихся и делает сетевое взаимодействие системным, а не ситуативным.

В модели проекта каждый учитель сохраняет свою предметную специфику, но включается в общую педагогическую логику.

Учитель физики выступает технологическим лидером. В его задачи входит обучение школьников измерительной деятельности (люксметр, анемометр, датчики микроконтроллера), организация обработки данных, создание цифровой модели двора, введение основ автоматизации (например, обоснование установки фотореле для уличного освещения). С дидактической точки зрения именно здесь формируются умения, непосредственно указанные в ФГОС: планировать и проводить измерения, оценивать погрешность, представлять данные наглядно.

Учитель математики отвечает за формирование исследовательской строгости: перевод измерений в обрабатываемые данные (средние значения, медианы, проценты, масштаб, пропорции), обучение умению обосновывать вывод числом, а не интуицией. Сравнение данных

разных школ («медиана по двору сельской школы отличается от городской») становится материалом продуктивной дискуссии о факторах, влияющих на результаты.

Учитель физической культуры привносит в проект содержание области «здоровьесбережение»: анализ функционального зонирования двора, обоснование размещения спортивных объектов, оценка рисков травматизма. Отдельная региональная задача – педагогическое обеспечение двигательной активности в жаркий период: проектирование теневых зон и рационального режима активности связывает проект с формированием культуры здоровья.

Учителя технологии и изобразительного искусства образуют «мастерскую проекта»: здесь рождаются макеты, эскизы малых архитектурных форм, колористические решения. Принципиально, что эстетическое освоение среды в проекте опирается на местный колорит – мотивы природы дельты Волги, степного пейзажа, – что реализует воспитательный потенциал краеведческого материала.

Содержание этапов проектной деятельности.

Этап 1. Исследование (2–3 недели).

Обучающиеся распределяются по исследовательским группам: «Освещённость», «Ветровой режим», «Потоки людей», «Зоны активности», «Эстетика и благоустройство». Каждая группа составляет карту наблюдений, проводит замеры в разное время суток, оформляет первичные данные. Параллельно проводится опрос пользователей двора – учеников, учителей, родителей.

Методически значимый приём – сопоставление субъективных оценок (опрос) и объективных измерений: школьники учатся различать мнение и факт, что является одной из ключевых компетенций научного мышления. Синхронность замеров между школами делает данные сравнимыми и превращает работу в подлинно сетевую.

Этап 2. Расчёты и анализ (3–4 недели).

Математический блок обеспечивает обработку данных статистическими методами, доступными возрасту: среднее арифметическое, медиана, размах, построение диаграмм. Учащиеся решают прикладные задачи: если средняя освещённость у турников составляет 30 лк, а норма для игровых площадок – не менее 100 лк, на сколько люкс и во сколько раз нужно её увеличить? Здесь работает формула $E = Ф / S$, где E – освещённость, Ф – световой поток, S – площадь.

Физический блок знакомит обучающихся с упрощённой моделью ветровой нагрузки $F = 1/2 \cdot \rho \cdot v^2 \cdot C \cdot S$, где ρ – плотность воздуха, v – скорость ветра, C – аэродинамический коэффициент, S – площадь поверхности. Сам расчёт ведётся в упрощённом виде, но его педагогическая ценность в другом: школьники открывают зависимость «чем выше конструкция и больше её парусность, тем больше нагрузка» и, следовательно, понимают, почему любое решение требует обоснования, а не «просто желания поставить». Региональный контекст (астраханские суховеи и пыльные бури) делает этот вывод личностно пережитым.

Этап 3. Визуализация и прототипирование (3–4 недели).

Учащиеся создают макеты фрагментов двора в масштабе (например, 1:50), эскизы навесов, экранов и малых архитектурных форм, колористические решения с учётом визуального зонирования, схемы автоматизации освещения.

Обязательное требование – «паспорт проекта»: краткая записка с материалами, размерами, расчётными нагрузками и стоимостью. Этот приём решает важную дидактическую задачу: связывает творческую деятельность с расчётной и учит школьников доводить идею до обоснованного решения, а не останавливаться на эффектной картинке.

Этап 4. Реализация (4–8 недель и далее).

Каждая школа выбирает 1–2 осуществимых предложения (пилотный фрагмент): дополнительное освещение на спортивной площадке, ветрозащитный экран у турников, теневой навес, разметка игровой зоны, посадка кустарниковой полосы как естественного ветрозащитного барьера.

По завершении проекта обучающиеся демонстрируют: умение планировать и проводить измерения с оценкой погрешности; владение базовыми методами статистической обработки данных; способность представлять результаты в разных знаковых формах (таблица, график, схема, макет, устное выступление); опыт командной работы – в том числе межшкольной и дистанционной; осознание личной ответственности за школьную среду.

Ключевая идея проекта – не «сделать красиво», а организовать для школьника полный цикл осмысленной деятельности: вопрос – исследование – обоснование – модель – прототип – реализация. Именно этот цикл формирует универсальные учебные действия в их действительном, а не формальном понимании.

Региональный контекст Астраханской области – высокая солнечная активность, ветровой режим, контраст городских и сельских школ – превращает учебные задачи в решение реальных местных проблем и обеспечивает личностную значимость образовательных результатов. Опыт реализации проекта позволяет рекомендовать его к тиражированию: он не требует дорогостоящего оборудования, масштабируется под разные возрастные группы и типы населённых пунктов и органично встраивается в урочную и внеурочную деятельность.

Список литературы

1. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2009. – С. 58–74.

2. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.

3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 255 с.

4. Мякишев, Г. Я. Физика. 10 класс : учебник / Г. Я. Мякишев, А. З. Синяков. – Москва : Дрофа, 2019. – С. 214–226.

5. Виленкин, Н. Я. Математика. 6 класс : учебник / Н. Я. Виленкин, В. И. Жохов. – Москва : Мнемозина, 2019. – С. 189–201.

6. Босова, Л. Л. Информатика. 8 класс : учебник / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – С. 132–148.

Трушкин Евгений Дмитриевич
аспирант, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
г. Самара, Самарская область

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРАДИЦИОННОЙ МЕТОДИКИ И МЕТОДИКИ НА БАЗЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕХАНИКИ

Аннотация: *в статье рассматриваются возможности традиционной и цифровой организации учебного физического эксперимента при изучении механики. Определены основные компоненты экспериментальных умений обучающихся и предложена методика их формирования на основе сопоставления двух вариантов лабораторной работы.*

Ключевые слова: *физика, механика, учебный эксперимент, экспериментальные умения, цифровые технологии, цифровая лаборатория, лабораторная работа.*

Формирование экспериментальных умений является одним из существенных направлений обучения физике, поскольку понимание физических закономерностей связано не только с усвоением теоретического материала, но и с умением получать, обрабатывать и интерпретировать экспериментальные данные. Масленникова Ю.В. и Чупрунов Е.В. рассматривают формирование познавательных и методологических умений через систему многоуровневых экспериментальных заданий. Авторы отмечают необходимость постепенного усложнения

самостоятельной деятельности обучающихся: от выполнения действий по образцу к самостоятельному планированию исследования, измерению и обработке результатов [1].

Цифровые технологии изменяют прежде всего способы получения и обработки экспериментальной информации. Милинский А.Ю. показывает возможности цифровой лаборатории Releon при исследовании затухающих колебаний математического маятника. Система позволяет визуализировать процесс и определять период, коэффициент затухания, логарифмический декремент и добротность колебательной системы [2].

При этом цифровизация не должна рассматриваться как безусловная замена традиционному эксперименту. Щербакова К.В. связывает изменение учебных задач по физике с цифровой трансформацией образования и современными достижениями науки и техники [4]. Автор указывает на расширение дидактических функций учебной задачи и необходимость учитывать современные образовательные потребности обучающихся.

Для практической реализации сравнительного подхода предлагается использовать тему «Исследование движения тела по наклонной плоскости». Работа рассчитана на обучающихся 8–9 классов и проводится в двух вариантах. В контрольном варианте применяется традиционное оборудование: наклонная плоскость, тележка, измерительная линейка, секундомер и набор грузов. Обучающийся самостоятельно измеряет длину пути и время движения, повторяет опыт несколько раз, рассчитывает среднее значение времени и определяет скорость движения тела. Полученные данные заносятся в таблицу, после чего строится график зависимости изучаемой величины от параметров движения.

В экспериментальном варианте используется цифровая лаборатория с датчиками движения или видеорегистрацией перемещения тела. Обучающийся получает возможность фиксировать положение тележки в различные моменты времени и автоматически формировать массив экспериментальных данных. После проведения опыта строится график движения, определяется зависимость координаты от времени, рассчитываются основные характеристики движения. При этом обучающемуся предлагается не готовый алгоритм, а последовательность проблемных вопросов: какие величины необходимо измерить; какую зависимость следует проверить; какие данные могут свидетельствовать о равноускоренном движении; почему результаты отдельных измерений различаются.

Сравнение двух вариантов целесообразно проводить по пяти показателям: правильность подготовки эксперимента, точность измерений, самостоятельность выполнения действий, качество обработки результатов и обоснованность вывода. Для каждого показателя можно установить три уровня сформированности.

Предполагаемое преимущество цифровой методики связано прежде всего с сокращением рутинных операций. Обучающийся получает больше времени для анализа физического содержания эксперимента, поскольку часть измерений и вычислений выполняется автоматически.

Сопоставление методик показывает, что эффективность цифрового подхода определяется не количеством используемых устройств, а организацией деятельности обучающегося. Если цифровая лаборатория используется только для автоматического получения готового результата, развитие экспериментальных умений может оказаться ограниченным.

Список литературы

1. Масленникова, Ю. В. Выполнение многоуровневых экспериментальных заданий как способ формирования познавательных умений учащихся в рамках пропедевтического курса физики в начальной и основной школе / Ю. В. Масленникова, Е. В. Чупрунов // Вестник нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2023. – № 4 (72). – С. 204–210.

2. Милинский, А. Ю. Исследование затухающих колебаний математического маятника при помощи цифровой лаборатории Releon / А. Ю. Милинский // Физика в школе. – 2023. – № 2. – С. 34–38.

3. Милинский, А. Ю. Опыт разработки приложения для мобильных устройств «Исследование колебаний математического маятника» / А. Ю. Милинский, Р. С. Шароян // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79 (4). – С. 94–96.

4. Щербакова, К. В. Факторы, влияющие на эволюцию учебных задач и их дидактические функции (на примере школьного курса физики) / К. В. Щербакова // Педагогическая перспектива. – 2024. – № 4 (16). – С. 21–29.

Углова Светлана Геннадьевна
бакалавр, преподаватель
ГБУ ДО «Верхнесалдинская детская школа искусств»
г. Верхняя Салда, Свердловская область

КРАТКОСРОЧНЫЙ АКВАРЕЛЬНЫЙ ЭТЮД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЖИВОПИСНО-ПЛАСТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ

Аннотация: *статья посвящена вопросу необходимости чередования краткосрочных этюдов и длительных постановок. в рамках дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области изобразительного искусства, по учебному предмету живопись (со сроком обучения 5 лет). Автором рассматриваются значимость краткосрочного этюда, как важного этапа перед длительной работой акварелью.*

Ключевые слова: *живопись, акварель, краткосрочные этюды, длительные натюрморты, аля-прима, заливка, мазок.*

Краткосрочные этюды с натуры не относятся к сложным композиционно-тематическим формам изображения, поэтому многие педагоги относятся к ним, как к лишней трате ценного учебного времени, так как мастерство учащихся оценивается по более длительным этюдам. Вот упорно и пишутся учащимися этюды, а точнее «записываются и переписываются», уходя в черноту, серость, теряя самое ценное – первоначальное свежее впечатление. Конечно, длительным заданиям должна отводиться большая часть времени, но, если в программе по живописи оставить только долговременные этюды, убрав краткосрочные, качество первых резко снижается. Краткосрочный этюд – это быстрое и беглое выполнение изображения, в самых общих чертах характеризующее живописно-пластические качества натуры.

Задача, которую решают в 1и 2 классах заключается в исполнении небольших быстрых этюдов – научить ребенка в какой-то степени хулиганству в работе с акварелью, но при этом лепить форму, а в дальнейшем деликатному завершению этюда. Изучение технических приемов в акварели 1 класс. Вливание, подливание, лессировка, мазок (рис. 1, 2).

В акварельных односеансных этюдах, в одну прозрачную красочную прописку, часто ощущается недостаточная интенсивность красок. В основном мы встречаем это в 1 классе на предмете живопись. В этюдах натюрмортов 2 класса, появляется стремление как-то насытить цвет. Обычно дети прибегают к наслаиванию густых мазков акварельной краской. Этим достигается, в какой-то мере желательное уплотнение цвета, но только до той поры, пока вода не испарилась из краски. Этюд высыхает и заметнее тускнеет, глохнет цвет густых мазков. Качество бумаги играет здесь огромную роль, можно использовать такой прием: взять очень шероховатую, с глубокими и крупными зернами бумагу и наносить на нее акварельную краску, придавая мольберту почти горизонтальное положение.

Это дает уплотнение цвета, потому что краска, затекающая между зернами бумаги, насыщает и цвет, не лишая его, чистоты, свежести и прозрачности.

Достоинством хорошего самостоятельного краткосрочного этюда являются свежесть, эмоциональность и острота восприятия натуры, выразительность.

Наиболее эффектным приемом работы является акварельная живопись по сырому, но, в тоже время это один из самых сложных приемов. 2 класс первое задание в учебном году начинается с этюда по сырому. Полезно выполнять этюды по сырому полностью смачивая поверхность листа (рис. 3).

Краткосрочные этюды с натуры не относятся к сложным композиционно-тематическим формам изображения, поэтому многие педагоги относятся к ним, как к лишней трате ценного учебного времени, так как мастерство учащихся оценивается по более длительным этюдам. Вот упорно и пишутся учащимися этюды, а точнее «записываются и переписываются», уходя в черноту, серость, теряя самое ценное – первоначальное свежее впечатление. Конечно,

длительным заданиям должна отводиться большая часть времени, но, если в программе по живописи оставить только долговременные этюды, убрав краткосрочные, качество первых резко снижается. В учебном процессе краткосрочные задания можно разделить на два вида: краткосрочные этюды как подготовительный эскизный материал, предназначенный для работы над длительным этюдом, и краткосрочные этюды как самостоятельные задания.

Подготовительный этюд помогает понять живописные отношения и первоначальную эмоцию от увиденного в натуре, которые трудно выдержать в долгосрочном этюде. Такой этюд можно назвать подсказкой, так как во время работы над большим этюдом учащиеся периодически обращаются к нему за помощью. По времени этюды выполняются от 15 до 20 минут в зависимости от степени мастерства учащихся. Чем выше подготовка, тем меньше времени затрачивается на выполнение этюда (рис. 4).

Для длительных этюдов нужна более плотная бумага. Работа над длительными этюдами условно можно разделить нба этапы. Первый этап – нанесение контура. Рисунок под акварель должен быть легким. Иногда можно предложить учащемуся к переводу построенного натюрморта на чистый лист. Второй этап – выявление основных цветовых отношений и градаций светотени, от светлого к темному, если работают в технике постепенного усиления цветосилы акварельных прописок.

Поэтому акварельный этюд чаше всего начинают с прописывания самых светлых мест по всему этюду, сравнивая их цветовые оттенки. Затем прокрывают полутени тоже сразу на всех предметах, также анализируя их оттенки между собой и с цветом освещенных мест. Далее прописывают тени, насыщая цветом этюд.

Существует и другой способ, когда наносят собственные цвета по всей освещенной части предметов и сразу пишут тени, согласовывая свет и тень по цвету. А полутона и полутени наносят последующими прописками по этой первоначальной раскладке основных цветовых пятен.

Первый способ, таким образом, заключается в исполнении этюда от светотени к цвету, а во втором этюд ведут от цвета к светотени.

Усиливаем лессировками тени до необходимого тона, сразу же нужно поднять и звучность ранее слегка тронутых краской освещенных мест фона (рис. 5).

Некоторые школы применяют белила, но белила внесут в этюд мутно-грязный цвет, убивая тем самым прозрачность и суть акварели.

О мазке в акварельном этюде можно сказать, что характер мазка помогает лепить форму и передает особенности характера конкретного ученика. В акварели, можно достигать тончайших переходов от оттенка к оттенку, сливая мазки, нанося их влажно или вливая краску в уже положенный мазок.

Можно наносить и мазки-пятна с четкими краями, напоминающие цветные камешки мозаики. Обычно для получения таких мазков планшет тоже приподнимают, чтобы краска не растекалась. Этим обеспечивается четкость мазков, которые как бы гранят объемную форму. Быстрые этюды в выпускном классе, 6 часов (рис. 6).

Прелесть акварели придают и свободные «подтеки» краски, а как управлять ими, учащиеся уже знают. К сожалению, учащиеся 1 и 2 класса да и последующих тоже… очень боятся подобных подтеков и, вместо того чтобы учиться управлять ими, пишут почти сухой кистью тем самым засушивают этюд. Кистью, надо учить передавать изгибы поверхности предметов у краев их формы. Можно между этими мазками влить и переходный оттенок, если он увиден в натуре. Длительные этюды выпускной класс 9–15 часов. Эти этюды отличаются с деланностью и проработкой. Ведется деталировка – тонкими кистями, не тем чем велась обобщенная лепка объемов. Поэтому в работе над длительными этюдами надо уже пользоваться не одной–двумя кистями № 16–24, а наборам акварельных кистей.

Детализирующие мазки должны лечь уверенно, точно и свежо. Соблюдать правила нанесения прозрачных мазков на этой стадии особенно важно.

Завершающее обобщение ведется широкими лессировками, в основном предназначенными для ослабления яркости тех мест, которые должны отступить на дальний план, для

обобщения фона и наоборот, для усиления цвета выпуклостей первых планов, наиболее сочных и ярких, в натуре.

Если в процессе деталировки этюд приобрел несколько «замученный» вид и был слишком перегружен наслоениями красок, например в тенях, то перед завершающими прописками его лучше отмыть. Для этого этюд подносят на планшете под водопроводный кран и весь заливают водой. Если надо отмыть только часть этюда, то действуют широкой сильно увлажненной кистью.

Затем решительными прописками в манере аля-прима смело оживляют этюд, воскрешая первое, наиболее яркое впечатление от натуры.

Применяется также способ обобщения, который усиливает цветовой тон этюда в целом. Если для мотива, например, характерно преобладание теплых тонов, то завершающее обобщение этюда можно провести, закрывая его тонким красочным слоем соответствующего оттенка, а затем делая акцептирующие удары в наиболее красочных местах. Последний прием нельзя применять механически, не опираясь на технический опыт, главное, на глубокое понимание колористического решения этюда.

Учебный процесс на уроках живописи должен носить познавательны, творческий характер. Абсолютно очевидно, что применение только одного вида задания, как метода обучения для развития компетентностных качеств личности, невозможно, поэтому следует разумно сочетать работу над длительными этюдами и этюдами кратковременного характера.

Приложение

1. Изучение технических приемов в акварели 1 класс.



Рис. 1. Вливание, подливание, лессировка, мазок



Рис. 2. Этюды 1 класс

Этюды 2 класс

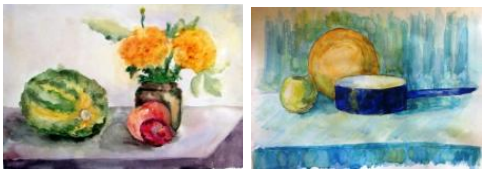


Рис. 3. Этюд по сырому 2 класс



Этюды на материальность 2 класс.



Рис. 4. Этюд 3 класс



Рис. 5. Этюд 4 класс



Рис. 6. Краткосрочные этюды 5 класс (6 часов)





Рис. 7. Этюды длительные 5 класс (9–15 часов)

Список литературы

1. Фриборн, У. 50 акварельных этюдов. Краткий курс живописи от простого к сложному / У. Фриборн ; пер. с англ. Ю. Змеевой; ред. О. Любимова. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 144 с.
2. Смирнов, Г. Б. Акварель : учеб. пособие для студентов-заочников худож.-граф. фак. пед. ин-тов / Г. Б. Смирнов. – Москва; Ленинград, 1964 . – 48 с.
3. Тютюнова, Ю. М. Краткосрочные изображения в изобразительном искусстве : учебник и практикум для вузов / Ю. М. Тютюнова. – Москва : Юрайт, 2025. – 128 с.

Ярцева Алевтина Борисовна
учитель
Ильина Надежда Анатольевна
учитель

МАОУ «Алдиаровская СОШ»
с. Алдиарово, Чувашская Республика

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ФАКТОР ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ

Аннотация: *в статье авторы делятся опытом преподавания математики в современных условиях; подчеркивают важность сочетания традиционных и инновационных методов обучения для формирования у учащихся не только предметных знаний, но и творческого потенциала, мотивации и ценностных установок. Особое внимание уделяется необходимости сохранения фундаментальных навыков, таких как устный счет и работа с чертежными инструментами, даже в эпоху цифровизации. Центральной частью работы является описание практической работы по геометрии на тему «Четырехугольники». Авторы предлагают методику, при которой ученики не просто изучают теорию, а «трогают геометрию руками»: вырезают из цветного картона модели параллелограмма, прямоугольника, ромба, квадрата и различных видов трапеций, исследуют их свойства (стороны, углы, диагонали, периметр) путем сгибания и измерения, а затем используют полученные фигуры для коллективного творчества. Такой подход, по мнению авторов, одушевляет урок, делает абстрактные понятия наглядными и помогает учащимся, испытывающим трудности с геометрией, обрести уверенность и интерес к предмету.*

Ключевые слова: *преподавание математики, инновационные методы обучения, традиции математического образования, четырехугольники.*

Однажды ученик, не блиставший оценками, но обладавший пытливым умом, радостно воскликнул, узнав, что следующим уроком будет математика. Этот искренний возглас стал для учителя лучшей наградой и настоящим комплиментом.

Баланс традиций и инноваций.

Современная школа активно внедряет новые подходы, однако крайне важно не утратить богатые традиции российского математического образования. Математика сопровождает ученика на протяжении всех лет обучения, и у педагогов есть все возможности, чтобы сделать этот предмет не просто обязательным, а по-настоящему любимым, статусным и актуальным.

Эффективный образовательный процесс строится на синтезе:

– традиционные уроки формируют прочную базу: знания, умения и навыки;

– инновационные формы (интерактив, проекты, IT) развивают творческий потенциал, личность и внутреннюю мотивацию.

Опасность «цифрового перекоса».

Чрезмерное увлечение технологиями имеет и обратную сторону. Выпускники, привыкшие чертить на планшетах, порой не могут начертить окружность обычным циркулем или воспользоваться транспортиром. Ещё одна тревожная тенденция – из-за обилия проектов и интерактивных методов ученики перестают учить основы, например, таблицу умножения.

Принцип непрерывности требует, чтобы вычислительные навыки, заложенные в начальной школе, оставались фундаментом для алгебры и геометрии. Разрушение этого фундамента ради сиюминутной «инновационности» – опасный путь.

Когда геометрия оживает: практическая работа.

В одном из классов возникла типичная проблема: ученики путались в видах четырёхугольников. Программа усложнялась, а в глазах детей читалась растерянность. Было решено остановиться и «потрогать геометрию руками».

Практическая работа по геометрии «Четырёхугольники», 8 класс.

Цель: закрепить свойства и признаки фигур через тактильный опыт.

Оборудование: цветной картон, шаблоны (параллелограмм, прямоугольник, ромб, квадрат, трапеции), ножницы, линейка.

Ход работы.

Ученики последовательно работают с каждой фигурой:

1) вырезают модель из картона;

2) отмечают и измеряют стороны, углы, диагонали;

3) сгибают фигуру по диагоналям, чтобы найти точку пересечения и проанализировать отрезки;

4) вычисляют периметр;

5) закрашивают равные треугольники, получившиеся при пересечении диагоналей;

6) подписывают и сдают модель.

Эта работа проводится для всех фигур: параллелограмма, прямоугольника, ромба, квадрата, а также произвольной, равнобокой и прямоугольной трапеций.

Творческий финал.

После изготовления моделей начинается самое интересное:

– групповая работа: класс делится на команды;

– конструирование: из всех вырезанных фигур ученики создают композиции – дома, машины, животных, людей;

– презентация: каждая группа демонстрирует свою постройку, называя все использованные геометрические тела.

Завершается урок рефлексией: ученикам предлагается оценить, понравился ли им такой формат, вырос ли уровень понимания и что вызвало наибольшие трудности.

Такая практическая деятельность одушевляет сухую теорию, превращая геометрию из набора аксиом в увлекательное творчество и пробуждая подлинный интерес к предмету.

Список литературы

1. Теоретико-методологические аспекты преподавания математики в современных условиях : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Луганск, 10 апреля 2024 г.) / Министерство просвещения Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» [и др.] ; под общ. ред. Я. П. Кривко, Е. В. Тищенко. – Луганск : Изд-во ЛГПУ : ИП Орехов Д. А., 2024. – 283 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Агеева Ольга Николаевна
старший преподаватель
Юшманова Елена Викторовна
старший преподаватель
Нейман Марк Аркадьевич
старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)
федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ SOFT SKILLS: КОМАНДНОСТИ, ЛИДЕРСТВА И ДИСЦИПЛИНЫ

Аннотация: *в статье иллюстрируется как занятия физкультурой и спортом помогают развивать важные для жизни и работы качества: умение работать в команде, быть лидером и быть дисциплинированным. Объясняется, что спортивная площадка служит маленькой моделью общества, где человек на практике учится отвечать не только за себя, но и за других, договариваться, брать на себя ответственность и справляться со стрессом. При этом подчёркивается, что такие навыки появляются не сами по себе, а только если преподаватель правильно организует занятия.*

Ключевые слова: *физическая культура, спорт, soft skills, дисциплина.*

В первой половине XX века в учебной среде превосходила ставка на жёсткие профессиональные компетенции. Сначала уделяли внимание тем навыкам, которые поддаются формальной проверке, но рынок труда последних десятилетий всё настойчивее разворачивается в сторону soft skills, где способность учиться, вести переговоры и нести ответственность ценится выше энциклопедической эрудиции, если она не подкреплена умением работать с людьми. Поэтому педагогический ресурс разных дисциплин раскрывается по-разному: гуманитарный блок тренирует мыслительные процессы, а физическая культура формирует устойчивые поведенческие модели [1; 3, с. 9–31]. С этой точки зрения спортзал или стадион является той моделью социума, где человек в условиях сильного эмоционального фона и ограниченного времени проживает этапы становления личности, осваивая командность, лидерство и дисциплину через действие. Если изучать проявление физической культуры с научной стороны, то следует отказаться от банального понимания, как например просто набор физических упражнений. На наш взгляд под физической культурой следует понимать более глубокий смысл, который включает в себя соревновательную деятельность, специальную подготовку к ней, а также взаимоотношение в команде и нормы поведения, возникающие в процессе. Суть эффективности спорта в воспитании гибких навыков, заключается именно в связи действия и рефлексии. Например, когда ученик решает задачу по математики, он ошибается и исправляет ошибку – происходит внутренний мыслительный процесс, который отражается только на самом себе. А когда ученик играет в волейбол, его ошибка мгновенно отражается на счете, что влияет на настроение команды и на физическом состоянии партнеров [4]. В первую очередь, мы рассмотрим роль физической культуры на формирование дисциплинированности. Под дисциплиной мы понимаем умение человека управлять собственным поведением, выстраивать планы и следовать им даже вопреки накопившейся усталости. Касательно этого занятия физической культурой создают благоприятную среду для закалки. Тот, кто нацелен на спортивный результат, вынужден придерживаться распорядка, жертвовать сиюминутными удовольствиями и чётко следовать тренировочной методике, впоследствии этот навык переносится и на прочие области жизни. К примеру ученик, приученный к

строгому тренировочному графику, гораздо легче справляется с учебной нагрузкой, поскольку он уже приспособился к продолжительному напряжению [2; 4]. Так же в командных видах спорта дисциплина обретает более глубокое значение. Здесь игрок отвечает за общий результат. То же опоздание влечёт осуждение коллектива, поскольку ставит под удар всех. Так созревает внутренняя ответственность. Таким образом, физическая культура через регулярность и повторяемость двигательных действий формирует поведенческие стереотипы, обеспечивающие высокий уровень самоконтроля [2; 4]. Второй аспект, который мы рассмотрим, это как физическая культура влияет на формировании командности. В наше время, значительная часть общества общаются виртуально, из-за этого люди, конечно, утрачивают навыки непосредственного контакта. Спортивная площадка возвращает человека в пространство живого, эмоционально насыщенного общения. Механизм формирования командности удобно проследить на примере игровых дисциплин, таких как баскетбол или футбол. Победа здесь достигается не простым сложением индивидуальных умений, а слаженностью всех участников. Игрок приучается улавливать намерения партнёра по едва заметному движению, предугадывать его шаги, вовремя уступать и подстраховывать. В результате человек находит свою роль в группе и осознаёт, что его значимость измеряется вкладом в общий итог, а не личными показателями. Этот опыт оказывается крайне полезным для будущей профессии, где способность быть частью коллектива нередко перевешивает индивидуальные амбиции. Также командные виды спорта прививают умение воспринимать критику без обиды и улаживать конфликты. Во время соревнований нередко возникают разногласия и эмоциональные пики. Спортивная обстановка, где действуют чёткие правила и присутствует тренер-арбитр, помогает игроку подавлять агрессию, перенаправлять энергию в полезное русло и искать компромиссы ради общей победы [2; 4]. И третья проблема, к которой стоит обратиться, – лидерство. Физическая культура давно зарекомендовала себя как среда, где формируются управленческие навыки. Спортивная команда не может слаженно действовать без ведущего. Физическая культура позволяет обучающему примерить на себя роль лидера в условиях, где цена ошибки невелика. Промах лидера на площадке оборачивается лишь потерянным очком, а не многомиллионными потерями, при этом эмоциональный опыт остаётся настоящим. Человек учится улавливать настроение группы, оперативно принимать решения при стрессе и нехватке времени, отвечать за их последствия, помимо этого, спорт помогает разграничивать лидерство и подавление, настоящий лидер не давит на партнёров, а помогает им раскрыться, делая сильнее. При всей значимости физической культуры для становления soft skills, следует отметить: данный процесс не запускается автоматически. Одно лишь присутствие в спортзале ещё не гарантирует личностного роста, так если занятия выстроены без педагогической рефлексии, а внимание сосредоточено исключительно на технике движений в ущерб анализу социальных взаимодействий, то воспитательный эффект может оказаться сниженным [5, с. 73–78]. Преподаватель физической культуры в современном мире признан быть не только тренером, но и, так называемым, куратором, помогающим учащимся осмыслить приобретённый опыт. Для этого необходимы интерактивные приёмы, например, разбор плана действий через психологию группы, а также моделирование ситуаций, побуждающих к проявлению лидерских качеств (ротация капитанов) [2]. Кроме того, существенную роль играет вариативность физической активности. Если человек занимается исключительно индивидуальными дисциплинами, к примеру лёгкой атлетикой или плаванием, то у него отлично разовьются дисциплинированность и целеустремлённость, однако командные навыки останутся в дефиците. Следовательно, образовательные программы по физической культуре должны быть сбалансированы и включать как игровые командные виды, так и циклические, формирующие выносливость и самоконтроль. Лишь при таком подходе можно говорить о всестороннем влиянии на структуру личности студента [2].

Роль физической культуры в формировании гибких навыков трудно переоценить. Дисциплина, вырастающая из регулярности тренировочного процесса и ответственности перед коллективом, становится фундаментом для любых достижений. Командность, формирует у

человека способность к ориентации на общий результат, а не на личный успех, а лидерство, дает опыт принятия решений в стрессовых ситуациях и управления людьми через личный пример, т.е. физическая культура является той самой средой, где все эти навыки приобретаются не абстрактно, а через живой опыт, закрепляются на уровне мышечной памяти и нервной системы [4].

Список литературы

1. Исаева, В. В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills / В. В. Исаева // Учительский журнал. – 2023. – № 4. – URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/20/articles/3692 (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

2. Хеннер, Е. К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании / Е. К. Хеннер // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 2. – С. 9–31. – DOI 10.17853/1994–5639.2018–2-9–31.

3. Хмелевская, Е. Д. Soft skills важнее оценок: чему спорт учит детей / Е. Д. Хмелевская // АкадемСити. – URL: https://pedsovet.org/article/soft-skills-vaznee-ocenok-cemu-sport-ucit-detei (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

4. Чичерова, П. А. Физическая культура и спорт как средство формирования лидерских качеств у студентов / П. А. Чичерова, С. В. Курылев // Наука-2020. – 2020. – № 2 (69). – С. 73–78.

Акимова Светлана Валерьевна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №80»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВЕДЕНИЕ ДНЕВНИКОВ НАБЛЮДЕНИЙ, КАЛЕНДАРЕЙ КАК ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛОГО И РЕБЕНКА

Аннотация: *в статье рассматривается ведение дневников наблюдений как направление познавательного и экологического развития дошкольников. Обоснована роль наблюдения как основного средства познания природы, позволяющего знакомить детей с явлениями, взаимосвязью живой и неживой природы и изменениями растений. Раскрыто значение фиксации наблюдаемого для запоминания и воспроизведения явлений. Охарактеризованы типы дневников: за ростом и развитием живых существ, за птицами, за сезонными изменениями. С опорой на рекомендации С. Н. Николаевой описаны правила работы: регулярность, постепенное заполнение, использование карандашей, исправление ошибок. Показана специфика работы в разных возрастных группах – от карточек и условных обозначений до графической модели. Приведён пример проекта «Мини-огород на подоконнике». Сделан вывод о формировании ответственности, наблюдательности, обогащении словаря и воспитании бережного отношения к природе.*

Ключевые слова: *наблюдение, дневник наблюдений, дошкольники, познавательное развитие, экологическое воспитание, сезонные изменения, условные обозначения, графическая модель, проектная деятельность, бережное отношение к природе.*

Наблюдение – основное средство познания природы. Оно даёт возможность познакомить детей с природными явлениями, взаимосвязью живой и неживой природы. Именно наблюдение помогает дошкольникам увидеть изменения, которые происходят с растениями в зависимости от условий внешней среды или созданных человеком. Чтобы лучше запечатлеть в памяти детей и иметь возможность воспроизвести в нужный момент наблюдаемые явления, их нужно фиксировать. Ведь для того чтобы фиксировать увиденное, ребёнок должен хорошо рассмотреть, запомнить, не упустить важные детали.

Ведение дневников наблюдений является одним из направлений познавательного развития детей. В каждой группе детского сада имеются свои дневники. Также ведение дневников наблюдения имеет большое значение для экологического воспитания детей с двух точек

зрения: сначала происходит его создание (моделирование явлений), затем – использование в образовательном процессе.

В процессе работы с дневником у детей расширяются и обогащаются представления о мире растений, особенностях их внешнего вида, строения; их сходстве и отличительных признаках, при этом развивается воображение, интерес к наблюдению, любознательность, связная речь; воспитывается бережное отношение к миру природы.

В работе с дневниками природы мы опираемся на рекомендации С. Н. Николаевой. Она отмечает, что работу с дневником следует вести регулярно – только в этом случае у ребёнка появится потребность наблюдать. Автор советует не заполнять дневник сразу, а постепенно, по нескольку раз обращаясь к каждой странице. При раскрашивании изображений растений и рисовании условных обозначений необходимо пользоваться карандашами, так как они позволяют при необходимости исправить ошибки. С. Н. Николаева подчёркивает, что длительность раскрашивания не должна превышать 7–9 минут (при увеличении продолжительности занятий они должны прерываться физкультминутками, чтобы рука ребёнка могла отдохнуть). И самое важное, на чём хочется заострить внимание: нельзя оставлять без внимания ошибки и неточности при выполнении работ. Важно вовремя поправлять ребёнка и добиваться от него правильных ответов.

В методике выделяют три типа дневников наблюдений, имеющих широкое применение в дошкольных учреждениях:

− за ростом и развитием живых существ;

− за птицами;

− за сезонными изменениями в природе.

В нашем детском саду успешно практикуются все указанные виды. В младшем дошкольном возрасте и в средней группе, заполняя дневник, мы прибегаем к карточкам с изображениями птиц и отмечаем, кто прилетает к нашей кормушке.

Знакомство с явлениями природы в младшем дошкольном возрасте – это систематические наблюдения в повседневной жизни и целевые наблюдения. Важно, чтобы с явлениями каждого периода дети знакомились неоднократно. С этой целью воспитатель проводит ряд наблюдений в начале и конце сезона и планирует одну неделю ежедневных наблюдений в разгар сезона. Третья неделя месяца является наиболее удачной, т. к. именно в это время видны сезонные изменения.

Следуя рекомендациям С. Н. Николаевой, в средней группе мы начинаем знакомить детей с условными обозначениями, учим пользоваться ими при заполнении дневников наблюдений.

Дневник старшей и подготовительной группы заполняется по-другому.

Здесь объём моделируемого содержания значительно вырастает. Дневник наблюдений уже представляет собой графическую модель, которая отображает разнообразные, длительно происходящие явления и события в природе.

Заполнение дневника, т. е. собственно моделирование, производится значками и рисунком согласно содержанию наблюдения. Ежедневно, зайдя в группу, мы с детьми значками изображаем погоду, которую наблюдали во время прогулки.

Чтобы дети научились заполнять дневник, мы прибегаем к простым и понятным детям условным обозначениям.

Дети получают задание понаблюдать и запомнить, какая погода будет в субботу и воскресенье. В понедельник мы находим время, чтобы вместе отметить в дневнике субботнюю и воскресную погоду. По истечении недели мы обсуждаем с детьми результаты недельных наблюдений за природой, подводим итоги по заполненной странице. Данные дневника за три месяца становятся основанием для обобщающей беседы с детьми по характеристикам сезона.

Мы выдерживаем одинаковую технику исполнения рисунка – карандашом.

В средней группе «Лесная сказка» был организован проект «Мини-огород на подоконнике своими руками» под руководством воспитателя. Дети сажали разнообразные овощные культуры и наблюдали за процессом роста. Свои наблюдения отобразили в «Дневнике

наблюдений». Родители приняли активное участие в этом проекте. Вместе с детьми выполняли разнообразные домашние задания: посадили лук и составили об этом рассказ, рисовали «сказочный, волшебный» лук, сочиняли стихотворения.

Ежедневная работа с дневником позволяет детям формировать умение ориентироваться во времени, быть ответственными, аккуратными, наблюдательными. Немаловажное значение они имеют и в патриотическом воспитании: дети учатся любить и беречь родную природу. Обогащается словарный запас. Дети учатся анализировать и фиксировать результаты своих наблюдений, рассказывать о погоде по выполненным записям.

Список литературы

1. Воронкевич, О. А. Добро пожаловать в экологию! Комплексно-тематическое планирование образовательной деятельности по экологическому воспитанию в средней группе ДОО / О. А. Воронкевич. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2019. – 160 с.

Алексеева Елена Николаевна
учитель
МБОУ «СОШ №55»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЧИСЛА, КОТОРЫЕ МЕНЯЮТ ВЗГЛЯД: ПРЕПОДАВАНИЕ ВЕРОЯТНОСТИ И СТАТИСТИКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Аннотация: *статья посвящена работе учителя математики в школе. Автором рассматриваются основные понятия статистики и социально значимый подход к ним.*

Ключевые слова: *статистика, медиана, среднее арифметическое, уроки, гипотеза, проект.*

Введение.

Для большинства школьников, успешно осваивающих математику, мир кажется предсказуемым. Если x + 5 = 10, то x всегда равен 5. Если сумма углов треугольника равна 180 градусам, это закон, не знающий исключений. Классическая математика до 7 класса дает ребенку чувство опоры и контроля.

А затем в расписании появляется курс «Вероятность и статистика». Внезапно мир перестает быть черно-белым. Оказывается, что завтра может пойти дождь с вероятностью 0,7, но это не значит, что он пойдет 7 раз из 10. Оказывается, что если подбросить монетку пять раз и каждый раз выпадет «орел», то в шестой раз «решка» не становится более вероятной. Оказывается, что «средний рост учеников в классе» может быть числом, которому не соответствует ни один реальный человек в этой комнате.

Первоначальная реакция ученика на статистику – «Зачем она нам?». Задачи про «урну с белыми и черными шарами» кажутся столь же далекими от жизни, как и латынь. Учитель слышит сакраментальный вопрос: «Где мы это будем применять?». Ответ на этот вопрос должен быть не в конце учебника, а в самой структуре урока. Вероятность и статистика – это не просто еще два раздела математики. Это единственный школьный предмет, который учит жить в реальном, неопределенном и полном рисков мире. Это математика для взрослых. В этой статье мы рассмотрим, как превратить уроки вероятности из набора абстрактных формул в тренажер критического мышления и инструмент познания реальности.

Почему «среднее» – не самое простое понятие.

Первый шаг к изменению взгляда школьника – это разрушение мифа о среднем арифметическом. «*Средним арифметическим* числового массива называется отношение суммы всех чисел массива к их количеству». В классической математике среднее – это просто характеристика набора. В социологии и экономике – это часто средняя зарплата жителя страны. Но, представим урок, на котором мы анализируем доходы 11 жителей условного российского города. 10 человек работают в бюджетной сфере или на местном производстве. Их зарплаты составляют примерно 45 000 рублей. 11-й человек – владелец этого производства. Его доход

составляет 1 500 000 рублей. Просим класс вычислить среднее арифметическое: 45000 рублей умножим на 10 и прибавим 1 500 000. Полученную сумму разделим на 11.

«Итак, – говорим, опираясь на данные, – средний житель нашего города получает почти 200 тысяч рублей. Они живут в очень богатом обществе». Но класс «удивлен». Дети знают, сколько зарабатывают их родители. Возникает противоречие, которое и является двигателем обучения.

Далее вводим понятие медианы. «*Медианой* числового массива называют такое число m, что хотя бы половина чисел массива не больше числа m и хотя бы половина чисел массива не меньше числа m». Ученики выстраивают ряд зарплат по возрастанию и находят число в середине. Медиана – 45 000 рублей. Затем – моду. «*Модой* числового массива называют наиболее часто встречающееся число массива». Самое частое значение – те же 45 000 рублей.

В этот момент происходит математическое прозрение. Ученики понимают, что «среднее» в новостях – это часто просто среднее. Медиана на самом деле честнее.

Статистика в школьном рюкзаке.

Чтобы статистика стала родной, она должна прийти в карман ученика. Абстрактная инфляция в 8% не волнует никого. А вот подорожание доставки пиццы на 15% – волнует всех.

Практикум «*Моя личная инфляция*». Мы делим класс на группы по интересам. Каждая группа формирует свою «потребительскую корзину»:

– *геймеры*: новая видеокарта, ОЗУ, подписки, внутриигровые покупки;

– *спортсмены*: абонемент в фитнес-клуб, спортивное питание, кроссовки;

– *будущие студенты*: аренда комнаты, проездной, питание, канцелярия, печать курсовых.

Задание. Найти цены на эти товары в октябре 2024 года и в октябре 2026 года.

Математический разбор. Ученики с удивлением обнаруживают, что их личная инфляция составляет 20–25%, в то время как Центральный Банк отчитывается о 8–9%. Почему? Оказывается, в государственную корзину входят 500 товаров. Если подешевели телевизоры (которые покупают раз в 5 лет) и туры в Турцию, но подорожал хлеб, бензин и интернет, общая цифра будет низкой. Но жизнь конкретного человека станет дороже.

Урок финансовой грамотности. Здесь же мы вводим понятие сложного процента. *Задача:* Ты отказался от ежедневного стаканчика кофе за 200 рублей и инвестируешь эти деньги под 10% годовых. Сколько у тебя будет через 30 лет? Расчет показывает сумму более миллиона рублей. Это меняет взгляд школьника на повседневные траты. Статистика и вероятность начинают управлять его личным бюджетом.

Ошибка игрока Ситуация: на рулетке 5 раз выпало красное. *Интуиция:* сейчас точно выпадет черное, оно «уже должно». *Математика:* вероятность по-прежнему 18/37. Колесо не имеет памяти. Мы обсуждаем лотереи, казино и веру подростков в «полосу везения». Статистика учит холодному мышлению: каждое событие независимо.

Чтобы «Числа, которые меняют взгляд», действительно меняли взгляд, учитель может изменить формат урока.

1. Отказ от задач про шары в пользу опросов. Вместо «В корзине 10 яблок...» мы проводим реальное исследование школы. *Гипотеза:* «Ученики, которые завтракают дома, учатся лучше». *Сбор данных:* Анкетирование параллели, сбор данных об оценках (анонимно). *Анализ:* Построение таблиц и диаграмм. Вывод может опровергнуть гипотезу. Это учит детей тому, что отрицательный результат в науке – тоже результат.

2. Визуализация данных Школьники должны уметь не только считать, но и рисовать данные по теме «Столбиковые и круговые диаграммы». Как правильно (и как обманчиво) масштабировать ось Y на графике? Почему круговая диаграмма с 15 секторами бесполезна или как цвет влияет на восприятие информации.

3. Этическая сторона. Обсуждая данные о зарплатах, болезнях или преступности, важно говорить о приватности. Статистика оперирует массами, но состоит из судеб. Ученики должны понимать: за каждой конкретной ситуацией находится человеческая жизнь.

4. Проект «*Статистический портрет моего района*» Итоговая работа за год. Цель: научиться собирать данные, считать среднее/моду/медиану и строить диаграммы на примере своего двора или улицы. Этапы работы: выбор темы (формулируем гипотезу или что хотим проверить), сбор данных (собираем выборку), расчеты (вычисляем статистические характеристики), визуализация (строим столбиковые и круговые диаграммы), выводы (подтверждаем или опровергаем гипотезу, анализируем).

Например, возьмем тему: «Зеленое сердце района». За гипотезу берем предположение: «В старых дворах деревьев больше, чем в новых жилых комплексах». Посчитаем количество деревьев и крупных кустарников в 5 старых дворах и 5 дворах новостроек.

Заключение: *математика как искусство критического мышления*.

Преподавание вероятности и статистики – это не про то, как научить ребенка пользоваться формулами. Это про то, как научить его сомневаться.

Сомневаться в громких заголовках. Сомневаться в «средних» показателях. Сомневаться в собственной интуиции, когда речь идет о больших деньгах или здоровье. Сомневаться в том, что прошлое обязательно определяет будущее и наоборот.

В мире, переполненном информацией, фейковыми новостями и агрессивным маркетингом, единственным надежным фильтром остается математика. Тот, кто понимает теорию вероятностей, никогда не купит лотерейный билет как инвестицию. Тот, кто понимает статистику, никогда не проголосует за того, обещает «среднюю зарплату в 200 тысяч» без учета медианы.

Числа действительно меняют взгляд. Они превращают доверчивого перед сложностью мира подростка во взрослого человека. Он смотрит на хаос через практические уроки и видит в нем не то, что красиво показали, а имеет собственное мнение. И задача школьного учителя – дать ученику эти уроки.

Список литературы

1. Высоцкий, И. Р. Математика. Вероятность и статистика : 7–9-е классы: базовый уровень : в 2 ч. / И. Р. Высоцкий, И. В. Ященко ; под ред. И. В. Ященко. – Москва : Просвещение, 2023.

Афанасьева Ирина Алексеевна
учитель
МАОУ «СОШ №65»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассматриваются цели, формы и методы ранней профориентации младших школьников, направленной на расширение представлений детей о мире профессий и формирование ценностного отношения к труду. Особое внимание уделяется игровым технологиям, экскурсиям, встречам с родителями и проектной деятельности, а также роли педагога и семьи в этом процессе.*

Ключевые слова: *ранняя профориентация, ценностное отношение к труду, начальная школа.*

Ранняя профориентация в начальной школе представляет собой специально организованную систему воспитательных и образовательных мероприятий, направленных на знакомство детей с многообразием профессий, видами труда и особенностями профессиональной деятельности взрослых. Основная задача такой работы состоит не в том, чтобы заставить ребёнка уже в младшем школьном возрасте выбрать будущую специальность, а в том, чтобы постепенно сформировать у него общее представление о мире профессий, значимости труда и собственных интересах. Ребёнок должен понять, что каждая профессия требует определённых знаний, умений, ответственности и приносит пользу обществу.

Младший школьный возраст является очень благоприятным периодом для начала профориентационной работы. Дети активно интересуются всем, что происходит вокруг них, задают

множество вопросов, стремятся подражать взрослым и с удовольствием участвуют в различных видах деятельности. Их отличают развитое воображение, эмоциональность, любознательность и способность воспринимать новую информацию через образы, игру и практические действия. Именно поэтому разговор о профессиях в начальной школе должен проходить не в форме сложных лекций и теоретических объяснений, а через понятные, доступные и увлекательные занятия.

Т.П. Заруцкая [1] отмечает, что важно учитывать возрастные особенности детей. Младшие школьники пока не способны в полной мере осмыслить требования конкретной профессии, особенности карьерного роста или необходимость длительного профессионального обучения. Однако они уже могут понимать, чем занимается врач, для чего нужен учитель, какую работу выполняет пожарный, почему строителю необходимы специальные инструменты, а продавцу – умение общаться с людьми. В процессе таких бесед у ребёнка постепенно расширяется кругозор, появляется интерес к новым областям знаний, формируется представление о взаимосвязи разных видов труда. Одной из наиболее эффективных форм ранней профориентации являются сюжетно-ролевые игры. Во время игры дети могут временно представить себя представителями разных профессий: доктором, учителем, спасателем, поваром, продавцом, водителем, архитектором, журналистом или ветеринаром. Ребёнок не просто называет профессию, а пробует выполнять связанные с ней действия, использует условные инструменты, общается с другими участниками и решает игровые задачи. Например, в игре «Больница» школьники учатся внимательно выслушивать пациента, задавать вопросы, проявлять заботу и ответственность. В игре «Магазин» они знакомятся с правилами вежливого общения, учатся считать и соблюдать порядок. Такие занятия помогают детям понять содержание труда через личный опыт.

Большую пользу приносит чтение художественных произведений, рассказов и стихотворений о людях разных профессий. После прочтения текста педагог может предложить детям обсудить, какие качества помогли герою справиться с работой, почему его деятельность важна, какие трудности ему пришлось преодолеть. Подобные беседы развивают способность анализировать поступки персонажей и формируют уважительное отношение к людям труда.

Дополнительно можно использовать загадки, пословицы, поговорки, ребусы и кроссворды о профессиях. Например, обсуждение выражений «делу время, потехе час», «мастерство везде в почёте», «без труда не вытащишь и рыбку из пруда» помогает детям осознать значение трудолюбия, настойчивости и профессионального мастерства.

Интересной формой работы могут стать встречи с представителями различных профессий. Это могут быть родители школьников, родственники, выпускники школы, сотрудники организаций и предприятий. Взрослый может рассказать детям о своей работе простыми и понятными словами, показать инструменты, рабочую одежду, фотографии или примеры профессиональных материалов. Особенно важно, чтобы такая встреча не превращалась в длинное выступление. Детям необходимо дать возможность задавать вопросы, рассматривать предметы, участвовать в небольших практических заданиях. Например, медицинский работник может показать, как правильно измерять температуру, сотрудник почты – рассказать о пути письма, а пожарный – объяснить правила безопасного поведения при возникновении пожара. Большое значение имеют экскурсии.

Посещение библиотеки, почты, пожарной части, поликлиники, музея, предприятия, фермы, редакции или мастерской позволяет детям увидеть, как организован труд взрослых в реальной жизни. Во время экскурсии школьники знакомятся не только с названием профессии, но и с рабочим местом, оборудованием, правилами безопасности, распорядком дня и взаимодействием сотрудников. После посещения организации целесообразно провести обсуждение или предложить детям выполнить творческое задание: нарисовать увиденное, составить небольшой рассказ, сделать стенгазету или подготовить презентацию. Это помогает закрепить полученные впечатления.

А.К. Киструй [2] считает, что важным направлением профориентационной работы является проектная деятельность. Даже младшие школьники могут выполнять небольшие доступные исследования. Например, ребёнок может подготовить рассказ о профессии родителей, составить семейное профессиональное дерево, узнать, какие специалисты работают в его районе, или выяснить, какие профессии появились благодаря развитию современных технологий. В рамках проекта дети могут собрать фотографии, провести интервью с родственниками, сделать рисунки, подготовить макет рабочего места или создать коллективный альбом «Профессии наших семей». Такая деятельность развивает самостоятельность, коммуникативные навыки, умение искать и систематизировать информацию.

Педагогическая работа должна строиться на принципе уважения к любой честной профессии. Нельзя создавать у детей представление, будто одни специальности являются «важными», а другие – второстепенными. Следует объяснять, что жизнь общества зависит от совместной деятельности большого количества людей. Врач лечит пациентов, учитель обучает детей, водитель обеспечивает перевозки, строитель возводит дома, продавец помогает приобретать необходимые товары, уборщик поддерживает чистоту, инженер создаёт технические решения, а спасатель приходит на помощь в опасных ситуациях. Каждая профессия имеет своё назначение и требует определённых знаний и навыков.

Важную роль в ранней профориентации играют родители. Именно семья первой знакомит ребёнка с трудом взрослых и формирует отношение к работе. Родителям желательно рассказывать детям о своей деятельности, объяснять, какие задачи они выполняют, почему их работа нужна другим людям, какие качества помогают справляться с обязанностями. Можно вместе посещать профессиональные праздники, читать книги о профессиях, смотреть познавательные передачи, обсуждать впечатления ребёнка после экскурсий. При этом не следует навязывать сыну или дочери собственные профессиональные ожидания. Гораздо полезнее наблюдать за интересами ребёнка, поддерживать его инициативу и помогать пробовать себя в разных видах деятельности. Игровые технологии, квесты, викторины и конкурсы делают профориентационные мероприятия особенно привлекательными для младших школьников. Например, во время квеста дети могут выполнять задания, связанные с профессиями: определить инструмент специалиста, подобрать предметы для рабочего места, угадать профессию по описанию, оказать условную первую помощь, построить модель здания или расшифровать сообщение. В процессе игры ребёнок получает новые знания, проявляет смекалку и учится действовать в команде. Эмоциональная вовлечённость помогает лучше запомнить информацию и поддерживает интерес к дальнейшему изучению мира труда.

Таким образом, ранняя профориентация в начальной школе является важной частью общего воспитания и развития ребёнка. Она помогает расширить кругозор, сформировать уважительное отношение к труду, обнаружить индивидуальные интересы и склонности, развить полезные личностные качества. Грамотно организованное знакомство с профессиями не ограничивается перечислением названий специальностей. Оно включает игры, беседы, чтение, творческие задания, встречи, экскурсии, проекты и практические упражнения. Благодаря такой работе ребёнок постепенно начинает понимать, что профессиональный успех зависит от образования, старания, ответственности, любознательности и готовности постоянно развиваться. В дальнейшем это создаёт основу для более осознанного выбора учебного профиля и будущего направления профессионального обучения.

Список литературы

1. Заруцкая, Т. П. Организация работы по ранней профориентации детей в начальной школе / Т. П. Заруцкая. – URL: https://clck.ru/3WmuMJ (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.

2. Киструй, А. К. Профориентационная работа с младшими школьниками / А. К. Киструй // Молодой ученый. – 2020. – № 27. – С. 46–48.

Бадалян Виктория Арташевна
студентка
Москвитина Наталья Юрьевна
канд. психол. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ПОСТРОЕНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: *в статье рассматривается процесс воспитания младших школьников с учётом возрастных особенностей их развития. Обоснована цель современного образования – развитие личности ребёнка, выявление творческих возможностей, сохранение здоровья. Показано влияние поступления в школу на познавательные процессы и характер игры, значимость положительного эмоционального фона обучения. Раскрыты деятельностный и комплексный подходы, основные виды деятельности (игра, учение, общение), необходимость усложнения задач и поддержки самостоятельности. Описаны методики воспитания: проблемные лекции, активные методы, учебное проектирование, интернет-ресурсы, дискуссии и тестирование.*

Ключевые слова: *младший школьный возраст, процесс воспитания, педагогические методики, современные условия образования.*

Целью современного образования является развитие личности ребенка, выявление его творческих возможностей, сохранение его физического и психического здоровья. В современных условиях образовании наметилось немало положительных тенденций: складывается вариативность педагогических подходов к воспитанию школьников; у педагогов появилась свобода для творческого поиска, создаются авторские школы; активно используется зарубежный опыт; родителям предоставлена возможность выбирать педагогическую систему. На педагога возлагаются все более серьезные задачи. Одной из ключевых особенностей воспитания младших школьников является интенсивное развитие их потребностей и изменение их направленности. Современная начальная школа стремится удовлетворять потребность детей в познании, применяя разнообразные методы и формы воспитательной работы, которые сочетают образовательную ценность с привлекательностью для учащихся. Специфика воспитания в этом возрасте во многом обусловлена особенностями развития ребенка. Значимую роль сохраняет сюжетно-ролевая игра: участвуя в ней, ребенок осваивает социальные роли и усваивает модели поведения, соответствующие различным жизненным ситуациям. В процессе знакомства с первичными этическими нормами формируются первоначальные нравственные представления.

Воспитательная работа способствует развитию у детей моральной мотивации, которая проявляется в выборе поведения с учетом конкретных обстоятельств. По мере роста самостоятельности ребенка меняются его отношения с педагогами и сверстниками. В связи с этим важно развивать у него адекватную самооценку и способность к саморегуляции. Школьник должен учиться контролировать свои действия не только под влиянием авторитета взрослого, но и на основе усвоенных нравственных норм [2].

Под руководством педагога младшие школьники осваивают навыки коллективного взаимодействия, учатся осознанно применять социальные нормы и соотносить их со своими поступками. В процессе общения между детьми постепенно формируются микрогруппы, внутри которых могут возникать разногласия и конфликты. Поэтому задача педагога заключается не только в обучении приемлемым формам поведения, но и в формировании нравственных убеждений. Этому способствует развитие у детей опыта нравственной оценки собственных поступков и поведения окружающих [6].

Поступление в школу в возрасте шести-семи лет становится важным этапом в жизни ребенка. Начало обучения влечет за собой изменения в различных сферах его жизни, включая отношения с окружающими, взаимодействие со сверстниками и содержание деятельности. Учеба становится ведущим занятием младшего школьника и перестраивает повседневный уклад в связи с появлением новых обязанностей. Меняется и отношение близких взрослых к ребенку. В период школьной адаптации происходит преобразование познавательных процессов: они становятся более произвольными и приобретают особенности, необходимые для решения учебных задач [3].

Развитие воспитанности, навыков преодоления адаптационных трудностей и снижения тревожности поддерживается разнообразными формами коллективной работы, включенными в учебную и внеучебную деятельность. Содержательная и интересная совместная деятельность создает условия для развития таких мыслительных операций, как сравнение и обобщение, а также способствует формированию навыков общения.

С поступлением в школу меняется и характер детской игры: в нее включаются впечатления и знания, приобретенные в ходе обучения. Если в дошкольном возрасте ребенка преимущественно привлекают ролевые, подвижные и ситуативные игры, то у младших школьников возрастает интерес к занятиям, позволяющим проявить интеллектуальные способности. Поэтому включение игровых элементов в учебный процесс может выступать одним из средств воспитания и поддержания познавательной активности учащихся.

У ребенка, начинающего обучение в школе, обычно сформированы ожидания, связанные с достижением учебных успехов. Если эти ожидания не оправдываются, он может испытывать широкий спектр отрицательных эмоций, которые способны неблагоприятно влиять на познавательные процессы, самооценку и общее эмоциональное состояние. В связи с этим важно поддерживать положительный эмоциональный фон обучения, последовательно формируя у младшего школьника удивление, радость и интерес к познанию.

Воспитание ребенка представляет собой непрерывный процесс, осуществляемый в повседневной жизни. Его эффективность во многом определяется тем, насколько разнообразной, содержательной и познавательной является жизнь ребенка. Освоение окружающего мира, преодоление возникающих трудностей, приобретение новых знаний и умений, взаимодействие со сверстниками, приобщение к труду и общественно полезной деятельности должны сопровождаться положительными переживаниями и вовлеченностью. При таких условиях воспитательное воздействие становится более результативным [9].

Методика воспитания младших школьников опирается на деятельностный и комплексный подходы. Деятельностный подход предполагает включение детей в различные виды деятельности, в том числе познавательную, трудовую и художественную. Комплексный подход заключается в их взаимосвязанном сочетании с учетом целей и направленности каждой из них. Содержание воспитательной работы в начальной школе ориентировано на становление всесторонне развитой личности и формирование социально значимых качеств, необходимых человеку как гражданину, работнику и члену семьи.

Организация воспитания детей младшего школьного возраста требует учета особенностей их социального и личностного развития. В частности, ребенку важно взаимодействовать со сверстниками, различающимися по характеру, интересам и способам поведения, поскольку такое общение предполагает освоение разнообразных моделей межличностного взаимодействия. Постепенное усложнение деятельности способствует развитию самостоятельности и способности преодолевать трудности. При выборе занятий целесообразно постепенно смещать акцент от наиболее привлекательных для ребенка видов деятельности к менее привлекательным, одновременно повышая осознание их значимости для личностного развития. На начальном этапе деятельность может предлагаться взрослым, однако впоследствии важно создавать условия для самостоятельного выбора ребенка. Этому также способствует включение детей в совместные сюжетно-ролевые игры и другие формы деятельности, требующие учета индивидуальных особенностей и действий партнеров. Воспитательные задачи

при этом следует последовательно усложнять, побуждая детей решать их во взаимодействии с окружающими.

К основным видам деятельности, значимым для развития детей в возрасте от 7 до 11 лет, относятся игра, учение и общение [2]. Поэтому воспитательная работа с младшими школьниками должна опираться на эти формы активности. В игре дети осваивают способы социального взаимодействия, приобретают опыт жизни в коллективе и применяют свои способности, знания и навыки на практике, постепенно преобразуя их в личный опыт.

Процесс воспитания в целостной структуре современного образования выражается в нескольких аспектах.

1. Процесс протекает в рамках одного образовательного учреждения (детский сад, школа, гимназия, колледж, вуз, учреждение дополнительного образования и др.), осуществляются одним и тем же человеком (педагогом) и направлены на достижение общей цели – подготовку личности к активной жизнедеятельности в обществе.

2. Воспитание всегда содержит в себе элементы обучения, поскольку, передавая личности знания о нормах и правилах поведения (нравственное воспитание), достижениях человеческой культуры (эстетическое воспитание), многообразии видов профессиональной деятельности (трудовое воспитание) и т. д., формируя навыки поведения в конкретных жизненных ситуациях, педагог одновременно обучает личность.

Вместе с тем воспитание является самостоятельным процессом, обладающим собственной спецификой в структуре образования. Его основной целью выступает освоение социальных норм и формирование поведенческой культуры личности [9].

Для воспитания младших школьников используют такие методики как:

− проведение лекций с применением мультимедиатехнологии;

− проведение проблемных лекций и практических занятий с использованием активных методов воспитания и технологии учебного проектирования (анализ педагогических ситуаций, мозговой штурм, подготовка презентаций, защита проектов и др.);

− работа с образовательными Интернет-сайтами для получения материалов при подготовке докладов и рефератов, в процессе выполнения проектов, при самостоятельной работе;

− опрос, дискуссия, тестирование, оценка выполнения практических заданий.

Таким образом, процесс воспитания младших школьников – это система целенаправленных действий учителя, организующих учебную деятельность учащихся, ведущую, в свою очередь, к достижению целей.

Список литературы

1. Волков, Б. С. Психология возраста. От младшего школьника до старости / Б. С. Волков. – Москва : Владос, 2013. – 512 с.

2. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2025. – 336 с.

3. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2023. – 281 с.

4. Гонина, О. О. Психология младшего школьного возраста : учеб. пособие / О. О. Гонина. – 4-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2018. – 272 с.

5. Гуревич, К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К. М. Гуревич. – Москва : Знание, 1988. – 79 с.

6. Анохина, Е. Ю. Духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособие / Е. Ю. Анохина. – 4-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2025.

7. Зак, А. З. Различия в мыслительной деятельности младших школьников / А. З. Зак ; РАО, Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол. – Москва : МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 190 с.

8. Кулагина, И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста / И. Ю. Кулагина. – Москва : Юрайт, 2016. – 291 с.

9. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 1999. – 456 с.

Белокурова Вера Викторовна
соискатель, учитель
Функнер Юлия Николаевна
соискатель, учитель
Горбенко Елена Георгиевна
заместитель директора

ГБОУ школа №153 Фрунзенского района Санкт-Петербурга
г. Санкт-Петербург

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

Аннотация: *в статье рассматривается выбор профессии как рубежный этап в жизни каждого человека, во многом определяющий его дальнейшую судьбу. Подчёркнуто, что профориентационная работа с подрастающим поколением является остро стоящей перед государством задачей, требующей применения эффективных методов, современных подходов и разнообразных форм работы, ориентированных на интересы учащихся. Обосновывается необходимость системной профориентационной деятельности, учитывающей индивидуальные склонности и потребности школьников, а также роль образовательных организаций в подготовке молодёжи к осознанному профессиональному выбору.*

Ключевые слова: *методы, подходы, формы профориентационной работы, старшеклассники.*

В жизни каждого человека в определённый период встаёт вопрос о выборе профессии – вопрос важный, зачастую определяющий, ведь он влияет на всю дальнейшую жизнь. У большинства подростков есть увлечения, обязанности и друзья: это делает их жизнь активной и насыщенной разными эмоциями и воспоминаниями. Но есть лишь один вопрос, который не даёт многим из них покоя, – выбор дороги в будущее. Именно от этого выбора зависит судьба. Думается, что проблема профессионального самоопределения связана с ещё не устоявшейся, до конца не определённой жизненной позицией ребёнка.

В настоящее время для кого-то выбор профессии становится самым удачным решением, а кто-то потом сожалеет о нём всю жизнь. Для одних вопрос профессионального самоопределения решается быстро – без особых раздумий и «мытарств», а другие долго не могут определиться в огромном разнообразии профессий и выбрать подходящую сферу деятельности. Учитывая это, значение профориентационной работы не вызывает сомнений: чем раньше её начать, тем скорее появится осознанный выбор профессии.

Сегодня знакомство с миром профессий стартует ещё в дошкольном возрасте: дети узнают о разных специальностях в детском саду и на занятиях в группах раннего развития. При этом ключевая профориентационная работа ведётся в старших классах (9–11-е), ведь именно старшеклассникам предстоит решить непростую задачу – выбрать будущую профессию. В итоге ребята ориентируются на то, что им по-настоящему интересно. Ускоренные темпы развития общества и усиление глобальных связей ведут к тому, что стране всё сильнее нужны специалисты с широким набором компетенций – не только профессиональных, но и социальных. От таких специалистов требуется гибкость: они должны уверенно чувствовать себя в быстро меняющихся условиях, эффективно сотрудничать с коллегами и при необходимости брать на себя лидерские роли.

Всё это ещё раз доказывает актуальность профориентации молодого поколения и позволяет рассматривать её как проблему социального и педагогического характера.

Профориентация молодёжи – одна из ключевых задач государственной важности. Чтобы решать её системно, нужно закрепить профориентационную работу в образовательной системе на уровне закона. Например, Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» уже предусматривает профессионально ориентированный характер обучения в старших классах [9]. Важным этапом развития профориентационной

работы стал национальный проект «Образование», реализация которого началась в 2018 году [5]. В состав нацпроекта входит федеральный проект «Успех каждого ребёнка», в рамках которого выстроена система, помогающая школьникам определиться с профессией и найти свой путь. Проект изначально планировали завершить к 30 декабря 2024 года, но благодаря высокой результативности его продлили до 2030 года – такое решение закреплено указом Президента №474. Глава государства особо отмечает, что стране нужна современная, хорошо работающая система профориентации [8]. Это подчёркивает важность формирования единой национальной системы профориентации для школьников. Ключевым её элементом стал проект «Билет в будущее», который ориентирован на раннюю профессиональную ориентацию учащихся 6–11 классов общеобразовательных школ [1]. Анализ указанных нормативных документов позволяет рассматривать профориентационную работу со старшеклассниками как начальный этап формирования социально и экономически активного молодого поколения [2; 4; 6; 7].

Организуя профориентационную работу со старшеклассниками, необходимо использовать эффективные, инновационные, интересные им методы, подходы и формы работы.

Такими методами и подходами являются:

− профессиональная диагностика интересов, способностей, склонностей; выявление представлений о профессиях. Методы диагностики: тестирование, анкетирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности;

− информирование и просвещение: индивидуальные, групповые, семейные консультации; расширение знаний о мире профессий, знакомство с требованиями рынка труда, работа с информационными ресурсами, встречи с представителями разных профессий;

− практические занятия: организация прямого общения с профессионалами, наставничество;

− геймификация/игрофикация (профориентационные игры, деловые игры, тренинги, виртуальные экскурсии и т. д.) [3];

− профессиональные пробы в профессиональных образовательных учреждениях и на производстве;

− проектная деятельность по профессиональной тематике, участие в исследовательской деятельности; олимпиады, творческие конкурсы.

Наиболее эффективными и интересными формами профориентационной работы являются: профориентационные уроки, экскурсии, классные часы, встречи со специалистами, тематические родительские собрания, онлайн-трансляция открытых уроков «Проектория», федеральный проект «Единая модель профориентации «Билет в будущее», профессиональные пробы.

Организация профориентационной работы также должна включать:

− формирование команды квалифицированных специалистов: педагог, родители, наставник, научный руководитель исследовательской работы, представители профессионального сообщества, социальный педагог, психолог;

− использование современных технологий профориентации;

− гибкость и инновационность подходов;

− вовлечение родителей в процесс поддержки профориентационного самоопределения учащихся;

− учёт индивидуальных особенностей;

− составление индивидуального образовательного маршрута.

Таким образом, очевидно, что профориентация старшеклассников возможна только при системном подходе: нужны не просто отдельные мероприятия, а продуманное сочетание увлекательных для ребят форм работы и эффективных методов – и, конечно, команда квалифицированных специалистов, которые искренне вовлечены в процесс.

Список литературы

1. Билет в будущее: бесплатная профориентация для школьников. – URL: https://bvbinfo.ru/ (дата обращения: 26.10.2026). – Текст : электронный.

2. Декина, Е. В. Современные методы профориентационной работы как условие формирования у обучающихся способности планировать и реализовывать персональный образовательно-профессиональный маршрут / Е. В. Декина, К. С. Шалагинова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 5. – С. 42–55.

3. Игнатьева, Е. Ю. Педагог в пространстве игры: игротехническая компетентность педагога / Е. Ю. Игнатьева // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 1 (67). – С. 691–710.

4. Панина, С. В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся : учебник и практикум для вузов / С. В. Панина, Т. А. Макаренко. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 363 с.

5. Паспорт национального проекта «Образование» : утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 №16). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308 (дата обращения: 26.10.2026). – Текст : электронный.

6. Профессиональное самоопределение школьников: опыт, традиции и инновации : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 03 ноября 2023 г. / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации [и др.] ; сост., науч. ред. Н. В. Абрамовских. – Сургут : РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2023. – 134 с.

7. Рыбина, Е. А. Проблема профориентации обучающихся / Е. А. Рыбина, А. И. Торопова, А. И. Семененко // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 8. – С. 34–42.

8. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента РФ : от 21.07.2020 №474.

9. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон : от 29.12.2012 №273-ФЗ : ред. от 25.12.2023.

Бондаренко Анна Дмитриевна
студентка

Научный руководитель
Сигачева Наталья Альбертовна
канд. пед. наук, доцент

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

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В 4 КЛАССЕ

Аннотация: *рассматриваются возможности применения интерактивных познавательных стратегий при обучении диалогической речи на английском языке обучающихся 4 класса. На основе положений коммуникативного и деятельностного подходов предложено рабочее определение данных стратегий. Представлены три дополнительных упражнения на материале УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 4), объединяющие речевое взаимодействие с анализом признаков и получением недостающей информации. Разработана таблица, связывающая содержание упражнений с познавательными действиями и формируемыми диалогическими умениями. Определены условия организации работы и показатели наблюдения за речевой деятельностью. Результатом исследования является методическая разработка упражнений.*

Ключевые слова: *английский язык, начальная школа, диалогическая речь, интерактивные познавательные стратегии, информационный пробел, парная работа.*

Обучение английскому языку в начальной школе предполагает подготовку ребёнка к доступному иноязычному общению. При работе над диалогической речью недостаточно научить школьника воспроизводить вопрос и ответ по образцу. Необходимо создавать ситуации, в которых выбор реплики зависит от слов партнёра, а получение результата требует участия обоих собеседников. Для обучающихся 4 класса такая задача особенно значима: накопленный языковой материал уже позволяет задавать вопросы и обмениваться сведениями, однако самостоятельное использование изученных конструкций ещё нуждается в поддержке.

Практическая трудность заключается в переходе от тренировочного диалога к взаимодействию с понятной целью. Если ответ заранее известен обоим участникам, вопрос может восприниматься как проверка правильности формы. Если же необходимая информация

находится только у партнёра, возникает основание для её запроса. Познавательная задача придаёт речевому действию смысл: ребёнок спрашивает, чтобы определить персонажа, заполнить пропуск или проверить предположение.

Цель статьи – обосновать способы включения интерактивных познавательных стратегий в обучение диалогической речи и представить дополнительные упражнения для 4 класса на материале Spotlight 4. Использованы анализ методической литературы, содержательный анализ выбранных тематических разделов УМК и проектирование упражнений. Работа не включает педагогический эксперимент. Описываемые речевые результаты рассматриваются как планируемые, а не как установленные показатели эффективности.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез характеризуют диалог как обмен информацией между собеседниками и отмечают трудности совмещения восприятия чужой речи с построением собственной реплики [2, с. 172, 173]. Отсюда для настоящей разработки следует требование оценивать не только вопросительные формы, но и понимание ответа. Если ребёнок правильно задаёт вопрос, но не использует полученные сведения, коммуникативная задача остаётся нерешённой. Поэтому упражнения предусматривают проверяемый результат: выбранного персонажа или восстановленную информацию.

Разработка опирается на тематическое содержание модулей «Family and Friends!», «A Working Day!» и «At the Zoo!» УМК «Английский в фокусе» для 4 класса [4]. Упражнения предназначены для этапа применения уже изученных лексических единиц и вопросительных конструкций. Они являются дополнительными заданиями и не воспроизводят упражнения учебника. Конкретный урок для их включения определяется учителем с учётом издания УМК и фактической подготовки класса.

При проектировании выделены три условия. Во-первых, результат должен быть понятен ребёнку: угадать героя, восстановить сведения или назвать животное. Во-вторых, участники должны обладать разной информацией либо скрывать выбранный вариант. В-третьих, речевые опоры должны помогать сформулировать реплику, сохраняя необходимость самостоятельного выбора вопроса. Соотношение упражнений, познавательных действий и диалогических умений представлено в таблице 1.

Таблица 1

Познавательные действия и диалогические умения в разработанных упражнениях

Упражнение и тема	Познавательное действие	Речевые опоры	Планируемое диалогическое умение
Guess Who? Family and Friends!	Сопоставление признаков; исключение неподходящих персонажей	Has he/she got …? Is he/she …?	Задавать вопросы с учётом предыдущих ответов; подтверждать догадку
Find the Missing Information A Working Day!	Выявление информационного пробела; восстановление сведений	What does … do? Where does … work? What time does … start work?	Запрашивать конкретные сведения; понимать и сообщать информацию
What Animal Am I? At the Zoo!	Сопоставление характеристик; выдвижение и проверка предположений	Is it …? Has it got …? Can it …?	Выбирать вопрос для проверки предположения; реагировать на ответы

В авторской таблице представлены планируемые умения; их фактическое развитие требует проверки при апробации.

При работе с упражнением *Guess Who д*ля парной работы подготавливается набор из шести персонажей, различающихся длиной и цветом волос, цветом глаз и ростом. Один обучающийся выбирает персонажа, не сообщая его имя. Партнёр задаёт вопросы и определяет выбор. После завершения диалога участники меняются ролями. Для визуального варианта

нужны изображения; при использовании таблицы признаков познавательная задача сохраняется, однако часть деятельности связана с чтением описания.

Речевые опоры включают вопросы Has she got long hair? Is he tall? и краткие ответы Yes, she has; No, he isn't. Познавательная задача состоит в последовательном сокращении числа возможных вариантов.

Первый раунд может проводиться с полной таблицей речевых моделей. В следующем раунде сохраняются только начала вопросов. Для более подготовленных обучающихся можно предложить найти персонажа за ограниченное число вопросов. Усложнение изменяет способ решения задачи и побуждает выбирать информативные вопросы, не требуя обязательного введения новой грамматики.

В процессе выполнения упражнения *Find the Missing Information к*аждый участник получает свою карточку со сведениями о четырёх персонажах: профессией, местом работы и временем начала работы. Пропуски в карточках расположены по-разному, а отсутствующая информация имеется у партнёра.

Обучающийся выбирает вопрос в соответствии с пропуском: What does Mrs Green do? Where does Mr Brown work? What time does Mr White start work? Партнёр сообщает ответ, после чего информация фиксируется в карточке. Упражнение предполагает чередование ролей спрашивающего и отвечающего. Чтобы избежать неоднозначности при обсуждении нескольких персонажей, на этапе запроса используются имена; местоимения применяются в ответах.

Для упражнения существенна взаимодополняемость карточек. Если нужное значение можно восстановить по собственной карточке или по очевидной закономерности, необходимость общения уменьшается. Перед уроком учитель проверяет, что каждый пропуск имеет однозначный ответ у партнёра. После выполнения проводится взаимная сверка. Заполненная таблица показывает решение информационной задачи, а наблюдение за диалогом позволяет оценить способ её выполнения.

Предложенная разработка показывает способы соединения познавательной задачи и речевого взаимодействия на материале Spotlight 4. В упражнениях Guess Who? вопрос служит анализу признаков и проверке предположений. В Find the Missing Information они используются для восстановления недостающих сведений. Общим условием является зависимость результата от информации, полученной от собеседника.

Практический результат работы – описание трёх дополнительных упражнений, таблица их связи с диалогическими умениями и рекомендации по организации взаимодействия. Комплекс может быть включён в уроки после освоения соответствующего языкового материала. Его предполагаемая польза связана с созданием повода для вопросов и ответов, использованием реплик партнёра и сменой коммуникативных ролей. Вывод о фактической эффективности требует апробации и анализа динамики речевых умений обучающихся.

Список литературы

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. 3-е изд., стер / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2006. – 333 с.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

4. Английский язык. 4 класс = Spotlight. 4. Student's book: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. 14-е изд / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. – Москва : Просвещение; Newbury, Berkshire: Express Publishing, 2019. – 92 с.

Великова Любовь Витальевна
музыкальный руководитель
МБДОУ «Д/С «Колосок»
с. Красноармейское, Чувашская Республика

ПРИОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ЧУВАШСКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ ЧЕРЕЗ ПРАЗДНИК «АКАТУЙ»

Аннотация: *в статье рассматривается национальный чувашский праздник «Акатуй» как педагогическое средство приобщения детей дошкольного возраста к традиционной культуре чувашского народа. Раскрывается этнокультурное содержание праздника (обрядовая, игровая, музыкально-художественная составляющие), обосновывается его дидактический потенциал в контексте требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования, описывается модель организации праздника в дошкольной образовательной организации: от подготовительной работы через сценарную реализацию к взаимодействию с семьёй. Отмечается, что погружение ребёнка в живую праздничную традицию формирует основы национального самосознания, уважение к труду земледельца и устойчивый интерес к родному языку и культуре своих предков.*

Ключевые слова: *этнокультурное воспитание, патриотическое воспитание, чувашская культура, народная педагогика, Акатуй, народные традиции, интеграция образовательных областей, Федеральная образовательная программа дошкольного образования, ФОП ДО, предметно-развивающая среда.*

Современная система дошкольного образования в Российской Федерации ставит своей целью развитие у детей основ гражданской идентичности и формирование уважительного отношения к многообразию культур народов, населяющих страну. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) акцентирует внимание на важности ознакомления детей с социокультурными нормами, а также традициями, присущими их семье, обществу и государству, поэтому в дошкольном образовании особую актуальность приобретает целенаправленное внедрение регионального этнокультурного компонента в воспитательно-образовательный процесс.

Выдающийся чувашский этнопедагог Г.Н. Волков утверждал: «Народная педагогика – это живая вода, питающая душу ребёнка». Он полагал, что через традиции, игры, песни и сказки дети усваивают мудрость предков, развивают нравственные качества и эстетический вкус. Также он подчеркнул, что дошкольный возраст – наиболее подходящее время для формирования национального самосознания, любви к родному языку, традициям и обычаям.

Праздник Акатуй, символизирующий «союз плуга и земли», является одним из центральных традиционных событий в культуре чувашского народа. Это событие обладает значительным воспитательным потенциалом, поскольку отражает мировоззрение народа, его ценностное отношение к труду, природе, семейным узам и коллективу.

С педагогической точки зрения праздник содержит несколько воспитательных «ядер»:

– трудовое – идея праздника строится вокруг почитания земледельческого труда и хлеба (чувашская поговорка «Хлеб всему голова» органично звучит в сценарии детского Акатуя);

– нравственное – обрядовая часть несёт в себе ценности почитания старших, родовой памяти и солидарности общины, ведь не случайно во многих детских сценариях появляются персонажи дед и бабушка (асатте и асанне), а сказочный старик Ух напоминает: «В старину ни один праздник без стариков не проходил»;

– игровое и физкультурное – состязания и народные игры (бой с подушками, бег в мешка, перетягивание каната и др.) естественным образом решают задачи физического развития;

– художественно-эстетическое – песня-гимн земледельческому труду «Алран кайми акисухи», хороводы, орнаментальная вышивка, национальный костюм образуют целостную эстетическую среду праздника.

В нашем детском саду работа по приобщению дошкольников к чувашской народной культуре через праздник «Акатуй» строится на основе системного подхода и включает в себя следующие этапы:

1. Подготовительный этап:

– изучение методической литературы и народных традиций (педагоги должны глубоко изучить историю, обычаи, игры, песни, связанные с Акатуем);

– разработка сценария праздника с учётом возрастных особенностей детей, определение целей и задач, выбор форм и методов работы;

– создание предметно-развивающей среды, оформление помещения в соответствии с тематикой праздника, подготовка дидактических материалов (картины, иллюстрации, игрушки), атрибутов.

– работа с законными представителями (родителями) воспитанников: информирование родителей о предстоящем празднике, привлечение их к подготовке (изготовление костюмов, угощений, участие в мероприятиях, мастер-классах);

– предварительная работа с детьми: беседы и рассказы о чувашском народе, его традициях, об истории праздника Акатуй, о значении сельского труда, знакомство с народными песнями и танцами, разучивание простых мелодий, движений, потешек, стихов и загадок на родном языке; рисование, лепка, аппликация на тему праздника (плуг, соха, поле, колосья, национальные узоры); игры на знакомство с чувашской национальной одеждой, предметами быта, народными музыкальными инструментами.

2. Основной этап (*проведение праздника* «*Акатуй*»):

Сценарий праздника должен быть насыщенным, динамичным и включать разнообразные формы активности:

– торжественное открытие (приветствие, вводная беседа о значении праздника);

– театрализованное представление (инсценировка эпизодов из чувашских народных сказок или бытовых сценок, связанных с сельским трудом, например, появление Старейшины, который пашет землю и сеет зерно);

– народные подвижные игры и забавы (перетягивание каната, прокатись на лошадке, бег в мешках, карусель, бег с ложкой и яйцом, бой с подушками и др.);

– хороводы и народные танцы (исполнение простых чувашских танцев под народную музыку);

– конкурсные задания (лучший чувашский орнамент, самый ловкий, знаток чувашских слов, загадок);

– дегустация национальной кухни (угощение детей простыми чувашскими блюдами, например, кукăль, хуран кукли, хуплу, чăкăт, пăтă, шӳрпе);

- подведение итогов, награждение победителей, пожелания благополучия.

3. Заключительный этап:

– рефлексия (беседа с детьми о том, что им запомнилось, что нового они узнали?);

– творческая деятельность (создание детьми рисунков, аппликаций, поделок по впечатлениям от праздника);

– анализ проведённого мероприятия (выявление сильных и слабых стороны, для внесения коррективы в дальнейшую работу);

– презентация результатов (оформление фотоотчёта или видеоролика, стенгазеты).

Хочется подчеркнуть, что полная реконструкция традиционного Акатуя невозможна и нецелесообразна в дошкольной среде из-за сложности обрядов, длительности и специфики содержания. Поэтому применяется *принцип культурной редукции*: из традиционного праздника выделяются ключевые смыслы и образы, которые переводятся на «язык дошкольника» через игровые и продуктивные формы.

Основные принципы адаптации:

– *принцип доступности*: сложные обряды заменяются символическими действиями (например, вместо жертвоприношения – «посадка зёрнышка» с добрым пожеланием);

– *принцип деятельностного подхода*: ребёнок не зритель, а активный участник;

– *принцип интеграции*: содержание праздника распределяется по всем образовательным областям (познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое, социально-коммуникативное развитие);

– *принцип преемственности*: привлечение родителей и носителей культуры для обогащения опыта детей.

Приобщение дошкольников к чувашской народной культуре через праздник «Акатуй» позволяет достичь следующих результатов:

– формирование этнокультурной идентичности (дети начинают осознавать себя частью чувашского народа, проявлять интерес к его культуре);

– развитие познавательных способностей (расширение кругозора, формирование представлений о народных традициях, обычаях и истории);

– развитие речи (обогащение словарного запаса, освоение чувашских слов и выражений);

– развитие двигательной культуры (совершенствование координации движений, ловкости, силы через участие в народных играх и танцах);

– развитие творческих способностей (стимулирование воображения, фантазии, самостоятельности в художественной деятельности);

– формирование нравственных качеств (воспитание уважения к старшим, толерантности, чувства коллективизма, доброжелательности);

– повышение мотивации к изучению родного языка и культуры (формирование устойчивого интереса к дальнейшему познанию чувашского наследия).

Для усиления воспитательного эффекта важно вовлекать в процесс родителей и представителей местного сообщества. Например, можно организовать выставку семейных реликвий, пригласить бабушек и дедушек, носителей языка, для рассказа короткой истории о празднике «Акатуй», можно привлечь их в проведении мастер-класса по изготовлению простого сувенира (матрёшек, свистульки, кукол-обережек).

Такое взаимодействие не только обогащает образовательный процесс, но и укрепляет связь поколений, формирует у детей чувство принадлежности к своей культуре.

Таким образом, праздник «Акатуй» в детском саду – это не просто развлечение, а важный воспитательный инструмент, который помогает ребёнку почувствовать связь с родной землёй, уважать труд и ценить культурное наследие своего народа. Его многогранность позволяет развивать ребёнка всесторонне, формируя не только знания о традициях, но и чувство национальной гордости и уважения к другим культурам. Целенаправленная, систематическая и творческая организация «Акатуя» в дошкольном образовании с учётом вовлечения всех участников образовательного процесса, позволит заложить прочный фундамент для формирования гармонично-развитой личности, тесно связанной с истоками своей культуры.

Список литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – Москва : Мозаика-Синтез, 2023. – 256 с.

2. Волков, Г. Н. Этнопедагогика чувашского народа / Г. Н. Волков. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1999. – 424 с.

Волкова Галина Александровна
преподаватель, майор полиции
Дремов Вячеслав Феликсович
преподаватель, майор полиции

ФГКОУ ВО «Московский университет
МВД России им. В.Я. Кикотя»
г. Москва

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С КУРСАНТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

Аннотация: *в статье исследуется процесс воспитательной работы, проводимой на различных ступенях подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел в ведомственных образовательных организациях высшего образования. Авторы рассматривают важность деятельности педагогов – кураторов, в контексте общей воспитательной работы, проводимой кафедрами университета, в рамках своих компетенций.*

Ключевые слова: *воспитание, подготовка кадров, педагогика, обучение, ведомственное образование, методология, кураторство, патриотическое воспитание.*

На сегодняшний день подготовка специалистов для органов внутренних дел носит комплексный характер, выражающийся не только в образовательном процессе, но и воспитательной работе, требующей системного подхода, планомерности и непрерывности на всех этапах обучения молодых специалистов.

Президент России В.В. Путин в своем приветственном слове участникам федерального форума «Патриоты России», проходившего 25 августа 2026 года, отметил важность воспитания подрастающего поколения на духовно-нравственных и патриотических ценностях [1]. Ранее, по Указу Президента России, была создана специальная рабочая группа по вопросам воспитания детей и молодежи. Одной из задач этой группы является определение мер по созданию единого воспитательного пространства в школах, колледжах и ВУЗах. Кроме того, она будет заниматься анализом программ и проектов в сфере воспитания детей и молодежи, разрабатывать меры поддержки таких программ и оценивать их эффективность. Высокий состав участников группы, в которую вошел, и Первый заместитель Министра внутренних дел России А.В. Горовой подчеркивает высокую степень приоритетности задачи воспитания подрастающего поколения [2].

Московский ордена Почета университет МВД России имени В.Я. Кикотя (далее – Университет), являясь флагманом ведомственного образования в системе МВД России [3, с. 70] ведет многолетнюю, систематическую и главное – высокоэффективную воспитательную работу со своими обучающимися. Эта работа включает в себя широкий спектр мероприятий, от концертов, выставок и самодеятельности до спортивных состязаний под эгидой «Динамо» и индивидуальной работы с каждым курсантом и слушателем. Только за 2026 год, представители Университета приняли участие в таких значимых мероприятиях, как: I Международный форум «Ценности будущего мира. Россия», Всероссийские спортивные соревнования МВД России по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия и полосе препятствий со стрельбой памяти полковника милиции А.И. Щипина, XIV Петербургский международный юридический форум, участие во Всероссийской акции «Свеча Памяти» и многих других. Подписано соглашения о сотрудничестве между Московским университетом МВД России имени В.Я. Кикотя и Военной орденов Жукова и Октябрьской Революции Краснознаменной академией защиты информации имени генерала армии С.М. Штеменко. Уже с самого начала обучения на первом курсе, курсанты вовлекаются в патриотическую и воспитательную работу, проводимую совместными усилиями воспитательного управления, факультетов и кафедр Университета.

Отдельно хотелось бы выделить работу педагогов – кураторов. В этой воспитательной работе принимают участие все кафедры Университета, задействованные на всех этапах обучения курсантов и слушателей. Куратор (от лат. curator – опекун, попечитель) – это специалист, который наблюдает за ходом какой-либо деятельности, руководит процессом, помогает в организации или выступает в роли наставника [4]. За каждым преподавателем, приказом начальника Университета закрепляется свой учебный взвод, с которым педагог – куратор ведет воспитательную работу в период всего обучения. От педагогического мастерства и вовлеченности педагога – куратора в воспитательный процесс зависит многое, в том числе как курсанты подшефного учебного взвода включаются в образовательный процесс, взаимодействуют между собой, какой климат строится в коллективе, какова их успеваемость в учебе и многое другое. От атмосферы взаимодействия с педагогом – куратором зависит и личная мотивация каждого обучающегося в учебном взводе, его индивидуальные достижения, желание заниматься научной деятельностью в рамках «научных кружков» кафедр, становление его как будущего специалиста. По нашим наблюдениям, каждый педагог – куратор старается не только привить обучающимся любовь к своему предмету, но и стимулировать познавательный процесс в рамках изучения других дисциплин и междисциплинарных связей.

По нашему мнению, воспитательный процесс обучающихся, является симбиозом творческого процесса, профессионализма и морально-нравственных качеств самих воспитателей. Недостаток одного из компонентов кратно снижает эффективность методологии. Следует отметить, что вторым важным фактором, направленным на воспитание будущих специалистов, является последовательность и непрерывность процесса воспитания. Как утверждал В.А. Сухомлинский: «Воспитание – это не какая-то сумма механических приемов, а непрерывное духовное обогащение и обновление как воспитанника, так и самого воспитателя» [5]. Выполнение этих условий, позволит подготовить не только высоко квалифицированных профессионалов, но и высоконравственных граждан, которые жизненно необходимы для достижения процветания нашего государства.

Список литературы

1. Путин отметил важность воспитания молодежи на незыблемых ценностях // Известия. – URL: https://iz.ru/2154518/putin-otmetil-vazhnost-vospitaniia-molodezhi-na-nezyblemykh-tcennostiakh-izi (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

2. Владимир Путин создал рабочую группу по воспитанию детей и молодежи // Эксперт. – URL: https://expert.ru/news/vladimir-putin-sozdal-rabochuyu-gruppu-po-vospitaniyu-detey-i-molodezhi (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

3. Иванов, Д. А. Применение комплексного криминалистического полигона в целях формирования практических навыков у курсантов ФПОСП при изучении практико-ориентированной учебной дисциплины «Деятельность оперативного сотрудника уголовного розыска в ходе досудебного производства по уголовному делу» в Московском университете МВД России имени В.Я. Кикотя / Д. А. Иванов, С. С. Моисеев, А. В. Попенков // Практическая направленность обучения как форма интегрированной подготовки специалистов для органов предварительного расследования : сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 13 апреля 2017 г.). – Москва : Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, 2017. – С. 68–74. – EDN YOKEYX.

4. Куратор // Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева ; под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Прогресс, 1987. – 1987. – Т. 3. – С. 432.

5. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1973. – 208 с.

Воробьева Диана Александровна
музыкальный руководитель
Савельева Рената Николаевна
воспитатель
Михайлова Алина Ивановна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №97 «Семицветик»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ

Аннотация: *в статье раскрываются теоретические основы и практические подходы к патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в условиях современного детского сада. Рассмотрены возрастные особенности формирования патриотических чувств, ключевые направления воспитательной работы, а также эффективные формы и методы, доступные педагогам ДОУ. Приведены примеры интеграции патриотического воспитания в повседневную образовательную деятельность.*

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, дошкольный возраст, нравственно-патриотическое развитие, интеграция образовательных областей, игровая деятельность, краеведение.*

Введение.

Патриотическое воспитание – одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики в России. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) патриотическое воспитание рассматривается как часть социально-коммуникативного и познавательного развития ребёнка, тесно связанная с формированием основ гражданской идентичности, уважения к культуре и традициям народов России, любви к малой родине.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления первичных патриотических чувств: именно в этот период у ребёнка формируются эмоционально окрашенные образы «своего» – семьи, дома, родного города, природы, культуры. Задача педагога – не столько дать готовые знания, сколько создать условия для проживания ребёнком положительных эмоций, связанных с родным краем, традициями, историей, природой.

Цель статьи – систематизировать подходы к организации патриотического воспитания в ДОУ и предложить педагогам комплекс доступных форм и методов работы с детьми разных возрастных групп.

Теоретические основы патриотического воспитания дошкольников.

Под патриотическим воспитанием в дошкольном возрасте понимается процесс формирования у ребёнка любви и уважения к своей семье, родному дому, городу, стране; интереса к истории, культуре, традициям своего народа; бережного отношения к природе родного края; элементарных представлений о государственных символах и значимых общественных событиях.

В психолого-педагогической науке патриотизм рассматривается как сложное личностное образование, включающее когнитивный (знания), эмоциональный (чувства) и деятельностный (поступки, поведение) компоненты. Для дошкольников ведущим является эмоциональный компонент: любовь к Родине начинается с любви к близким, дому, знакомым местам.

Важными теоретическими ориентирами служат идеи Л. С. Выготского о социальной ситуации развития и ведущей роли деятельности, а также концепция развивающего обучения, согласно которой воспитание происходит в процессе активной, осмысленной деятельности ребёнка.

Таблица 1

Возрастные особенности и задачи патриотического воспитания

Возрастная группа	Основные задачи	Ведущие формы и методы
Младшая (3–4 года)	Формирование чувства привязанности к семье, дому, детскому саду; знакомство с ближайшим окружением; развитие эмоционального отклика на красоту родной природы	Беседы о семье, рассматривание семейных фото, прогулки по территории детского сада, наблюдения за природой, чтение народных сказок, потешек, песенок
Средняя (4–5 лет)	Расширение представлений о родном городе, улице, достопримечательностях; знакомство с народными традициями, промыслами, играми; формирование уважительного отношения к труду взрослых	Экскурсии по микрорайону, мини-выставки «Народные игрушки», дидактические игры, сюжетно-ролевые игры на бытовые и трудовые сюжеты, знакомство с фольклором
Старшая и подготовительная (5–7 лет)	Формирование представлений о России как о родной стране, её символах, значимых праздниках; развитие интереса к истории родного края, профессиям, связанным с защитой Родины	Тематические проекты, встречи с интересными людьми (пожарные, военные, врачи), исследовательская деятельность, участие в социальных акциях

Основные направления патриотического воспитания в ДОУ.

1. *Семья и ближайшее окружение.* Формирование у ребёнка чувства принадлежности к семье, понимания ценности семейных традиций, уважения к старшим. Практики: семейные фотоальбомы, «Дни именинника», семейные проекты «Моя родословная», «Традиции нашей семьи».

2. *Родной край и город.* Развитие интереса к истории и культуре родного города, его достопримечательностям, известным землякам. Практики: пешеходные экскурсии, фотовыставки, создание макетов «Мой любимый уголок города», составление рассказов по впечатлениям.

3. *Культура и традиции народов России.* Знакомство с фольклором, народными промыслами, праздниками, играми. Практики: тематические дни («День чувашского языка», «Игры Батыра», «Акатуй») выставки, мастер-классы, разучивание народных игр.

4. *Государственная символика и значимые события. Формирование* элементарных представлений о флаге, гербе, гимне России; уважительного отношения к государственным праздникам. Практики: беседы, рассматривание иллюстраций, прослушивание гимна, тематические занятия к Дню России, Дню народного единства, Дню Победы.

5. *Герои и защитники Отечества.* Воспитание уважения к людям героических профессий, понимания ценности мира и безопасности. Практики: встречи с ветеранами, сотрудниками МЧС, ГИБДД, полиции, экскурсии в музеи, создание альбомов «Герои нашего города».

Эффективные формы и методы работы.

1. *Игровая деятельность.* Сюжетно-ролевые, дидактические, народные игры позволяют ребёнку «прожить» ситуации, связанные с патриотическими ценностями. Например, игра «Семья» закрепляет представления о семейных ролях и традициях; игра «Путешествие по родному городу» развивает ориентировку в пространстве и знания о достопримечательностях.

2. *Проектная деятельность.* Краткосрочные и долгосрочные проекты позволяют интегрировать разные образовательные области и вовлечь в работу родителей. Пример: проект «По родному краю с рюкзаком шагаю» включает экскурсии, сбор фотографий, создание макета, выставку детских работ.

3. *Исследовательская деятельность.* Наблюдения, эксперименты, коллекционирование (листья, камни, открытки) развивают любознательность и бережное отношение к окружающему миру.

4. *Художественно-эстетическая деятельность.* Рисование, лепка, аппликация на патриотические темы помогают ребёнку выразить свои чувства и закрепить знания. Например, аппликация «Флаг России», лепка «Чувашские бусы», рисование «Чувашские орнаменты».

5. *Чтение художественной литературы и фольклора.* Сказки, былины, пословицы, поговорки формируют нравственные ориентиры и знакомят с культурным наследием. Важно подбирать тексты, соответствующие возрасту и уровню понимания детей.

6. *Социальные акции и трудовые поручения.* Участие в акциях («Свеча памяти», «Трудовой десант», «Цветок ветерану») воспитывает ответственность, готовность помогать другим, бережное отношение к окружающей среде.

Интеграция патриотического воспитания в образовательный процесс.

Патриотическое воспитание не должно быть изолированным направлением работы. Его целесообразно интегрировать в повседневную деятельность детей:

1. *Утренний круг*: обсуждение планов на день, новостей, семейных событий; короткие беседы о праздниках и традициях.

2. *Прогулки и наблюдения*: фиксация сезонных изменений, знакомство с растениями и животными родного края, обсуждение правил поведения в природе.

3. *Свободная деятельность*: предоставление материалов для сюжетно-ролевых игр, альбомов с фотографиями родного города, книг о России, народных игрушках.

4. *Взаимодействие с семьёй*: совместные проекты, семейные выставки, приглашение родителей для рассказов о профессиях, семейных традициях, истории родного города.

Пример интеграции: на прогулке дети наблюдают за изменениями в парке, собирают листья для гербария, затем в группе рисуют осенние деревья и составляют коллективный рассказ «Наш парк осенью». В конце недели оформляется мини-выставка «Красота родного края».

Практические рекомендации для педагогов.

Учитывайте возрастные особенности. Не перегружайте детей сложными понятиями и датами. Делайте акцент на эмоциональном восприятии и личном опыте ребёнка.

Создавайте развивающую среду. В группе должны быть материалы, отражающие культуру и историю родного края: альбомы, книги, народные игрушки, макеты, предметы декоративно-прикладного искусства.

Используйте краеведческий подход. Начинайте с близкого и знакомого: семья, дом, улица, город – и постепенно расширяйте кругозор до масштабов страны.

Заключение.

Патриотическое воспитание в детском саду – это системный, непрерывный процесс, основанный на эмоционально-ценностном отношении ребёнка к окружающему миру. Эффективная работа в этом направлении возможна при условии интеграции патриотического воспитания в повседневную жизнь группы, использования разнообразных форм и методов, учитывающих возрастные особенности детей, а также активного взаимодействия с семьёй и социумом. Предложенные подходы и практики позволяют педагогам ДОУ формировать у дошкольников основы гражданской идентичности, уважение к культурному наследию и любовь к родной земле.

Список литературы

1. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений : практ. пособие / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010. – 112 с.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь : сборник / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ: Астрель, 2011.

3. Доронова, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями : пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронова. – Москва : Просвещение, 2002.

4. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – 5-е изд. (инновационное), испр. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО): утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (с изменениями и дополнениями).

Гарнага Анастасия Викторовна
магистр, учитель
ГБОУ школа № 14 Невского района Санкт-Петербурга
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-170454

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ АССОЦИАЦИЙ И ОБРАЗОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: *в статье представлен один из педагогических методов – метод ассоциаций для развития ассоциативно-образного мышления в процессе обучения математике как инструмента формирования читательской грамотности обучающихся. Автор показывает, как визуализация (в форме рисунков, схем, таблиц) помогает трансформировать абстрактные математические объекты и аксиомы в понятные, «осязаемые» образы из повседневной жизни.*

Ключевые слова: *читательская грамотность, функциональная грамотность, метод ассоциаций, образное мышление, визуализация, стереометрия, математика, обучающиеся 5–11-х классов.*

Особое внимание уделено практическим приёмам работы на уроках стереометрии в 10 классе: предложены конкретные примеры, система заданий разного уровня сложности – от простого сопоставления чертежа с теорией до воспроизведения и самостоятельного соотнесения графических объектов с теоретическим материалом.

Отдельно рассмотрены современные цифровые инструменты: возможности нейросетей для генерации наглядных примеров и поиска подходящих изображений, а также применение популярных среди детей «мемов» для акцентирования внимания на определениях и типичных ошибках. Важным методическим принципом названо не просто предоставление готовых образов, вызывающих ассоциации, а самостоятельное создание и оперирование ими. При этом подчёркивается, что ассоциативные приёмы служат опорой для понимания и запоминания, но не заменяют формального изучения предмета.

Материалы, содержащиеся в статье, могут быть использованы методистами, учителями математики при проведении уроков, т. к. в ней рассмотрены эффективные способы визуализации учебного материала и формирования читательской грамотности на уроках.

Формирование читательской грамотности при помощи ассоциаций и образов на уроках математики.

При рассмотрении картинки, рисунка, чертежа, у каждого человека возникают разные варианты, образы, ассоциации, связанные с данными изображениями. А ведь любая информация, которую можно представить в виде ярких визуальных образов, вызывающая ассоциации, запоминается легче, поскольку зрительная память работает лучше, чем остальные виды памяти [3].

Когда на уроках изучаются такие понятия как параллелепипед, то в качестве примера рассматриваются шкаф, холодильник, классная комната; шар, сфера – арбуз, глобус, мяч и так далее, пытаясь тем самым создать образы математических объектов. Другими словами, визуализируем то, что написано. Визуализация – это способ трансформации информации в зрительно воспринимаемую форму: диаграмму, график, рисунок, структурно-логическую схему, таблицу и т. д. [2].

Каждый учитель использует на уроке наглядный материал. Первая цель учителя состоит в том, чтобы ученик смотрел на предъявляемые ему зрительные образы. Вторая цель состоит в том, чтобы ученик смотрел и видел то, что заложено в этих образах.

Рассмотрим примеры использования образа на уроке стереометрии в 10 классе.

1. Перекресток представляет собой две пересекающиеся прямые (рис. 1). Эти прямые имеют общую точку. Если две различные прямые, имеют общую точку, то через них можно провести плоскость и притом только одну – плоскость поверхности Земли [5].

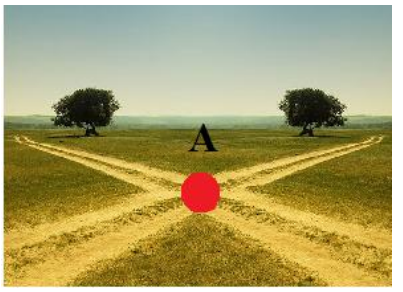


Рис. 1

2. Книга, представляющая собой две пересекающиеся плоскости, отражает аксиому стереометрии: если две плоскости имеют общую точку, то они имеют общую прямую, на которой лежат все общие точки этих плоскостей (рис. 2) [1]

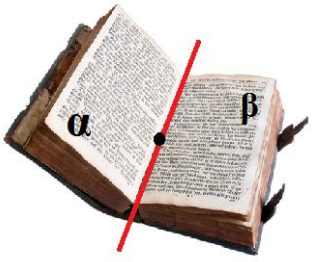


Рис. 2

3. Работая с аксиомами и теоремами, можно предложить обучающимся заполнить следующую схему (рис. 3). Сначала необходимо найти нужную информацию в тексте, а затем связать эту информацию с графическим объектом: заполнить пропуски и соединить чертеж с соответствующей ему аксиомой или теоремой (рис. 4) [1].

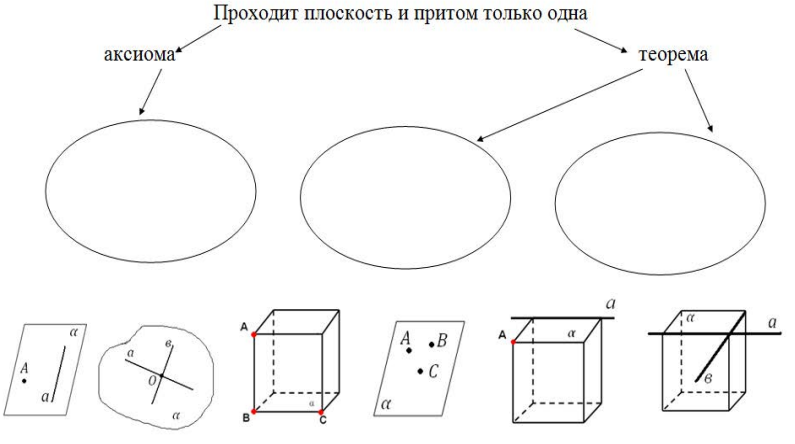


Рис. 3

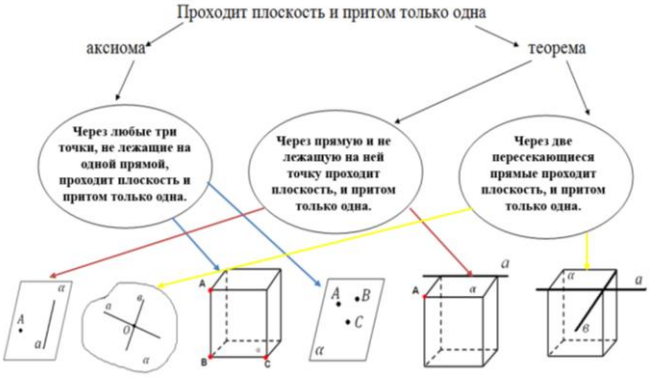


Рис. 4

Если обучающиеся знакомы с таким видом работы, то вполне возможно предлагать схемы и в качестве домашнего задания. Учитель, руководствуясь разным уровнем подготовки своих учеников, может разделить задание на два уровня. В задании первого уровня необходимо только соединить чертеж с соответствующей аксиомой, второй уровень предполагает сначала заполнение пропусков в комментариях к чертежам, а затем сопоставление с теорией.

В наше время большую популярность приобретают нейросети, которые по запросу помогут предложить варианты фигур из окружающей жизни. В той же нейросети можно понравившийся вариант визуализировать или найти подходящую картинку на просторах интернета. Например, треугольную призму можно представить в виде куска сыра (рис. 5) или цилиндр визуализировать как батон колбасы. Такой образ делает абстрактную фигуру осязаемой: можно представить, что отрезаешь такой кусок: его объём – это ровно то количество сыра, которое можно съесть. В формуле $V = S_{\text{осн}} \cdot h$ площадь основания – это «площадь среза», а высота – расстояние от этого среза до острого кончика.



Рис. 5

Привлечь внимание к определениям или частым ошибкам можно с помощью не менее популярных картинок – мемов (рис. 6, 7, 8).

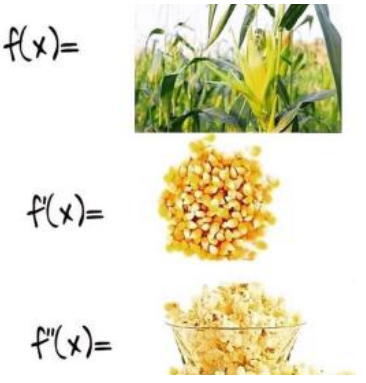


Рис. 6. Производная первого и второго порядка



Рис. 7. Нуль не является натуральным числом

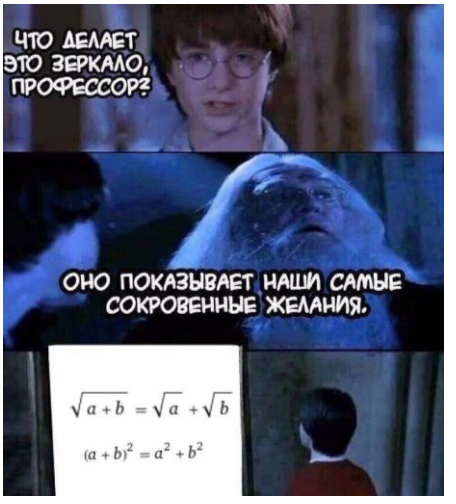


Рис. 8. Частые ошибки при использовании свойства квадратного корня и формул сокращенного умножения

Включение ассоциаций в урок – это не «развлечение», а приём, который служит эффективным средством поддержки понимания и запоминания математических понятий, поддерживает разные типы восприятия. Когда ученик связывает новое понятие с уже знакомым образом, он быстрее фиксирует его в долговременной памяти и легче переносит знания в новые задачи. Важно предлагать не только готовые ассоциации, но и специально тренировать навык их самостоятельного создания: пусть ученики сами придумывают образы, объясняют их и сравнивают между собой. При этом ассоциации должны дополнять, а не заменять формальное изучение предмета.

Список литературы

1. Геометрия : учеб. для 10–11 кл. общеобразоват. учреждений/ Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев [и др.]. – 7 -е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, – 2019. – 287 с.

2. Белова, Н. В. Роль визуализации в обучении математике / Н. В. Белова. – URL: https://multiurok.ru/files/rol-vizualizatsii-v-obuchenii-matematike.html?ysclid=mvzjhlwaf3302510187 (дата обращения: 15.09.2026). – Текст : электронный.

3. Погорелов, А. В. Геометрия: учеб. для 7–9 кл. общеобразоват. учреждений: базовый и углубленный уровни / А. В. Погорелов. – 18-е изд. – Москва : Просвещение, 2022. – 174 с.

Григорьева Елена Витальевна
воспитатель
Земскова Арина Вячеславовна
воспитатель
Куликова Алена Валерьевна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №15»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается процесс формирования сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста как основы их познавательного и умственного развития. Особое внимание уделяется практическим методам и дидактическим играм, направленным на усвоение детьми цвета, формы, величины и других свойств предметов. Авторы подчёркивают роль развивающей среды и взаимодействия со взрослым в успешном овладении сенсорными эталонам.*

Ключевые слова: *сенсорное воспитание, сенсорные эталоны, познавательно развитие, младший дошкольный возраст.*

Формирование сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста представляет собой важное направление воспитательно-образовательной работы.

Под сенсорными эталонами понимают общепринятые представления о свойствах и качествах окружающих предметов. К ним относятся основные цвета, геометрические формы, размеры, величина, пространственное расположение объектов, а позднее – представления о времени, последовательности событий и длительности различных процессов. Освоение этих эталонов помогает ребёнку упорядочивать получаемую информацию и лучше ориентироваться в окружающем мире.

В раннем дошкольном возрасте сенсорное развитие имеет особое значение, поскольку именно через органы чувств малыш получает первые знания о предметах и явлениях. Ребёнок рассматривает объекты, прикасается к ним, поворачивает, сравнивает, прикладывает один предмет к другому, пытается определить, чем они похожи и чем отличаются. Благодаря такой практической деятельности постепенно формируются представления о цвете, форме, размере, фактуре и других признаках.

Чем разнообразнее опыт ребёнка, тем точнее он воспринимает окружающую действительность и тем успешнее осваивает новые виды деятельности. Знакомство с цветом обычно начинается с наиболее ярких и часто встречающихся оттенков. Дети учатся различать красный, жёлтый, синий, зелёный, белый и чёрный цвета, а затем постепенно знакомятся с их оттенками. Важно не просто показать ребёнку цвет, но и помочь ему связать зрительное впечатление с соответствующим словом. Взрослый может обращать внимание малыша на цвет игрушек, одежды, посуды, природных объектов, задавать вопросы: «Какого цвета кубик?», «Найди такой же мяч», «Что вокруг нас зелёное?». Постепенно ребёнок начинает не только узнавать цвет, но и самостоятельно называть его, использовать в речи и учитывать при выполнении заданий.

Не менее важным является освоение геометрических форм. Вначале дошкольники знакомятся с кругом, квадратом, треугольником, прямоугольником и овалом. Ребёнок учится находить предметы одинаковой формы, объединять их в группы, подбирать подходящие вкладыши, составлять изображения из геометрических деталей. При этом взрослому необходимо обращать внимание не только на внешний вид фигуры, но и на её характерные признаки: наличие углов, сторон, округлых линий. Такие упражнения постепенно развивают способность анализировать предмет, выделять его форму и соотносить её с уже знакомым образцом.

Представления о величине складываются в процессе сравнения объектов по длине, ширине, высоте, толщине и объёму. Малыш учится понимать, какой предмет большой, маленький, длинный, короткий, высокий, низкий, широкий или узкий. На первых этапах детям удобнее сравнивать два резко отличающихся предмета, а затем переходить к трём и более объектам. Практическую пользу имеют задания на построение предметов в ряд от самого большого к самому маленькому, подбор крышек к коробкам, распределение лент по длине, сравнение башен из кубиков.

Важно, чтобы ребёнок мог действовать самостоятельно, проверять результат и объяснять свой выбор. Сенсорные эталоны не формируются в результате механического запоминания. Ребёнку недостаточно несколько раз услышать название цвета или формы. Он должен многократно встретиться с соответствующим признаком в разных ситуациях и закрепить его через собственные действия. Поэтому особую роль играют игры с пирамидками, матрёшками, мозаикой, конструкторами, сортерами, цветными кубиками, разрезными картинками и набором геометрических фигур.

О.В. Миронова [1] считает, что в процессе игры дошкольник рассматривает предметы, сравнивает их, группирует по определённому признаку, исправляет ошибки и постепенно начинает выполнять задания более осознанно. Педагог или родитель направляет деятельность ребёнка, но не должен выполнять всю работу вместо него. Взрослый может задавать наводящие вопросы, предлагать проверить результат, сравнить два предмета, найти похожий объект или объяснить, почему одна деталь подходит, а другая нет. Полезны проблемные ситуации: например, можно предложить малышу подобрать крышку к коробке, найти место для детали в рамке-вкладыше или построить башню из кубиков определённого размера. Такие задания стимулируют самостоятельность, наблюдательность и интерес к познанию.

Сенсорное развитие тесно связано с речевым развитием. Усваивая названия цветов, форм, размеров и пространственных направлений, ребёнок расширяет словарный запас. Он учится строить более точные высказывания, описывать предметы, сравнивать их и объяснять свои действия. В речи появляются слова «круглый», «квадратный», «широкий», «узкий», «длиннее», «короче», «выше», «ниже», «рядом», «слева», «справа», «впереди» и «сзади». Чем активнее взрослый разговаривает с ребёнком во время практических действий, тем лучше сенсорные впечатления закрепляются в сознании.

О.В. Миронова [2] отмечает, чтобольшое значение имеет правильно организованная развивающая среда. В помещении должны находиться предметы разных цветов, форм, размеров и материалов, доступные для самостоятельного рассматривания и использования. Это могут быть деревянные и пластмассовые детали, ткани различной фактуры, природные материалы, безопасные бытовые предметы, конструкторы и настольно-печатные игры. Важно регулярно обновлять содержание игровой зоны, чтобы поддерживать интерес детей и предоставлять им новые возможности для исследования. Постепенно ребёнок переходит от непосредственных практических действий к зрительному сравнению. Если сначала ему необходимо приложить одну деталь к другой, чтобы понять, одинаковы ли они, то позднее он способен определить сходство или различие только при помощи взгляда. Дошкольник начинает узнавать знакомый цвет, форму или размер без дополнительных проб и действий. Это свидетельствует о том, что сенсорный эталон уже стал частью его опыта и может использоваться в новых ситуациях.

Сформированные представления о свойствах предметов необходимы для развития наглядно-образного мышления, воображения и творческих способностей. Ребёнок, который хорошо различает цвета и формы, легче создаёт изображения в рисунке, правильно подбирает детали в аппликации, увереннее работает с пластилином и успешнее строит различные конструкции. Сенсорный опыт помогает ему передавать особенности предметов, соблюдать пропорции, выбирать подходящие материалы и планировать последовательность действий. Таким образом, работа по формированию сенсорных эталонов в младшем дошкольном возрасте должна быть систематической, разнообразной и эмоционально привлекательной. Она осуществляется в повседневной жизни, во время игр, наблюдений, занятий, общения и

продуктивной деятельности. Создавая условия для активного обследования предметов, сравнения, классификации и словесного описания их признаков, взрослые закладывают прочную основу для дальнейшего интеллектуального, речевого, эстетического и творческого развития ребёнка, а также подготавливают его к успешному обучению на следующих возрастных этапах.

Включение сенсорного опыта в повседневную жизнь ребенка является ключом к его всестороннему развитию. Игры с природными материалами, такими как песок, вода, листья и камни, не только стимулируют тактильные ощущения, но и учат малыша замечать разнообразие текстур, форм и размеров. Во время игры с водой, например, ребенок может исследовать плавучесть различных предметов, сравнивать их по весу и объему, развивая при этом пространственное мышление.

Тактильные игры с кинетическим песком или глиной позволяют детям развивать мелкую моторику, что напрямую влияет на развитие речи и координацию движений. Создание различных фигур и узоров из пластичного материала требует точности движений, концентрации внимания и пространственного воображения. Ребенок учится контролировать силу нажима, управлять инструментом (даже если это просто пальцы), и воплощать свои замыслы в жизнь.

Список литературы

1. Миронова, О. В. Формирование сенсорных эталонов у младших дошкольников через дидактические игры / О. В. Миронова // Молодой ученый. – 2019. – № 35 (273). – С. 134–138.

2. Ше-стакова, У. А. Развитие сенсорных эталонов у дошкольников: вы-пускная квалификационная работа: направление 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование: профиль – Психология образования / У. А. Шестакова ; науч. рук. О.В. Лозгачева. – Екатеринбург, 2017. – URL: https://elar.uspu.ru/bitstream/ruuspu/65410/2/07Shestakova.pdf?ysclid=mv8csaadqc896670580&clckid=164e6884 (дата обращения: 26.10.2026). – Текст : электронный.

Евграфова Раиса Евграфова
учитель
МБОУ «Большеабакасинская ООШ»
д. Большие Абакасы, Чувашская Республика

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *в статье рассмотрены вопросы нравственного воспитания обучающихся на уроках русского языка, опираясь на основные документы, формирующих правовую основу системы образования (Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в частности, статья 12.1, которая прямо регулирует организацию воспитания). С целью воспитания школьников в статье приведена методика использования раздела «Синтаксис» на уроках русского языка с помощью таких синтаксических единиц, как слово, словосочетание, предложение, тексты из Евангелия.*

Ключевые слова: *нравственное воспитание, Библия, Евангелие, Новый Завет, Священное Писание, слово, словосочетание, предложение, текст.*

Нравственное воспитание на современном этапе является очень актуальным. Это вызвано тем, что наблюдается изменения понятий ценностных ориентиров, многочисленные проблемы в семье, непонимание нынешнего поколения старшего поколения, рост агрессивности и жестокости в обществе. Отчего это происходит? Однозначно ответить на этот вопрос невозможно. Современный ребёнок растёт и воспитывается в очень насыщенной среде информации: интернет, социальные сети, телевидение. Не всегда эти источники транслируют правильную позицию воспитания, а неопытный ребёнок может это впитывать в себя, как нужное и полезное, может подумать, что так и должно быть. Поэтому актуальным является развитие в школьниках нравственного мышления и способности правильного выбора в разных ситуациях.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 29.12.2012 №273-ФЗ) воспитание определяется как «целенаправленная деятельность, направленная на создание

условий для развития духовно-нравственной культуры на основе общечеловеческих и традиционных ценностей». Первостепенной задачей педагога является помочь ребёнку выстроить личностные ценностные ориентиры, стать самостоятельной, ответственной личностью, научить принимать правильные решения в разных жизненных ситуациях.

Уроки русского языка очень важны и ответственны в получении общего образования на современном этапе. Во-первых, учитель обязан дать каждому базовые знания по предмету, во-вторых, этот предмет на постоянном контроле разных инстанций, в-третьих, педагог постоянно работает над подготовкой обучающихся к ВПР, ОГЭ, ЕГЭ. А как соединить образование с воспитанием? Сделать так, чтобы полученные знания остались не на один день, а являлись жизненным ориентиром. С этой целью проведён эксперимент по использованию на уроках русского языка текстов из Евангелия. Подбор материалов из Священного Писания помогает ученикам не просто механически заучивать правила, а вдумчиво работать со словом и его смыслом с точки зрения его грамматического и лексического значения.

Работу с «Евангелием», как учебное пособие, можно начинать с изучения темы «Значение слова». Для этого напишем в тетрадях по русскому языку слова: Евангелие, Новый Завет, благовествование, Священное Писание, евангелисты, апостолы, милосердие, прощение, любовь, слово. Сначала на уроке изучается история происхождения этих слов и их значение по разным источникам. На следующем занятии берём тексты из Евангелия:

1) «В начале было Слово» – это первые слова Нового Завета от евангелиста Ионна (Новый Завет, глава 1, стих 1);

2) «Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; всё покрывает, всему верит, всего надеется, всё переносит». (Первое послание апостола Павла к Коринфянам, глава13, стихи 4 -7).

На последующем этапе анализируется не только значение слов, но изучается и тема «Текст». Анализ текста помогает усвоить не только структуру строения текста, но и осмыслить воспитательное значение слов. Текст рекомендуется выучить наизусть с целью, чтобы евангельская трактовка о любви закрепилась в памяти и сознании детей как высокое нравственное понятие.

Следующий шаг работы – это обращение к главе 6 Евангелия от Матфея с целью освоения темы «Словосочетание». Из этого текста выписываем виды словосочетаний и проводим их синтаксический анализ.

1. Согласование: Отца нашего, милостыни вашей, сокровище ваше, Отца небесного, левая рука, правая рука, награду свою, Имя твое, Царствие твое, сей день, хлеб насущный, долги наши, должникам нашим.

2. Управление: творите милостыню, видели вас, не будет награды, получают награду, не труби перед собою, видящий тайное, не говорит лишнего, дай нам, не введи в искушение, избавь нас, избавь от лукавого.

3. Примыкание: истинно говорю, была втайне, воздаст явно, молиться не останавливаясь, помолись втайне, молитесь так, будет чисто, будет светло, будет худо, будет темно.

Из текста шестой главы Нового Завета рекомендуется выучить молитву «Отче наш». Знание этой молитвы прививает школьникам правильные уроки воспитания.

При изучении темы «Предложение» используется глава пятая из Евангелия от Матфея (можно обратиться и к другим главам).

1. Простые двусоставные предложения:

Вы – соль земли (стих 13). Вы – свет мира. Не может укрыться город, стоящий на верху горы (стих 14). Увидев его, Он взошёл на гору (стих 1).И он, отверзши уста Свои, учил их (стих 2).

2. Простые односоставные предложения:

Мирись с соперником твоим скорее (стих 25). Не прелюбодействуй (Исх. 20,14 – стих 21). Не преступай клятвы, но исполняй пред Господом клятвы твои (Лев.19. 12. Втор.23,21 – стих 33). Око за око, зуб за зуб (Исх. 21, 24 – стих 38). Любите врагов ваших, благословляйте

проклинающих вас, благотворите ненавидящих вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас (стих 44).

3. Сложносочинённые предложения:

Но да будет слово ваше: да, да; нет, нет; а что сверх этого, то от лукавого (стих 37). Оставь там дар твой пред жертвенником, и пойди прежде примирись с братом твоим, и тогда приди и принеси дар твой (стих 2).

4. Сложноподчинённые предложения (стихи 3–12):

Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное.

Блаженны плачущие, ибо они утешатся.

Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю.

Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся.

Блаженны милостивые, ибо они помилованы будут.

Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят.

Блаженны миротворцы, ибо они будут наречены сынами Божиими.

Блаженны изгнанные за правду, ибо их есть Царство Небесное.

Блаженны вы, когда будут поносить вас и гнать и всячески неправедно злословить за меня.

Радуйтесь и веселитесь, ибо велика ваша награда на небесах.

Учащимся необходимо вникать в значение данного текста, поэтому проводится не только синтаксический анализ предложений, но и смысловой анализ текста. Важно учитывать, что «Заповеди блаженства» имеют глубокий смысл, в них Иисус Христос указывает путь к вечному счастью. Хотя эти слова были сказаны 2000 лет назад, но они актуальны и сегодня. Помогут ли эти заповеди современным школьникам понять, что надо делать, как надо жить, чтобы стать счастливым. Эти девять наставлений используются на уроке для того, чтобы осмыслить общечеловеческие нравственные ориентиры. Через эти заповеди дети знакомятся с ключевыми нравственными понятиями и учатся применять их в своей жизни. Они помогают понять, что такое смирение и скромность, кротость и терпение, милосердие и сострадание, справедливость и честность, доброта и зло.

В изучении темы «Сложное предложение с разными видами связи» можно предположить использование мини-текстов из главы шестой Евангелия от Луки:

«Но вы любите врагов ваших, и благотворите, и взаймы давайте, не ожидая ничего; и будет вам награда великая, и будете сынами Всевышнего; ибо Он благ и к неблагодарным и злым (стих 35). Но вам, слушающим, говорю: любите врагов ваших, благотворите ненавидящим вас, благословляйте проклинающих вас и молитесь за обижающих вас (стих 27)».

Таким образом, изучение заповедей учит школьников анализировать поступки, находить нравственные ориентиры в жизни, сохранять внутреннюю радость и достоинство в сложных жизненных ситуациях, развивать ответственность за себя и других. Евангельские тексты помогают осмыслить свою жизнь.

Необходимо подчеркнуть, что данная методика не очень сложна, поэтому использование отрывков из Священного писания на уроках русского языка можно не только при изучении раздела «Синтаксис», но и в познании других тем. Почему именно синтаксис? Следует отметить, прежде всего это связано с подготовкой учащихся 9 класса к ОГЭ. В тестовых заданиях ГИА по русскому языку четыре вопроса связаны со структурой предложения и один вопрос по теме «Словосочетание». Кроме того, такие уроки не надоедают ученику, так как он полностью погружён в мир смысла слова и грамматики, и понимает, что эти знания обязательны. ОГЭ сдают все ученики: и сильные, и слабые.

Вследствие этого призыв Священного Писания «Радуйтесь» можно понимать так – сумейте найти радость во всём, превратите учёбу и работу в радость. Работу и учёбу можно превратить «в рай», можно превратить «в ад». Выбирайте «рай»! А если что-то пойдёт не так, то тоже находите выход из Евангелия: «Спасайтесь!» Каждый должен научиться спасать себя в любых жизненных ситуациях.

Следовательно, умелое использование божественного Слова на уроках русского языка открывает ученикам мир Слова, как великое достояние. Вселяет в них оптимизм в обучении этого трудного предмета, а главное, помогает выбрать позитивный нравственный ориентир и встать на правильный жизненный путь.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция).
2. Новый Завет: с параллельным переводом (на церковнославянском и русском языках). – Москва : Сибирская Благозвонница, 2015. – 1008 с.

Ефремова Валентина Ильинична
старший воспитатель
Долгова Светлана Григорьевна
воспитатель
Ефремова Анна Вавиловна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №128 «Василёк»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ ФОП ДО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация: *в статье рассматривается взаимодействие детского сада и семьи как условие успешной реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования и ФГОС ДО. Обоснована необходимость единства требований и подходов к воспитанию в ДОО и дома. Раскрыты задачи работы с родителями и направления сотрудничества, описаны формы работы. Раскрыты цели совместных мероприятий: обеспечение единства подходов, повышение педагогической компетентности родителей, укрепление детско-родительских отношений и вовлечение семьи как активного партнёра. Практика детского сада подтверждает эффективность современных форм взаимодействия.*

Ключевые слова: *формы работы с родителями, муниципальные и республиканские проекты.*

Реализация Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и ФГОС ДО – это комплексная задача, успех которой напрямую зависит от слаженной работы двух ключевых институтов воспитания: детского сада и семьи. ФОП ДО закрепляет тот факт, что ребёнок развивается гармонично только тогда, когда требования и подходы к его воспитанию в ДОО и дома едины [2].

В контексте ФОП ДО и ФГОС ДО большое внимание уделяется взаимодействию детского сада с родителями, т. к. одним из принципов ФГОС ДО является сотрудничество организации с семьёй [3].

На современном этапе развития дошкольного образования актуальным для педагогов нашего детского сада является поиск новых эффективных форм вовлечения родителей в образовательный процесс, направленных на развитие личности ребёнка, успешное введение его в новый социум.

Использование новых форм сотрудничества педагогов с семьями обучающихся закреплено в основной образовательной программе дошкольной организации.

В нашем детском саду взаимодействие строится на основе партнёрства и сотрудничества. Детский сад выступает в роли организатора, а семья – как основной носитель ценностей и первый воспитатель.

В работе с родителями ставим следующие задачи:

− создание условий для благоприятного климата взаимодействия с семьями;
− увеличение уровня удовлетворённости качеством предоставления услуг в ДОО.

Мы придерживаемся основных направлений сотрудничества.

1. Информационно-просветительские. Детский сад знакомит родителей с содержанием ФОП ДО, её целями и задачами. Это происходит через родительские собрания, консультации, наглядно-информационные стенды (краткая и наглядная информация по темам ФОП ДО), памятки и индивидуальные беседы в утренний и вечерний отрезок времени. Важно, чтобы родители понимали, зачем в саду проводятся те или иные занятия и мероприятия, как они связаны с ФОП ДО.

2. Практическое вовлечение. Родители становятся не зрителями, а активными участниками образовательного процесса. Это реализуется через:

− совместные проекты по различным темам: «Моя семья», «Моя малая Родина», экологические и патриотические акции и др. Такие проекты позволяют интегрировать образовательные области ФОП ДО в реальную жизнь;

− муниципальные проекты: «Академия профессий», «Чувашский край: люби и знай», «Волшебный мир театра», «Здоровые дети – счастливые родители», «Помним, чтим, гордимся»;

− республиканский проект «По родному городу с рюкзаком шагаю». В рамках проекта совместно с детьми и их родителями посетили достопримечательности города Чебоксары: музейный комплекс «Сделано в СССР», «Музей чувашской вышивки», «Музей трактора», что развивает формы и модели семейного туризма;

− детско-родительские конференции, организованные в ДОО: «Маленькие шаги в большую науку», «Город Чебоксары, мы, как книгу, читаем», «Выдающиеся люди города Чебоксары» и др. Такая форма работы с родителями имеет практическое значение. Новизна её заключается в формировании нового типа взаимодействия детского сада и семьи;

− участие в музыкальных, физкультурных праздниках и досугах по разным темам: «Осень в гости к нам пришла», «Зимние забавы», «Волшебница Весна», «Игры Батыра» и др., где родители активно выступают в роли героев на утренниках, помогают в организации мероприятий;

− мастер-классы и семинары-практикумы: педагоги обучают родителей конкретным приёмам (например, как развивать речь ребёнка в быту, как играть в дидактические игры по ФОП ДО, как организовать семейный досуг и т. д.).

Главная цель – не просто провести праздник или выставку, а создать единое образовательное и воспитательное пространство «ДОО – семья» для всестороннего развития ребёнка.

3. Консультационное и аналитическое. Педагоги помогают родителям решать конкретные проблемы в воспитании ребёнка (агрессия, капризы, подготовка к школе и т. д.), анализируя поведение ребёнка и предлагая стратегии, которые будут работать и в саду, и дома.

С целью выявления образовательных потребностей родителей, их оценки работы детского сада и уровня удовлетворённости проводится анкетирование: «Удовлетворены ли вы качеством подготовки детей к школе?», «Какие темы вас интересуют для будущих мастер-классов?» и т. д.

Организованные консультационные и аналитические мероприятия помогают нам выявить запросы семьи и оказать индивидуальную поддержку.

Целями совместных мероприятий являются:

− обеспечение единства подходов к воспитанию. Ребёнок не должен получать двойные сигналы. Если в саду говорят о важности дружбы, а дома высмеиваются его приятели, эффект от педагогической работы будет нулевым;

− повышение педагогической компетентности родителей. Цель – дать родителям не просто знания, а инструменты, чтобы они понимали возрастные особенности своего ребёнка и могли эффективно применять методы ФОП ДО дома;

− укрепление детско-родительских отношений. Совместная деятельность: подготовка к участию в выставках совместного творчества: «Чудеса природы», «Самая креативная ёлка», «Весёлые книжки детишкам», «Снежные постройки», – и к городским конкурсам: «Новогодняя сказка», «В ожидании новогоднего чуда», «Профессия моей мечты», «Хунав», «Маленькие академики» и др. Всё это создаёт общие положительные эмоции, помогает родителям лучше понять своего ребёнка, а ребёнку – почувствовать поддержку семьи;

− вовлечение родителей в образовательный процесс как активных союзников. Цель – перейти от позиции «потребителя образовательных услуг» к позиции партнёра, который осознаёт свою ответственность за развитие ребёнка и вносит реальный вклад в жизнь группы и детского сада;

− повышение воспитательного потенциала семьи. Создание в семье условий, которые способствуют развитию ребёнка: подбор правильных игрушек, организация режима дня, чтение книг, рекомендованных ФОП ДО, – всё то, что делает семью первым и главным институтом социализации.

Мы учитываем тот факт, что мероприятия для родителей в рамках реализации ФОП ДО должны быть разнообразными и охватывать все направления развития ребёнка: от познавательного и речевого до художественно-эстетического и физического. Главная цель – не просто проинформировать, а вовлечь семью в образовательный процесс как активного партнёра.

Практика работы нашего детского сада подтверждает: применение современных форм взаимодействия с родителями обеспечивает:

− эффективную реализацию ФГОС дошкольного образования и ФОП ДО;

− высокий уровень педагогической компетентности родителей;

− повышение уровня эффективности деятельности ДОО в целом.

Список литературы

1. Артеменко, Т. В. Взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации: новые ориентиры и традиционные ценности / Т. В. Артеменко, Г. И. Здоровцова, В. В. Артеменко // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2025. – № 8. – С. 30–33.

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО): утв. приказом Минпросвещения России : от 25.11.2022 №1028.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО): утв. приказом Минобрнауки России : от 17.10.2013 №1155.

Забродина Марина Геннадьевна,
бакалавр, педагог дополнительного образования
МБОУ «СОШ №54»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-169556

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ХОРЕОГРАФИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТЫ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ №54 ГОРОДА ЧЕБОКСАРЫ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация: *статья посвящена особенностям организации занятий по хореографии в начальных классах общеобразовательной школы. Автор отмечает заинтересованность школ в занятиях эстетической направленности и указывает на специфику таких уроков: ограниченность во времени (один час в неделю), проведение целыми классами по 30 и более человек, что исключает индивидуальную работу, и отсутствие отбора детей по физическим данным. Подчёркнута востребованность хореографов и перспективность направления. Обоснована актуальность выбора методики преподавания, планирования и структурирования материала. Цель статьи – на основе опыта проанализировать практические методы проведения уроков хореографии с учётом психофизического развития младших школьников и помочь подобрать материал, соответствующий возможностям детей и особенностям коллективов.*

Ключевые слова: *методические рекомендации, построение урока, хореографическая деятельность, методы обучения.*

При выстраивании структуры обучения хореографии необходимо учитывать основные требования к учебному процессу. Чтобы избежать стихийности и случайности в обучении,

нужно четко определить систему поточных заданий и будущие перспективы. Так каждое занятие должно быть продумано и обосновано, обязательно записано, последующее логично продолжать предыдущее, развивая, детализируя его. Учебный материал должен быть простой, посильный для каждого возраста. Расположение материала от простого к сложному. Необходимо последовательно повышать требования к качеству исполнения, устойчивости знаний, свободного пользования навыками и умениями, постепенно усложнять и увеличивать объем материала от младшего возраста к более старшему. Отдельные требования предъявляются к репертуару. Он должен соответствовать возрасту обучающихся и быть разнообразным. Особое внимание следует уделить музыкальному развитию детей. Значение музыки в хореографии огромно, желательно тщательно подбирать музыкальное сопровождение, которое несомненно влияет на эмоциональную сферу учащихся, воспитывает эстетический вкус. Содержание танцевального материала должно учитывать особенности развития процессов восприятия, памяти, чувств, творческих способностей, активности, самостоятельности, физических возможностей. Хореографическими методами для детей младшего школьного возраста являются игры, этюды, порядковые, музыкально-ритмические упражнения, сюжетно-ролевые танцевальные зарисовки, различные подражательные движения и др.

В связи с многочисленностью группы обучающихся остро встает вопрос организованности и дисциплины на уроке. Доброжелательность, уважение к личности ребенка лежат в основе формирования гармоничных взаимоотношений между педагогом и детьми, но доброжелательность и одновременно высокая требовательность создают, по-настоящему, деятельную атмосферу, которая как нельзя лучше способствует учебно-воспитательным задачам. С первых дней занятий педагог должен установить определенный порядок, дисциплину в коллективе, следить за ее соблюдением, при этом сохраняя максимально корректные отношения со всеми обучающимися в классе.

Построение урока. Начинать (также заканчивать) урок следует с танцевального приветствия-поклона, который остается важным элементом проявления хореографической культуры. Сам урок, как правило, слагается из трех частей: подготовительная (разминка способствует мобилизации организма к предстоящей работе), основная часть, заключительная. Каждая часть урока должна включать повторение пройденного и объяснение нового материала с его обязательным закреплением, а также, ставить конкретные задания, связанные между собой и направленные на выполнение программы в целом. Необходимо четко понимать, что главная цель урока: ознакомить, научить, закрепить. Соответственно поставленным задачам, педагог выбирает методические приемы: наглядный-показ, словесный-объяснение, рассказ, метод импровизации, информационный-иллюстрации (репродукции, фото, видео материалы), игровой, в том числе с атрибутами, концентрический (возврат и усложнение пройденного материала) и многие другие. Общая методика проведения урока по хореографии полностью соответствует учебной методике любого общеобразовательного предмета. В самом начале каждого занятия, после приветствия, педагог должен проговорить детям, что они сегодня будут делать, чему должны научиться, обратить внимание на достижение обозначенной цели. Новый материал лучше подавать в небольшом объеме, с нарастанием степени сложности. Перед каждым повторением необходимо объяснить для чего именно повторяется данное движение или этюд. Все это направлено на формирование у детей осознанного логического мышления, установление причинно-следственных связей. Эта методика помогает учащимся, в дальнейшем, самостоятельно ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения. Целесообразно включать в конце занятия рефлексию, самоанализ, чтобы учащиеся могли осмыслить свою деятельность, сосредоточиться на своих чувствах и эмоциях, сделать самостоятельно выводы.

Грамотно организованное и выстроенное по всем стандартам занятие позволяет добиться хорошей динамики, заинтересованности и активного участия в учебном процессе детей, следовательно, положительных результатов.

Эти методические рекомендации, сложившиеся и проверенные на практике, помогут, особенно начинающим хореографам, лучше понять специфику работы и проведения занятий по хореографии в средних школах, организовать свою работу таким образом, чтобы она была плодотворной, успешной и комфортной во всех отношениях.

Список литературы

1. Янаева, Н. Н. Хореография : учебник для начальной хореографической школы / Н. Н. Янаева. – Москва : Релиз, 2004. – 340 с.

2. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / сост. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2008. – 624 с.

3. Пуляева, Л. Е. Некоторые аспекты методики работы с детьми в хореографическом коллективе : учеб. пособие для студентов сред. и высш. учеб. заведений культуры и искусств РФ / Л. Е. Пуляева ; М-во образования Рос. Федерации. Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2001. – 83 с.

4. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : Владос, 1999. – 360 с.

Зюзина Ирина Анатольевна
учитель
МБОУ «Кудеихинская СОШ»
с. Кудеиха, Чувашская Республика

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: *в статье анализируются методические аспекты реализации системно-деятельностного подхода в процессе преподавания русского языка и литературы. Рассматривается специфика применения инновационных образовательных технологий, направленных на формирование у обучающихся навыков самообразования, критического мышления и коммуникативной компетентности. Особое внимание уделяется практическим формам организации учебной деятельности (групповой, парной) и методическим приемам, способствующим повышению учебной мотивации и академической успешности учащихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).*

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, инновационные образовательные технологии, критическое мышление, коммуникативная компетентность, групповая работа, рефлексия, ОВЗ, ФГОС.*

Введение.

В условиях модернизации современной образовательной парадигмы, обусловленной требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), системно-деятельностный подход выступает в качестве методологического основания проектирования учебного процесса. Основной вектор педагогической деятельности смещается от трансляции готовых знаний к организации условий, в которых обучающийся становится активным субъектом познания. Целью настоящей статьи является описание методического инструментария, обеспечивающего реализацию данного подхода на уроках русского языка и литературы.

1. Роль инновационных технологий в формировании субъектной позиции обучающегося. Системно-деятельностный подход предполагает конструирование образовательного процесса, в котором учащийся самостоятельно добывает знания и овладевает универсальными учебными действиями (УУД). Ключевым инструментом в данном контексте выступают технологии развития критического мышления. Их внедрение способствует формированию навыков самостоятельного анализа информации, стимулирует интеллектуальное развитие и позволяет обучающимся не просто усваивать содержание предмета, но и конструировать собственную систему научных убеждений. Глобальная цель данного подхода заключается в пробуждении устойчивого познавательного интереса и развитии компетенций самообразования.

2. Организационные формы учебной деятельности. Практическая реализация системно-деятельностного подхода требует трансформации традиционной классно-урочной системы и внедрения интерактивных форм работы.

Групповая работа. Данная форма организации учебной деятельности расширяет спектр коммуникативных контактов между школьниками по сравнению с фронтальным обучением. Воспитательный потенциал группового взаимодействия заключается в совместном переживании когнитивного диссонанса при решении учебных задач и формировании собственной аргументированной точки зрения. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что в условиях кооперации учащиеся демонстрируют более высокие показатели выполнения заданий, что положительно сказывается на психологическом микроклимате учебной группы. Фундаментальной функцией групповой работы является обучение рефлексии – умению анализировать собственную деятельность, ее цели, средства и результаты, оценивая их с позиции стороннего наблюдателя.

Работа в паре. Парная форма взаимодействия позволяет осуществлять индивидуальную дифференциацию объема учебного материала и темпа работы. Она направлена на формирование навыков совместной деятельности и освоение приемов взаимоконтроля. Методически целесообразно применять данный формат на этапе закрепления изученного материала, а также в рамках подготовки к государственной итоговой аттестации (ОГЭ, ЕГЭ). Работа в парах после разбора алгоритмов выполнения тестовых заданий способствует успешной сдаче экзаменов за счет многократного проговаривания и проверки логики рассуждений.

3. Методический инструментарий. Для обеспечения динамики учебного процесса и реализации деятельностного компонента на различных этапах урока применяется комплекс специфических методических приемов:

– *проблематизация на этапе актуализации знаний.* Для инициации формулирования темы и целеполагания используются загадки в стихотворной форме или проблемные эпиграфы (отрывки из поэтических и прозаических текстов), создающие когнитивный барьер и мотивирующие к поиску решения;

– *игровые технологии в среднем звене.* Прием «Верю – не верю» применяется для углубления и закрепления знаний по изученной теме. Данная технология активизирует мыслительные операции, требует от учащихся верификации фактов и повышает вовлеченность в учебный процесс;

– *развитие письменной речи.* Написание сочинений-миниатюр выступает средством развития связной речи и повышения самостоятельности. В свободной форме обучающиеся учатся вербализовать собственные мысли, чувства и переживания, что способствует преодолению речевых штампов;

– *визуализация и структурирование информации.* Использование опорных схем и кластеров облегчает процесс запоминания и систематизации изучаемого материала, позволяя визуализировать логические связи между понятиями. Работа с кластерами (ментальными картами, опорными схемами) является одним из наиболее эффективных приемов педагогической технологии для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на уроках русского языка. Это обусловлено тем, что кластер переводит абстрактную языковую информацию в визуально-пространственный, структурированный формат, снижая когнитивную нагрузку.

4. Интеграция на различных этапах урока. Описанные формы и приемы обучения обладают универсальным потенциалом и интегрируются в структуру урока следующим образом.

На этапе активизации опорных знаний они стимулируют мыслительную деятельность и готовят когнитивную базу для восприятия нового материала.

На этапе открытия новых знаний технологии (в частности, кластеризация) позволяют структурировать информацию, улучшая ее когнитивную обработку и усвоение.

На этапе рефлексии данные приемы помогают обобщить полученные знания, систематизировать их и соотнести с индивидуальными образовательными результатами.

Важным аспектом является универсализация данных методик: их адаптация эффективно применяется в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), позволяя дозировать нагрузку и использовать доступные каналы восприятия информации.

Результативность.

Систематическая имплементация описанных методических приемов приводит к комплексному развитию речевых навыков обучающихся. Формируется коммуникативная среда, в которой учащиеся не испытывают психологического барьера при высказывании собственной точки зрения, аргументированно отстаивают ее в дискуссиях и стремятся к доказательности суждений. Наблюдается развитие языкового чутья и чувства слова.

Субъективно обучающиеся демонстрируют уверенное поведение при ответах у доски и в ходе фронтального опроса, что формирует положительное восприятие предметов «Русский язык и литература» и высокую учебную мотивацию. Объективным показателем результативности является совершенствование речевых и аналитических навыков, способствующее достижению высоких результатов, успешному участию в предметных конкурсах и олимпиадах.

Заключение.

Таким образом, реализация системно-деятельностного подхода в преподавание русского языка и литературы представляет собой не просто смену педагогических приемов, а глубокую трансформацию самой философии обучения. Переход от учителя-транслятора к учителю-фасилитатору, организующему самостоятельный познавательный поиск, позволяет коренным образом повысить эффективность образовательного процесса.

Практическая реализация данного подхода, детально рассмотренная в статье, подтверждает, что сочетание групповых и парных форм взаимодействия с такими методическими инструментами, как технологии развития критического мышления, игровые элементы и визуализация (в частности, кластеры), создает оптимальные условия для формирования метапредметных компетенций.

Перспективы дальнейшей методической работы в данном направлении видятся в более глубокой цифровизации описанных процессов – использовании интерактивных виртуальных досок для совместного создания кластеров в дистанционном формате, а также в разработке межпредметных проектов на стыке литературы, истории и обществознания.

Сформированные в ходе такой работы навыки самостоятельной аналитической деятельности, умение вести конструктивный диалог, отстаивать свою позицию и рефлексировать над результатами своего труда выходят далеко за рамки предметной области «Филология». Они становятся фундаментом для личностного роста выпускника, обеспечивая его готовность к непрерывному образованию и успешной самореализации в динамично меняющемся мире.

В итоге дети перестают бояться русского языка. Они учатся думать, не боятся высказывать своё мнение и лучше понимают прочитанное. Эти навыки – умение рассуждать, договариваться и учиться самостоятельно – пригодятся им в жизни гораздо больше, чем просто заученные правила.

Список литературы

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

2. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2024. – 432 с.

3. Петерсон Л.Г. Требования к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, Т.Г. Кудряшова. – М.: УМЦ «Школа 2000», 2005. – 24 с.

4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18.03.2022 № 1/22).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 №1897).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 №413).

7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2011. – 159 с.

8. Хуторской, А. В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся / А. В. Хуторской // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 2. – С. 7–23.

Иванова Елена Валериевна
учитель
МБОУ «СОШ №55»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассмотрена актуальная проблема формирования критического мышления, в основе которой лежит умение анализировать информацию и выделять основную мысль в тексте. В педагогической практике идёт постоянный поиск инновационных решений для формирования ключевых компетенций обучающихся. В работе рассмотрена одна из методик развития критического мышления на уроках литературного чтения в начальной школе.*

Ключевые слова: *чтение, письмо, критическое мышление, вызов, осмысление, мозговой штурм, синквейн, фасилитатор, исследователь.*

Современные подходы к обучению активно используют специальные методики, направленные на вовлечение учеников в активную деятельность на уроках. Одной из таких методик является развитие критического мышления. Эта система зародилась в Америке в 1980-х годах, а в России стала известна под названием «Чтение и письмо для развития критического мышления» (ЧПКМ) с конца 1990-х.

В основе этой методики лежат идеи Жана Пиаже о стадиях умственного развития детей, а также принципы известного педагога-психолога Льва Выготского. Суть ЧПКМ сводится к пониманию того, что дети от природы любознательны, стремятся познавать мир, способны рассуждать над сложными вопросами и генерировать собственные идеи. Особенно важно это в начальной школе (1–4 классы), когда закладываются основы личности, раскрываются способности, формируются учебные мотивы и желание учиться.

Развитие критического мышления способствует формированию у учеников таких качеств, как:

– *планирование*: умение четко формулировать свои мысли;
– *гибкость*: готовность принимать чужие идеи;
– *настойчивость*: стремление достигать поставленных целей;
– *самокоррекция*: способность учиться на своих ошибках;
– *осознанность*: понимание хода собственных рассуждений;
– *компромиссность*: поиск решений, приемлемых для всех.

Особенность этой технологии заключается в том, что она позволяет проводить уроки более эффективно, повышая работоспособность учеников и делая процесс усвоения знаний более активным, основанным на постоянном поиске.

Базовая структура уроков по этой технологии состоит из трех этапов: вызов, осмысление и рефлексия. Такая последовательность соответствует естественным этапам восприятия информации человеком: сначала нужно настроиться и вспомнить уже известное, затем получить новые сведения, а после – осмыслить их значение и применимость.

Если сравнить эти этапы с традиционным уроком, то можно заметить, что они присутствуют и там, но называются иначе. «Вызов» соответствует введению в тему или

актуализации знаний. «Осмысление» – это изучение нового материала. «Рефлексия» – закрепление и проверка усвоенного.

Однако принципиальное отличие технологии критического мышления заключается в используемых методических приемах, которые создают условия для свободного развития каждого ученика. На каждом этапе применяются специфические приемы, направленные на активизацию исследовательской и творческой деятельности, а затем на осмысление и обобщение полученных знаний.

Рассмотрим подробнее три стадии.

1. Вызов.

Цель: активизировать и проанализировать имеющиеся знания по теме, пробудить интерес, стимулировать учеников к самостоятельному выражению мыслей и структурировать дальнейшее изучение материала.

2. Осмысление.

Цель: поиск путей решения поставленных задач, разработка плана действий, теоретическая и практическая работа. На этом этапе происходит получение новой информации, ее осмысление (включая перечитывание, задавание вопросов, фиксацию непонятного) и соотнесение с уже имеющимися знаниями.

Обучаемые сознательно подходят к процессу обучения, осознавая его цели и задачи.

3. Рефлексия – этап, на котором происходит осмысление полученной информации, обобщение знаний, установление связей между новым и старым, а также применение полученных знаний на практике. Функции этапа:

– осмысление полученной информации;
– обобщение знаний;
– установление связей между новым и старым;
– применение полученных знаний на практике.

На этом этапе ученики анализируют, что они узнали, как это связано с их предыдущими представлениями, и как они могут использовать эти знания в дальнейшем. Важно, чтобы ученики могли выразить свои мысли и выводы, поделиться ими с другими, а также оценить свой собственный прогресс.

Ключевым моментом в технологии развития критического мышления является не просто передача информации, а создание условий для активного участия ученика в процессе познания. Методические приемы, используемые на каждом этапе, направлены на то, чтобы сделать обучение более осмысленным, глубоким и личностно значимым. Например, на стадии вызова могут использоваться такие приемы, как «мозговой штурм», составление кластеров или ассоциативных рядов, постановка проблемных вопросов. На стадии осмысления – работа с текстом (чтение с остановками, маркировка, составление вопросов к тексту), заполнение таблиц, диаграмм, проведение экспериментов. А на стадии рефлексии – написание эссе, составление синквейнов, проведение дискуссий, создание ментальных карт, самооценка.

Таким образом, технология развития критического мышления не просто предлагает новую структуру урока, но и меняет роль учителя и ученика. Учитель становится фасилитатором, направляющим процесс обучения, а ученик – активным исследователем, самостоятельно добывающим знания и формирующим собственное мнение. Это способствует не только усвоению учебного материала, но и развитию важнейших метапредметных навыков, необходимых для успешной жизни в современном мире.

Применение технологии развития критического мышления в начальной школе позволяет не только успешно осваивать предметные знания, но и формировать у младших школьников универсальные учебные действия, такие как умение ставить цели, планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль и самооценку. Эти навыки являются фундаментом для дальнейшего успешного обучения и развития личности. Важно отметить, что данная технология не является самоцелью, а служит инструментом для достижения более глубокого понимания материала и развития самостоятельности учащихся. Успешное внедрение ТРКМ

требует от педагога не только знания методических приемов, но и готовности к постоянному профессиональному росту, поиску новых форм и методов работы, а также умения создавать на уроке атмосферу доверия и сотрудничества. Обучаемые сознательно подходят к процессу обучения, осознавая его цели и задачи.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1996. – 352 с.
2. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 192 с.
3. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке : популярное пособие для учителей / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – Москва : Просвещение, 2001. – 159 с.

Ильина Марина Александровна
учитель
МБОУ «СОШ №3»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема учебной мотивации на уроках истории, где обучение часто сводится к запоминанию дат и фактов, тогда как умения объяснять причины, сравнивать и аргументировать формируются слабо. Цель – сопоставить формы и методы повышения мотивации по их влиянию на наименее освоенные умения и определить условия применения. Установлено, что выпускники уверенно выполняют задания на хронологию и поиск информации в явном виде, но затрудняются в причинно-следственных связях, сравнении и аргументации. Внешние игровые стимулы повышают ситуативный интерес, но без связи с аналитическими заданиями не переносятся на умения исторического рассуждения. Предложены классификация форм мотивации по источнику побуждения и правило связи игровой награды с наименее освоенным учебным действием. Выводы применимы при разработке рабочих программ и программ повышения квалификации учителей.*

Ключевые слова: *учебная мотивация, обучение истории, геймификация, историческое мышление, причинно-следственные связи, ЕГЭ по истории, ФГОС.*

Введение.

Мотивация к изучению истории проявляется прежде всего в готовности рассуждать о причинах и следствиях событий, и как раз эти умения остаются самым слабым местом выпускников: наибольшие проблемы у участников ЕГЭ 2025 года, как и в прошлые годы, возникли при выполнении заданий на установление причинно-следственных связей, аргументацию, а также на сравнение исторических событий, явлений и процессов [9].

Экзамен по истории остается массовым: в основном периоде 2025 г. его сдавали 88,2 тыс. человек [4]. Мотивы, с которыми выпускник приходит на экзамен, складываются задолго до 11 класса. В число личностных результатов ФГОС основного общего образования входит «наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности» (п. 41) [10]. Поэтому выбор форм работы для учителя истории связан с достижением результата, который установлен нормативно.

В отечественной методике накоплено много описаний игровых и цифровых приемов. А.Р. Панкова рассматривает образовательную геймификацию как средство повышения мотивации учеников к предмету «История» [7], а Л. Момунтаева и С. Дәулет фиксируют рост активности учащихся на уроках и интереса к предмету [6]; Т.М. Рогожкина и Р.Р. Салахетдинов связывают спад мотивации с тем, что современных школьников все труднее удивить только традиционными методами [11].

Е.А. Кошелева разграничивает игровое обучение и геймификацию [2], а О.Ю. Герасимова с соавторами считают, что мотивацию повышает только грамотно внедренная

геймификация [1]. Остается неясным, какие умения выигрывают от роста интереса. Работы о геймификации редко сопоставляются с данными о дефицитах исторического мышления. Без такого сопоставления учитель может сделать урок увлекательнее, но качество рассуждений учеников от этого не изменится. Цель статьи – сопоставить формы и методы повышения учебной мотивации при обучении истории по их влиянию на наименее освоенные выпускниками умения и определить условия их результативного применения.

Учебная мотивация и ее источники в методике обучения истории.

Требования ФГОС к результатам строятся «на основе системно-деятельностного подхода» (п. 4) [10]. В рамках этого подхода мотив возникает из самой деятельности. На уроке истории смысл деятельности задают вопросы о причинах и последствиях событий: дата без объяснения остается для подростка внешним требованием, которое достаточно выучить к контрольной работе.

Отсюда вытекает различие между ситуативным интересом, который вызывает необычная форма урока, и устойчивым познавательным мотивом, который держится на содержании и способе рассуждения: первый угасает вместе с новизной формы, второй переносится на следующие темы курса.

По Е.А. Кошелевой, игровое обучение происходит в рамках конкретной игры, а геймификация – это «применение игровых методик в повседневных процессах ради повышения мотивации» [2]. П.А. Перфильева относит к игровым элементам баллы, рейтинги, награды и квесты [8], то есть в основном внешние стимулы. Обе работы описывают сам инструмент. В статье коллектива авторов из вузов Татарстана акцент перенесен на условие его применения [1]. Значит, источник эффекта стоит искать в том, насколько точно игра соотнесена с учебной задачей.

Для истории ограничения игровой формы описаны конкретнее. А.Р. Панкова предупреждает, что геймификацию невозможно применять на каждом уроке, поскольку «любая однообразная деятельность способна надоесть», а подготовка урока с компьютерными играми требует от учителя значительного количества часов [7].

В казахстанском исследовании 2026 г. применение элементов геймификации сопровождается ростом интереса к истории, лучшим запоминанием информации и развитием критического мышления [6]. Перечень эффектов широк. Однако все они зафиксированы как активность на уроке, и остается неясным, переносятся ли они на письменное обоснование исторической оценки.

Сопоставление этих позиций позволяет предложить авторскую классификацию форм повышения учебной мотивации на уроках истории по источнику побуждения. Стимулирующие формы (баллы, рейтинги, соревнования, викторины) опираются на внешнее поощрение. Содержательно-личностные формы приближают прошлое к опыту ученика через историю повседневности, семьи и родного края. Деятельностно-исследовательские формы строятся на работе с историческим источником, дискуссии и проекте. Группы могут сочетаться, но различаются тем, какое действие вознаграждают: воспроизведение факта или его объяснение.

Состояние исторических умений выпускников по данным государственной итоговой аттестации.

Средний результат ЕГЭ по истории в 2024–2025 гг. почти не изменился: 57 баллов в 2024 г. и около 56 в 2025 г [3], [4]. При этом отдельные умения освоены очень неравномерно.

Выпускники уверенно справились с заданиями на знание хронологии, фактов истории Великой Отечественной войны, работу с таблицей и картой, а из заданий по письменным источникам – с поиском информации, данной в явном виде [4]. Наибольшие трудности вызвали установление причинно-следственных связей, сравнение и аргументация [9].

Разрыв между воспроизведением и рассуждением заметен и в части 1 экзамена. В 2025 г. задания линии 5 остались одними из наиболее сложных, хотя все они содержали материал по истории Великой Отечественной войны и специальной военной операции [4]. По заданию на историю культуры средний процент выполнения (43,8) оказался одним из самых

низких в части 1 [4]. Неравномерность видна даже внутри однородного блока заданий на работу с исторической картой (таблица 1).

Таблица 1

Средний процент выполнения заданий ЕГЭ по истории
на работу с исторической картой (схемой), %

Номер задания	2023 г.	2024 г.
9	68	57
10	63	56
11	80	81
12	45	43

Источник: Методические рекомендации ФИПИ по итогам ЕГЭ 2024 года по истории [3].

Результат снизился главным образом в заданиях, где нужно назвать месяц освобождения города или название города в изучаемый период, то есть знать само событие [3]. Задание, в котором ответ выводится из приложенных текста и схемы, сохранило высокий результат; в среднем по блоку выполнение снизилось почти на 5 п. п. (авторский расчет). По-видимому, карта помогает ученику, пока нужно считывать с нее данные, и перестает помогать, когда требуется знание о самом событии.

Высокие результаты по хронологии на фоне низких по объяснению событий согласуются с мотивацией, ориентированной на запоминание: выпускник уверенно действует там, где ответ можно найти или вспомнить, и теряется там, где ответ нужно построить.

Региональные данные уточняют эту картину. В методическом анализе выделена группа участников, набравших от минимального балла до 60. Составители отмечают, что примерно половина сдававших историю в регионе ранее с трудом преодолевала установленный порог [5]. По стране в 2025 г. минимальный балл не смогли преодолеть около 9% участников, а около 40% показали результат в диапазоне 61–100 баллов [4]. Экзамен по истории сдают по выбору, обычно ради поступления в вуз, поэтому внешний мотив у этой группы есть, но, судя по ее результатам, его недостаточно.

С 2023 по 2025 г. доля группы с результатом до 60 баллов росла, а средний балл снижался. В 2026 г. эта доля сократилась до 44,76%, и в отчете это значение названо лучшим за последние шесть лет [5].

За 2022–2025 гг. средний балл в регионе снизился на 3,21 балла, а доля группы до 60 баллов за 2023–2025 гг. выросла на 3,86 п. п. (авторский расчет). В 2026 г. эта доля за один год уменьшилась на 6,67 п. п., то есть больше, чем выросла за два предыдущих года. Состав группы подвижен. По-видимому, слабые результаты не закреплены за постоянным контингентом учеников, и на них можно влиять формами работы на уроке.

Соотнесение мотивирующих форм с дефицитами исторического мышления.

Если ситуативный интерес сам по себе не переходит в умение объяснять события, игровое поощрение целесообразно привязывать к тому учебному действию, которое у выпускников развито слабее всего.

Три группы форм сопоставлены в таблице 3. Баллы от одного до трех выставлены нами с учетом описанных в литературе эффектов и ограничений игровых приемов [6; 7]. Высший балл означает, что форма прямо тренирует соответствующее умение или сохраняет действие при частом использовании.

Таблица 2

Сопоставление групп форм повышения учебной мотивации при обучении истории, баллы

Критерий	Стимулирующие формы	Содержательно-личностные формы	Деятельностно-исследовательские формы
Ситуативный интерес к уроку	3	2	2
Связь с установлением причинно-следственных связей	1	2	3
Связь с аргументацией и сравнением	1	2	3
Устойчивость эффекта при регулярном применении	1	2	3
Сумма	6	8	11

Стимулирующие формы лидируют только по ситуативному интересу, а по сумме баллов уступают деятельностно-исследовательским почти вдвое (по нашей оценке). Отказываться от них все же неразумно: они быстрее других вовлекают в работу класс, где интерес к предмету низок.

Отсюда вытекает предлагаемое нами правило: игровая награда начисляется за действие, которое проверяется заданиями с наименьшей решаемостью. Внешний стимул при этом сохраняется. Меняется то, за что дается поощрение, а вместе с этим и то, что школьник старается делать ради балла. Рейтинги и награды из арсенала геймификации [8] остаются, однако очки получает тот, кто объясняет причину, сравнивает или обосновывает оценку. Компьютерные игры для этого не нужны, поэтому учитель не тратит на подготовку много времени, о чем предупреждает А.Р. Панкова [7].

В курсе истории России 7–9 классов правило можно реализовать в нескольких приемах: – в командной викторине по теме «Смутное время» названная дата приносит один балл, а объяснение причины события – три; – по итогам ролевой дискуссии о выборе пути преобразований каждый участник письменно обосновывает свою позицию двумя аргументами; – сравнение двух реформ по заданным основаниям в форме «исторического расследования», где балл дается за каждое найденное сходство и различие. Дискуссия тренирует аргументацию. Сравнение реформ направлено на преодоление трудностей со сравнением исторических процессов, о которых сообщает Рособрнадзор [9].

Предложенное правило нуждается в экспериментальной проверке: опубликованные работы фиксируют рост интереса и активности [6], но не показывают, сохраняется ли он, когда игра требует письменного рассуждения.

Содержательно-личностные формы дополняют правило и придают рассуждению личный смысл. Проект по истории своего населенного пункта в годы Великой Отечественной войны соединяет знакомый материал с работой с источником и отвечает требованию о мотивации к социально значимой деятельности [10]. Если игровые и проектные формы будут регулярно вознаграждать объяснение событий, можно ожидать, что группа выпускников с результатом до 60 баллов сократится.

Заключение.

Учебная мотивация при обучении истории неоднородна: ситуативный интерес к форме урока и познавательный мотив, связанный с объяснением событий, развиваются разными средствами. Результаты ЕГЭ 2024–2025 гг. подтверждают, что выпускники успешнее воспроизводят и находят информацию, чем устанавливают причины, сравнивают и аргументируют.

Предложенная классификация выделяет стимулирующие, содержательно-личностные и деятельностно-исследовательские формы. Стимулирующие формы сильнее других поднимают интерес, но хуже всего переносятся на аналитические умения. Правило, связывающее

игровую награду с наименее освоенным учебным действием, позволяет сохранить их вовлекающую силу.

Выводы могут использовать учителя при составлении рабочих программ и тематического планирования по истории, а институты развития образования – в программах повышения квалификации.

Экзаменационные результаты отражают сформированность умений, а о мотивации позволяют судить лишь косвенно, и этим определяются пределы выводов. Перспективна экспериментальная проверка предложенного правила в 7–9 классах. В ней целесообразно сравнить группы, где награда начисляется за воспроизведение и за объяснение. Отдельного изучения требует устойчивость эффекта в течение учебного года. Не менее значим вопрос о том, как сочетать игровые формы с подготовкой к письменным заданиям ЕГЭ.

Список литературы

1. Геймификация как инструмент повышения мотивации и вовлеченности студентов в современной образовательной практике / О. Ю. Герасимова, Т. В. Гарнышева, А. Г. Исавнин [и др.] // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 7. – URL: https://journals.rcsi.science/2712–9950/article/download/389243/656348 (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

2. Кошелева, Е. А. Геймификация в образовании: перспективы развития / Е. А. Кошелева // Universum: психология и образование. – 2024. – № 1 (127). – URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/19100 (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

3. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по истории // Федеральный институт педагогических измерений. – URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2024/is_mr_2024.pdf (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

4. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2025 года по истории // Федеральный институт педагогических измерений. – URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2025/is_mr_2025.pdf (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

5. Методический анализ результатов ЕГЭ по истории // Институт развития образования.

6. Момунтаева, Л. Теоретико-методические основы применения элементов геймификации в обучении истории / Л. Момунтаева, С. Дәулет / Л. Момунтаева // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Исторические и социально-политические науки. – 2026. – № 2 (89). – URL: https://bulletin-histsocpolit.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/2567 (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

7. Панкова, А. Р. Роль геймификации в процессе обучения истории / А. Р. Панкова // Молодой ученый. – 2024. – № 22 (521). – С. 598–599. – URL: https://moluch.ru/archive/521/114858 (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

8. Перфильева, П. А. Геймификация в образовании: мотивационные аспекты и эффективность / П. А. Перфильева // Молодой ученый. – 2025. – № 7 (558). – С. 114–116. – URL: https://moluch.ru/archive/558/122667 (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

9. Предварительные результаты ЕГЭ по истории и литературе сопоставимы с прошлогодними // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. – URL: https://obrnadzor.gov.ru/news/predvaritelnye-rezultaty-ege-po-istorii-i-literature-sopostavimy-s-proshlogodnimi/ (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации : от 31.05.2021 №287 : ред. от 18.06.2025 // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

11. Рогожкина, Т. М. Геймификация как один из способов вовлечения обучающихся в образовательную деятельность / Т. М. Рогожкина, Р. Р. Салахетдинов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN624.pdf (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

Капсулова Полина Валентиновна
воспитатель
МБДОО «Д/С №7 «Солнечный город»
г. Цивильск, Чувашская Республика

ИГРОВОЕ ПОСОБИЕ «ЛОГИКО-МАЛЫШ» ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОО

Аннотация: *в статье представлен опыт применения игрового пособия «Логико-Малыш» для изучения национально-регионального компонента на материале Республики Чувашия в дошкольной образовательной организации. Охарактеризованы комплект карточек «История и культура народов: чувашского, русского, татарского, мордовского, марийского, башкирского» для детей 5–7 лет, структура занятия (вводная, основная, заключительная части), образовательные, развивающие и воспитательные задачи, методические приёмы работы с планшетом и карточками.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, национально-региональный компонент, полилингвальное поликультурное образование, игровое пособие «Логико-Малыш», речевое развитие, этнокультурный компонент, сетевое взаимодействие, Республика Чувашия, Республика Башкортостан, чувашская национальная культура.*

В 2022 г. МБДОО «Детский сад №7 «Солнечный город» Цивильского муниципального округа Чувашия посетила научная экспедиция ученых-методистов из Республики Башкортостан в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на основании дополнительного соглашения к Соглашению о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания по оказанию государственных услуг (выполнение работ) №073-03-2022-009/3 от 11 апреля 2022 г. на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Сравнительный анализ практик внедрения полилингвальной модели поликультурного образования (на примере Республик Башкортостан, Татарстан, Северная Осетия-Алания, Саха (Якутия) и др.)». В условиях этой экспедиции на базе детского сада №7» Солнечный город «провели с учеными педагогическую диагностику речевого развития детей дошкольного возраста в полилингвальных условиях поликультурного процесса ДОО [1; 4], продемонстрировали накопленный опыт применения игрового пособия «логико-малыш» для изучения национально-регионального компонента на материале Республики Чувашия. Сетевое взаимодействие по речевому развитию с этнокультурным компонентом осуществляется по исследованиям Шабаевой Г.Ф. в условиях сетевого взаимодействия, партнерства [8] с кафедрой дошкольной педагогики и психологии БГПУ им. М. Акмуллы.

В своей работе с дошкольниками мы начали применять игровое пособие «Логико-Малыш». Это замечательная игра-помощник с наборами карточек-заданий на всевозможные темы. Как же с ним заниматься? Карточка с заданием вставляется в планшет, на котором есть передвижные разноцветные кружки. Ребенок поочередно вставляет карточки в планшет и, передвигая фишки, отвечает на поставленные вопросы – подбирает пары изображений (объект и его признак, аналог, символ, этап развития, ракурс и т. д.). Оборотная сторона содержит ответы для самопроверки, дополнительные вопросы и темы бесед по иллюстрации. Но для более эффективной работы по изучению национально-регионального компонента разработаны карточки для планшета. Вторая часть набора карточек помогает детям глубже изучать родной чувашский язык и ее звучание, в чем помогают наглядные слова родного языка, подобранные к картине

Комплект карточки «История и культура народов: чувашского, русского, татарского, мордовского, марийского, башкирского». Для занятий с детьми от 5–7 лет. Ожидаемый результат: обогащение формирования начал самосознания ребёнка-дошкольника связано с овладением

сведениями по истории, культуре народов Поволжья, принадлежность к своей семье и культуре родной нации, интересоваться жизнью людей в прошлом. Как был устроен дом, какую одежду носили, сформировать любовь и уважение к чувашскому языку и представление о национальной культуре республик Приволжского федерального округа.

Форма работы: индивидуальная, подгрупповая. Представим характеристику задач. Образовательные задачи: развивать познавательные процессы: зрительной, слуховой, тактильной чувствительности, цветовосприятия; закреплять и систематизировать освоенный материал, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка; развивать логическое мышление, внимание, память, воображение и речь. Развивающие задачи: развивать мыслительные способности дошкольников: анализ, сравнение, обобщение; развивать творческие и коммуникативные способности детей. Воспитательные задачи: воспитывать у воспитанников позиции жителя Чувашской Республики, народов других наций, развитие ценностного отношения к среде обитания (в аспектах прошлого времени). Воспитывать такие качества как внимательность, аккуратность, ответственное отношение к выполнению заданий; воспитывать умение работать в группах, а также индивидуально. Нами определено оборудование и материалы: планшет, карточки, иллюстрации.

Представим характеристику структуры и методические приемы: вводная часть, основная и заключительная части. Перейдем к раскрытию характеристики первой части.

1. Вводная часть: подготовка детей к восприятию содержания карточек с использованием следующих приемов: показ карточки (картины); подготовка планшета (расположение фишек в нижнем ряду); озвучивание ситуации, изображённое на картине; обсуждение 6-и изображений на основном поле (они отмечены кругами, либо стрелками под цвет фишек); педагог ставит вопрос (вопросная сторона отмечена зеленым цветом); правая горизонтальная часть (6 карточек для подбора логической связи); ответы для самопроверки (самоконтроля).

2. Раскроем основную часть: 1. Первично – обсуждение по предложенной картине на вопросной стороне. Оно дается без установки на запоминание, чтобы обеспечить свободное восприятие: уточнить идейное содержание; дать характеристику национальным картинам; обратить внимание к какой нации относится картина.

3. Заключительная часть. Подводится итог занятия. Закрепить название национальностей, обобщить знания детей, подвести итог занятия, дать оценку детским ответам. Карта №1а (вопросная сторона). Опиши рисунок к Чувашской народной сказке «Девушка на луне?» Назови старинные предметы и подбери из чего они сделаны. Рассмотри картину, расскажи, как называется её головной убор («тухья») – это девичий головной убор. Одежда – важная часть многовековых национальных традиций, в чувашской национальной одежде, в орнаменте представления о добре и зле. У народа разнообразие головного убора, платьев и костюмов, а также известна богатством вышитых ромбов и зигзагообразных узоров, монетой и бисерной отделки. Что такое «мониста»? «Мониста» – чувашское нагрудное украшение. Является съёмными принадлежностями для наложения на одежду. Выполнялось из твёрдых элементов.

Таким образом, в статье представлен опыт применения игрового пособия «логико-малыш» для изучения национально-регионального компонента на материале Республики Чувашия в рамках сетевого взаимодействия и партнерства с Республикой Башкортостан.

Список литературы

1. Балабанов, Д. С. Разработка интерактивного приложения для телефона и планшета «тестирование речевого развития и выявление коэффициента общего речевого развития детей (КОРР)»: инструкция пользователя / Д. С. Балабанов, О. Г. Старцева, Г. Ф. Шабаева // Актуальные проблемы до-школьного образования: теория и практика : VI Международная научно-практическая конференция: к 55-летию со дня основания «БГПУ им. М. Акмуллы», 190-летию со дня рождения башкирского поэта и просветителя Мифтахетдина Акмуллы (Уфа, 15 февраля 2022 г.). – Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – С. 17–24. – EDN FOLZMY.

2. Жачева, Е. Н. Чувашская вышивка : техника, приемы: книга-альбом / Е. Н / Е. Н. Жачева. – Жачева, 2006. – 248 с.

3. Иванов, В. П. Этнокультурный портрет Чувашской Республики : историко-этнографические очерки / В. П. Иванов, Г. Б. Матвеев. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 2015. – 195 с.

4. Шабаева, Г. Ф. Сетевое взаимодействие по речевому развитию участников образовательных отношений на базе консультационного центра детского сада и вуза / Г. Ф. Шабаева, А. В. Танюкевич // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55–5. – С. 240–246. – EDN YUBQUX.

Касаткина Наталья Валерьевна
педагог-психолог, методист
ГБУ ДО «Центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи Пушкинского района Санкт-Петербурга»
г. Санкт-Петербург

АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ДЕФИЦИТОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: *в статье представлен анализ авторского диагностического опросника, разработанного для выявления ценностных дефицитов у учителей начальной школы в системе повышения квалификации. Обосновывается трёхкомпонентная структура готовности (ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты), описываются пороговые критерии и логика интерпретации профилей. Особое внимание уделяется феномену «декларативного профиля» – рассогласованию между декларируемыми ценностями и реальным ситуативным выбором. Приводятся данные предварительной (П – 119 человек) и формирующей (Ф – 123 человека) диагностики, полученные в двух районах Санкт-Петербурга. Представлены рекомендации по использованию результатов диагностики для персонализации траекторий курсовой подготовки и тьюторского сопровождения.*

Ключевые слова: *ценностные дефициты, повышение квалификации, учителя начальной школы, ОРКСЭ, диагностика готовности, декларативный профиль, ценностно ориентированная образовательная технология.*

Современное состояние профессионального развития учителей современной начальной школы представляет собой сложное и многомерное явление, требующее системного анализа. В условиях обновления содержания образования, внедрения инклюзивных практик и усиления внимания к ценностному воспитанию возрастают требования к личностной и профессиональной готовности учителя. Особую актуальность приобретает проблема ценностных дефицитов – рассогласования между декларируемыми профессиональными ценностями и реальными поведенческими выборами в ситуациях неопределённости.

В рамках настоящего исследования ценностные дефициты рассматриваются не как отсутствие знаний или методических умений, а как *рассогласование трёх компонентов готовности*: ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного. Такой подход позволяет зафиксировать ключевой диагностический случай – «декларативную готовность», при которой учитель вербально привержен ценностям (например, гуманизму, справедливости, приоритету духовного над материальным), но в ситуационном выборе не опирается на них.

Актуальность обращения к данной проблеме подтверждается исследованиями последних лет. О.Ю. Васильева, В.С. Басюк и Е.И. Казакова подчёркивают, что ценностное развитие будущего учителя неразрывно связано с эффективностью всей системы общего и профессионального образования [5]. А.К. Белолуцкая, И.С. Криштофик и В.А. Мкртчян эмпирически показали, что профессиональные действия учителей в основном не связаны с декларируемыми профессиональными ценностями, а развитие рефлексии выступает ключевым условием преодоления этого разрыва [4]. Нами, на основе многолетнего опыта методического сопровождения, выявлены устойчивые профессиональные дефициты учителей, преподающих предмет ОРКСЭ: недостаток знаний о возрастных особенностях четвероклассников и слабое

владение практическим инструментарием [6]. Эти выводы согласуются с данными о том, что декларирование ценностей ещё не свидетельствует об их реальном регулятивном действии в профессиональном поведении [10].

Цель статьи – представить анализ авторского опросника, разработанного для диагностики ценностно-ориентированной готовности учителей к преподаванию предмета ОРКСЭ, и обосновать его применение для выявления ценностных дефицитов в системе повышения квалификации учителей начальной школы.

В основе разработанной нами Ценностно-ориентированной образовательной технологии лежит четырёхкритериальная модель, учитывающая специфику современного начального образования.

1. *Личностный критерий* – профессиональная компетентность, эмоциональная устойчивость, убеждения и приоритеты учителя, включая отношение к детям, педагогические идеалы и социальные ценности. Здесь же мотивация к профессиональному развитию (внутренняя и внешняя). Как отмечает В.О. Матейчик, развитие педагогической компетентности учителей начальных классов является ключевым фактором успеха современной системы образования, а ценностные установки учителя напрямую влияют на восприятие мира ребёнком [8].

2. *Критерий дифференцированного подхода* – готовность работать в классах с разноуровневым составом учащихся (дети с ОВЗ, одарённые, нормативно развивающиеся, дети из семей мигрантов), знание возрастной психологии детей 7–11 лет, умение учитывать индивидуальные особенности.

3. *Коммуникативный критерий* – взаимодействие с учащимися, родителями, социальными партнёрами; рефлексия как неотъемлемый элемент профессионального роста. Связь рефлексии с ценностными ориентациями учителя эмпирически обоснована в исследовании А.К. Белолуцкой и соавторов [4].

4. *Методический критерий* – методическая поддержка и сопровождение на разных этапах профессионального развития, наставничество.

Данная модель позволяет рассматривать ценностные дефициты не изолированно, а в контексте целостного профессионального профиля учителя начальной школы.

Разработанная нами Ценностно-ориентированная образовательная технология, включающая в себя аксиологическую компетентность, применяется на курсах повышения квалификации и включает три этапа:

− *входная диагностика* (до курсов) – выявление исходного профиля готовности;

− *образовательный процесс* – модули, ориентированные на выявленные дефициты;

− *выходная диагностика* (после курсов) – оценка динамики и построение траектории тьюторского сопровождения.

Ключевая особенность повышения квалификации действующих учителей современной начальной школы, в отличие от вузовской подготовки, состоит в том, что система ДПО работает с уже сформировавшимися профессионалами. Это накладывает отпечаток на содержание и технологии курсов: программа должна включать *аксиологическую рефлексию* и работу с профессиональной идентичностью, а не только методический тренинг. Предлагаемая модель строится на принципах вариативности, ценностно-ориентированной перспективы, аксиологической рефлексии и субъект-субъектного взаимодействия. После прохождения КПК обязательное сопровождение в форме наставничества и супервизии, что позволяет закрепить ценностные установки в реальной практике, а не оставить их на уровне деклараций.

Под *аксиологической компетентностью* мы понимаем интегративное профессионально-личностное качество учителя, включающее когнитивный (знание ценностных основ образовательной деятельности), деятельностный (владение методами ценностного диалога), рефлексивный (способность к ценностной рефлексии профессиональной позиции) и мотивационно-ценностный (внутреннее принятие ценностей гуманистической педагогики) компоненты. Особую значимость аксиологическая компетентность приобретает в контексте преподавания ОРКСЭ – предмета, который служит пространством для ценностно-

ориентированного диалога с учащимися и их семьями и требует от учителя принятия особой роли *фасилитатора*, а не транслятора единственно верных ценностей. При разработке инструментария мы опирались на положения Указа Президента РФ №809, закрепляющего перечень традиционных российских духовно-нравственных ценностей [2], а также на данные о ценностных ориентациях младших школьников, которые должен учитывать учитель [9].

Исследование проводилось в двух районах Санкт-Петербурга на базе курсов повышения квалификации для учителей начальных классов, преподающих или планирующих преподавать ОРКСЭ.

Предварительная диагностика (П) – 119 человек.

Формирующая диагностика (Ф) – 123 человека.

Выборки П и Ф не являются полностью идентичными по составу: часть учителей участвовала только в одном из срезов. Для анализа индивидуальной динамики «вход – выход» сопоставление проводилось по ID для тех респондентов, которые приняли участие в обоих этапах. В малых группах шифровка не применялась, что обеспечивало прозрачность данных для дальнейшей методической корректировки; одновременно для минимизации эффекта социальной желательности использовались поведенческие альтернативы и подчёркивалась анонимность результатов для куратора курсов.

Опросник включает четыре блока.

Блок 1. Модифицированная методика М. Рокича (инструментальные ценности) – 12 качеств, оцениваемых по шкале Лайкерта (1–5). Методика Рокича остаётся востребованным инструментом изучения ценностных ориентаций педагогов, в том числе в сочетании с кейс-методом [8].

Блок 2. Авторский опросник «17 ценностей» (согласно Указу №809 [2]).

2.1. Оценка важности каждой ценности по шкале Лайкерта (1–5) с пояснениями;

2.2. Выбор топ-5 приоритетных ценностей (для сводной аналитики, не влияет на индивидуальный балл);

2.3. Ситуационные альтернативы (А и Б) – выбор поведенческой стратегии.

Блок 3. Педагогические кейсы (2 кейса) – оценка когнитивного и деятельностного компонентов.

Блок 4. Мини-профиль (стаж, преподаваемый модуль ОРКСЭ).

Компонентная структура готовности, она оценивается по трём независимым компонентам и представлена в таблице 1.

Таблица 1

Компонентная структура готовности
(Ценностно-мотивационный компонент оценивается по трём показателям:
П1 – средний балл по инструментальным ценностям (Рокич): диапазон 1,0–5,0; П2 – средний балл по 17 ценностям (Лайкерт): диапазон 1,0–5,0;
П3 – согласованность с ситуационными альтернативами: 0–2 балла)

Компонент	Источники данных	Что измеряет
Ценностно-мотивационный	Блок 1, 2.1, 2.3	Глубинные инструментальные ценности, декларируемая важность ценностей Указа №809, согласованность деклараций и ситуативного выбора
Когнитивный	Блок 3 (нормативные баллы)	Знание нормативно-правовых и методических оснований профессионального действия
Деятельностный	Блок 3 (баллы за гибкость)	Готовность действовать педагогически целесообразно в ситуации неопределённости и ценностного конфликта

Пороговые значения и уровни.

Уровни.

Проблема социальной желательности и ситуационные альтернативы.

Один из ключевых методологических вопросов – как ситуационные альтернативы позволяют различить ценностный выбор и социальную желательность. Мы используем следующие механизмы.

1. *Поведенческая якорность* – альтернативы описывают конкретные профессиональные ситуации, а не абстрактные ценности, что снижает давление «нормативного» ответа. Аналогичный подход реализован в методике ценностных кейсов-дилемм, которая операционализирует расхождение декларируемых ценностей и реального профессионального поведения [10].

2. *Анонимность для куратора курсов* – респондент знает, что его ответы не влияют на оценку, что снижает мотивацию выбирать «правильный» вариант.

3. *Форсированный выбор* – необходимо выбрать один вариант, что исключает возможность «согласиться со всеми».

4. *Сопоставление деклараций и выбора* – сама возможность рассогласования (П1/П2 высокие, П3 = 0) становится диагностическим признаком, а не артефактом.

5. *Множественные индикаторы* – ценность измеряется через декларацию (Лайкерт), приоритеты (топ-5) и поведенческий выбор (альтернативы), что позволяет триангулировать результаты.

Таким образом, ситуационные альтернативы не устраняют социальную желательность полностью, но позволяют зафиксировать её как кдиагностически значимый феномен – «декларативный профиль».

Кейсы оцениваются по двум независимым шкалам.

Нормативный балл отражает знание нормативно-правовых и методических оснований профессионального действия (что «правильно» с точки зрения законодательства и методики).

Деятельностный балл отражает готовность действовать педагогически целесообразно в ситуации неопределённости и ценностного конфликта (что «гибко» и «эффективно» в реальной практике).

Разделение позволяет зафиксировать важный диагностический случай: учитель может знать норму (высокий нормативный балл), но не быть готовым к гибкому действию (низкий деятельностный балл). Например, в кейсе 2 вариант А даёт высокий нормативный балл (2), но средний деятельностный (1), а вариант С – наоборот (1 и 2 соответственно). Это позволяет различать «знание» и «готовность действовать».

Наиболее значимый результат, который позволяет выявить опросник, – *«декларативный профиль»*: ценностно-мотивационный компонент находится в достаточной или оптимальной зоне, но деятельностный компонент – дефицитарный. Это означает, что учитель декларирует приверженность ценностям, но не проявляет их в ситуативном выборе. Данный феномен теоретически обоснован в исследовании А.К. Белолуцкой и соавторов, которые установили, что профессиональные действия педагогов в основном не связаны с декларируемыми профессиональными ценностями, и именно рефлексия позиционного типа выступает механизмом преодоления этого разрыва [4].

Данный профиль является сигналом для:

− индивидуальной консультации;

− включения в курсовую подготовку модулей, направленных на развитие рефлексии и поведенческой гибкости;

− тьюторского сопровождения после курсов.

Предварительный анализ динамики по сопоставимым ID показывает положительные сдвиги. В экспериментальной группе, прошедшей обучение по Ценностно-ориентированной образовательной технологии, зафиксирована положительная динамика самооценки учителей по всем восьми показателям аксиологической компетентности (прирост от + 0,6 до + 0,8 балла). Качественный анализ показал, что при столкновении с педагогическими ситуациями учителя переходили от репродуктивных стратегий к рефлексивным и ценностно-ориентированным. 92% респондентов отметили, что их ожидания от курсов полностью оправдались. Было продемонстрировано, что технология, выступая в качестве методологической

основы, обеспечивает системное развитие всех компонентов ключевой компетенции и предотвращает профессиональное выгорание благодаря психотерапевтическому эффекту.

Эти данные согласуются с выводами, которые мы сделали и описали, о результативности курсов повышения квалификации на уровне района: они обеспечивают взаимодействие между школами, трансляцию положительного опыта и адресное преодоление профессиональных дефицитов [6].

Для сводной аналитики мы предлагаем следующую статистическую модель.

1. *Описательная статистика*: средние значения, стандартные отклонения, медианы по каждому показателю (П1, П2, П3, когнитивный и деятельностный баллы).

2. *Частотный анализ*: распределение выборов в кейсах и ситуационных альтернативах; частота попадания ценностей в топ-5.

3. *Сравнение подгрупп*: по стажу (менее 3 лет, 3–10, 11–20, более 20) и по преподаваемому модулю – с использованием непараметрических критериев (Манна-Уитни, Краскела-Уоллиса) в силу оригинал-характера данных.

4. *Анализ динамики «вход – выход»*: парные сравнения (критерий Уилкоксона), расчёт размера эффекта (d Коэна, r), доля респондентов с положительной, отрицательной и стабильной динамикой.

5. *Корреляционный анализ*: связь между декларативными показателями (П1, П2) и поведенческими (П3, кейсы) – коэффициент Спирмена.

6. *Анализ согласованности*: сопоставление деклараций и ситуационного выбора; выявление «декларативных профилей» как отдельной категории.

7. *Сравнение подгрупп по модулям*: проверка гипотезы о том, что модуль не искажает сводную аналитику (ожидается отсутствие значимых различий по ценностным профилям между модулями).

8. *Сравнение подгрупп по модулям*: проверка гипотезы о том, что модуль не искажает сводную аналитику (ожидается отсутствие значимых различий по ценностным профилям между модулями).

Настоящее исследование имеет ряд ограничений.

Региональная специфика не учитывается. Работа проводится в Санкт-Петербурге (два района), что ограничивает генерализацию выводов на другие регионы. В частности, этнокультурный компонент и поликультурный состав начальной школы не нашли отражения в формулировках ценностей.

Выборка ограничена учителями, преподающими или планирующими преподавать ОРКСЭ, что сужает область применения инструмента.

Отсутствие шифровки в малых группах обеспечивает прозрачность для дальнейшей корректировки, но создаёт риски социальной желательности, которые мы стремимся минимизировать через анонимность для куратора и поведенческие альтернативы.

Модуль ОРКСЭ не искажает сводную аналитику – предварительная гипотеза, требующая эмпирической проверки.

Результаты диагностики ценностных дефицитов позволяют сделать следующее.

1. *Персонализировать траекторию курсовой подготовки* – для учителей с дефицитарным ценностно-мотивационным компонентом предусмотрены модули, направленные на рефлексию ценностных оснований; для учителей с дефицитарным деятельностным компонентом – практико-ориентированные модули с разбором кейсов и проектированием уроков.

2. *Организовать тьюторское сопровождение после курсов* – для учителей с «декларативным профилем» и для тех, у кого зафиксирована отрицательная динамика.

3. *Сформировать сводную аналитику для методической службы* – выявление «проваливающихся» ценностей группы, «проблемных кейсов» (более 40% выборов, не соответствующих нормативному критерию), топ-5 приоритетных ценностей группы, сравнение подгрупп по стажу и модулю, динамика по группе.

4. *Распространить опыт работы* – предложенная технология и инструментарий могут быть использованы в других образовательных организациях, реализующих программы

повышения квалификации учителей современной начальной школы. Как показывает опыт методического сопровождения в Санкт-Петербурге, программы должны включать мастер-классы, педагогические мастерские, разбор кейсов и проектирование уроков – форматы, позволяющие не только узнать, но и освоить методику, а также строиться как сбалансированная система, отвечающая на реальные запросы учителей современной начальной школы [6; 10].

Представленный опросник позволяет выявить ценностные дефициты учителей современной начальной школы не через изолированную оценку деклараций, а через сопоставление трёх компонентов готовности: ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного. Ключевым диагностическим случаем является «декларативный профиль» – рассогласование между декларируемыми ценностями и реальным ситуативным выбором. Пороговые значения и логика интерпретации, заложенные в опросник, обеспечивают возможность персонализации курсовой подготовки и тьюторского сопровождения.

Предварительные данные динамики «вход – выход» на выборках П (119 человек) и Ф (123 человека) показывают положительные сдвиги по показателям аксиологической компетентности и переход учителей от репродуктивных стратегий к рефлексивным и ценностно-ориентированным. Дальнейшее исследование предполагает эмпирическую проверку гипотез о наиболее вероятных ценностных дефицитах на расширенной выборке, анализ динамики с учётом сопоставимости групп, а также распространение опыта работы в других регионах с учётом их специфики.

Список литературы

1. О введении учебного курса ОРКСЭ : Письмо Минобрнауки России от 22.08.2012 №08–250. – URL: https://www.mgpu.ru/orkise/pismo-minobrnauki-rossii-ot-22–08–2012-g-08–250-o-vvedenii-uchebnogo-kursa-orkse/?ysclid=mw19wzpd3260675364 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

2. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской Федерации : от 09.11.2022 №809 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=mw18q09znf641652842 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286 (изм. 18 июня 2025 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации. – 2025. – URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mw19hsiogr657106358 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

4. Белолуцкая, А. К. Особенности рефлексии педагогов: связь с личностными и профессиональными ценностными ориентациями / А. К. Белолуцкая, И. С. Криштофик, В. А. Мкртчян // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 7. – С. 160–190. – URL: https://www.edscience.ru/jour/article/view/2858?ysclid=mw18xb9pjt32020981 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

5. Васильева, О. Ю. Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 4–17. – URL: https://msupedj.ru/articles/article/10720/?ysclid=mw18u6ycg2285415765 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

6. Касаткина, Н. В. Курсы повышения квалификации для учителей ОРКСЭ: методическое сопровождение и учёт возрастных особенностей учащихся / Н. В. Касаткина // Современные образовательные технологии: психология и педагогика : монография. – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 69–75. – URL: https://phsreda.com/ru/article/169554/discussion_platform?ysclid=mw193n0cfa996665313 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

7. Костенко, М. А. Аксиологическая компетентность и профессиональный опыт педагога: перспективы дополнительного образования / М. А. Костенко // Педагогический ИМИДЖ. – 2025. – Т. 19, № 3. – С. 395–412. – URL: https://journal.iro38.ru/index.php/242-stati-vypuska-3-god-2025/951-aksiologicheskaya-kompetentnost-i-professionalnyj-opyt-pedagoga-perspektivy-dopolnitelnogo-obrazovaniya?ysclid=mw19fzz4p6396020318 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

8. Матейчик, В. О. Развитие педагогической компетентности учителей начальных классов в системе современного образования / В. О. Матейчик // Известия Института педагогики и психологии образования. – 2024. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vsumst&ysclid=mw191ve7sh281983831 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

9. Невзорова, А. В. Актуальный уровень ценностных ориентаций младших школьников / А. В. Невзорова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 11 (137). – URL: https://research-journal.org/archive/11–137–2023-november/10.23670/IRJ.2023.137.18?ysclid=mw18z9y59e486190083 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

10. Серафимович, И. В. Ценностно-смысловой компонент профессионального мышления молодых педагогов и результативность участия в конкурсном движении / И. В. Серафимович, А. В. Вторушина, Е. В. Таттыбаева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2025. – № 4 (65). – URL: https://sci.ru/articles/49881 (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

Кобякова Татьяна Георгиевна
учитель
Згонник Марина Александровна
учитель

МБОУ «СОШ №54»
г. Астрахань, Астраханская область

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИЗО, ТЕХНОЛОГИИ И ФИЗКУЛЬТУРЫ: ВАЖНОСТЬ И МЕТОДЫ ВНЕДРЕНИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема сохранения и укрепления здоровья учащихся через призму уроков художественно-эстетического и физического циклов. Анализируется специфика применения здоровьесберегающих технологий на уроках изобразительного искусства, технологии и физической культуры. Обосновывается необходимость комплексного подхода, включающего психоэмоциональную разгрузку, профилактику нарушений опорно-двигательного аппарата и зрения, а также создание благоприятного психологического климата. Предложены конкретные методические приемы и формы работы для каждого из предметов, направленные на формирование культуры здоровья и гармоничное развитие личности школьника.*

Ключевые слова: *здоровьесберегающие технологии, изобразительное искусство, технология, физическая культура, ФГОС, профилактика утомления, арт-терапия, кинезиология, двигательная активность, психологический комфорт.*

В условиях возрастающих нагрузок в учебном процессе и повсеместной цифровизации проблема здоровья школьников стоит особенно остро. Согласно данным медицинских исследований, значительная часть детей школьного возраста имеет те или иные отклонения в состоянии здоровья, связанные с гиподинамией, зрительным переутомлением и стрессом. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) определяет сохранение и укрепление здоровья обучающихся как одну из приоритетных задач современной школы.

Уроки изобразительного искусства, технологии и физической культуры обладают уникальным потенциалом для реализации здоровьесберегающего подхода. В отличие от академических дисциплин, они апеллируют к телесному опыту, сенсорике и эмоциональной сфере ребёнка. Грамотная организация этих уроков позволяет не только обучить конкретным навыкам, но и компенсировать негативное влияние статических нагрузок, характерных для остального учебного дня.

1. Здоровьесберегающие технологии на уроках изобразительного искусства.

Урок ИЗО традиционно воспринимается как спокойный и статичный. Однако именно здесь кроются риски для зрения и осанки, а также возможности для психологической реабилитации.

1.1. Профилактика зрительного и общего утомления.

Длительная концентрация на листе бумаги или экране приводит к спазму аккомодации. Для предотвращения этого необходимо внедрять:

– гимнастику для глаз: упражнения «Рисунок носом» (рисование воображаемых образов в воздухе носом для расслабления мышц шеи и глаз), слежение за движущимся предметом, смену фокусировки с ближнего на дальний план;

– режим динамической смены поз: использование конторок В. Ф. Базарного или просто смену положения (сидя – стоя) во время урока. Неподвижный ребёнок не обучается эффективно; движение стимулирует мозговую деятельность;

– кинезиологические упражнения: комплекс «Зеркальное рисование» (одновременное рисование обеими руками) синхронизирует работу полушарий мозга, улучшает память и снижает психоэмоциональное напряжение.

1.2. Арт-терапия и цветотерапия.

Изобразительное искусство – мощный инструмент коррекции эмоционального состояния.

Арт-терапия: работа с пластичными материалами (глина, тесто, воск) позволяет снять мышечные зажимы и выразить подавленные эмоции. Упражнения с каракулями, монотипия или рисование пальцами помогают гиперактивным детям успокоиться, а замкнутым – раскрепоститься.

Цветотерапия: использование определённых цветов в учебных заданиях может влиять на настроение. Тёплые цвета (жёлтый, оранжевый) тонизируют, холодные (синий, зелёный) – успокаивают нервную систему.

1.3. Организация пространства.

Уроки пленэра (рисование на природе) сочетают в себе физическую активность, пребывание на свежем воздухе и эстетическое воспитание. Это идеальный формат здоровьесберегающего урока ИЗО, позволяющий снять стресс и насытить организм кислородом.

2. Здоровьесберегающий потенциал уроков технологии (труда).

Уроки технологии связаны с ручным трудом, что несёт в себе риски травматизма, но при правильной организации способствует развитию мелкой моторики и функциональной грамотности.

2.1. Эргономика и охрана труда.

Соблюдение СанПиН: правильная освещённость рабочего места, подбор инструментов по размеру руки ребёнка, использование безопасных материалов.

Профилактика нарушений осанки: при работе за верстаком или партой важно следить за положением спины. Включение в урок физкультминуток, направленных на расслабление мышц спины и плечевого пояса, обязательно.

2.2. Развитие мелкой моторики как основа здоровья мозга.

Развитие мелкой моторики напрямую связано с развитием речевых центров и интеллекта. Лепка, шитьё, выпиливание, работа с мелкими деталями – это не просто трудовое обучение, это нейропсихологическая коррекция. Упорядоченные движения рук успокаивают нервную систему и развивают произвольное внимание.

2.3. Проектная деятельность и психологический комфорт.

Создание ситуации успеха – ключевой элемент здоровьесбережения. На уроках технологии ребёнок видит материальный результат своего труда. Это повышает самооценку, снижает тревожность и формирует установку «я могу». Индивидуальный подход, позволяющий каждому ученику работать в своём темпе, предотвращает стресс от неуспеваемости.

3. Физическая культура как фундамент здоровьесбережения.

Если ИЗО и технология решают задачи точечной коррекции, то физическая культура обеспечивает системную работу по укреплению организма.

3.1. Оптимизация двигательного режима.

Главная задача учителя физкультуры – удовлетворить физиологическую потребность ребёнка в движении.

Высокая моторная плотность урока: минимизация простоев и ожидания очереди. Использование круговой тренировки, эстафет, поточного метода.

Чередование нагрузок: смена интенсивности и характера деятельности (силовые упражнения сменяются на гибкость, бег – на метание) предотвращает переутомление конкретных групп мышц.

3.2. Дыхательная гимнастика и релаксация.

Умение управлять дыханием – основа стрессоустойчивости. Включение в уроки комплексов дыхательной гимнастики (например, «Свеча», «Насос») помогает не только в спорте, но и в контроле эмоций на других уроках.

Релаксационные паузы: упражнения на растяжку и расслабление в конце урока помогают восстановить пульс и снять мышечное напряжение, подготавливая организм к следующим занятиям.

3.3. Индивидуализация и безопасность.

Учёт медицинских групп: обязательное знание учителем физкультуры диагнозов детей (освобождённые, подготовительная группа) и адаптация заданий.

Игровой метод: использование подвижных игр вместо монотонных нормативов повышает эмоциональный фон и мотивацию, снимая страх перед оценкой.

Комплексный подход и взаимодействие педагогов.

Здоровьесбережение эффективно только тогда, когда оно системно. Учителя ИЗО, технологии и физкультуры должны работать в тандеме.

Единые требования: если учитель физкультуры требует правильной осанки, учитель ИЗО должен поддерживать это требование во время рисования.

Тематическая интеграция: проведение «Недель здоровья», где на ИЗО рисуют плакаты о ЗОЖ, на технологии делают скворечники или спортивный инвентарь, а на физкультуре проводят соревнования.

Психологический климат: создание атмосферы доброжелательности и поддержки на всех трёх предметах. Отсутствие публичной критики, акцент на индивидуальных достижениях – базовое условие сохранения психического здоровья.

Заключение. Внедрение здоровьесберегающих технологий на уроках ИЗО, технологии и физкультуры – это не просто выполнение требований ФГОС, а жизненная необходимость. Эти предметы, работая в связке, создают защитный барьер против школьных факторов риска: гиподинамии, стресса и переутомления. Через движение, творчество и труд ребёнок учится слушать своё тело, управлять эмоциями и заботиться о себе, формируя фундамент здорового образа жизни на долгие годы.

Список литературы

1. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – Москва : Аркти, 2006. – 320 с.

Коновалова Надежда Александровна
учитель
МАОУ «СОШ №61 им. С.В. Капранова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ИГРЫ ПО ОРНИТОЛОГИИ

Аннотация: *в статье рассматривается квиз как активная форма организации учебной деятельности, развивающая усидчивость, внимание, логику и творческие способности. Представлен опыт проведения интеллектуально-познавательного квиза «Пернатые друзья», приуроченного к Международному дню птиц в рамках программы ЮНЕСКО «Человек и биосфера». Описан формат командного соревнования для учащихся 7–9 классов с тремя этапами. Отмечено, что задания требуют межпредметных знаний из истории, географии и этнографии. Сделан вывод о развитии интереса к орнитологии и биологии.*

Ключевые слова: *орнитология, метапредметные связи, биологическое воспитание и образование, дополнительное образование, внеурочная деятельность, Международный День птиц.*

В современном образовании квиз нашёл своё место как активная форма организации учебной деятельности. Квизы помогают развивать усидчивость, концентрацию внимания и логику. Ценность игровой технологии заключается в том, что, являясь по сути своей отдыхом, она выполняет образовательную функцию и развивает творческие способности, может проводиться как среди школьников, так и среди педагогов [4; 9].

1 апреля 2026 года в рамках проведения Международного дня птиц, который проходит в рамках биологической программы ЮНЕСКО «Человек и биосфера», автором статьи организован и проведён интеллектуально-познавательный квиз «Пернатые друзья».

Целями и задачами квиза являются:

– активизировать познавательную деятельность учащихся;

– углубить представление о разнообразии птичьего мира;

– воспитать бережное отношение к природе;

– развить логическое мышление, наблюдательность, умение работать в команде;

– расширить словарный запас по теме: орнитология, экосистема, биология.

Формат проведения: командное соревнование с системой баллов. В разработке предусмотрены интерактивные элементы, которые помогают участникам при затруднении.

Целевая аудитория – учащиеся 7–9 классов.

При составлении интеллектуальной игры использованы научные издания и статьи по орнитологии [1–3; 5–8; 10–11].

Квиз состоял из 3 этапов.

Этап 1. «Отгадай птицу по ребусам». На экране открываются слайды с ребусами, на каждый слайд отводится 2 минуты, название птицы капитан команды записывает в маршрутный лист (рис. 1).

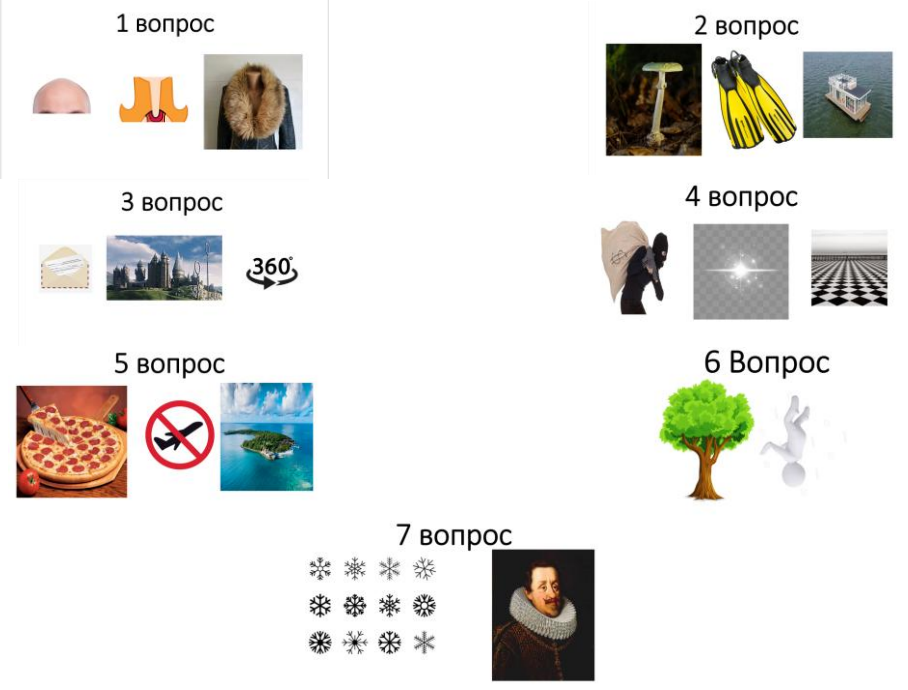


Рис. 1. Примеры заданий первого этапа «Отгадай птицу по ребусам»

Данная часть содержит 7 ребусов; по окончании первой части маршрутные листы сдаются жюри. Ведущий показывает ответы, пока идёт подсчёт итогов первой части.

Этап № 2. «Эрудит». Ведущий зачитывает вопросы, для решения задачи отводится 3 минуты (табл. 1).

Таблица 1

Перечень вопросов второго этапа

Вопрос 1.	Птица X хорошо распространена в сельском хозяйстве и является символом Франции. Какая птица скрывается за X?
Вопрос 2.	Птица У белой окраски является символом мира, также её мясо считается деликатесом. Какая птица скрывается за У?
Вопрос 3.	Птицу Z часто заводят, как домашнего питомца. Также раньше её использовали шахтёры для оповещения о присутствии метана – опасного газа. Какая птица скрыта за Z
Вопрос 4.	Птица X в японской культуре символизирует любовь, верность и удачу, её любят воссоздавать в оригами. Какая птица скрыта за X?
Вопрос 5.	Птица У обладает очень длинным языком, в её черепе даже присутствует борозда для языка, питается насекомыми, перья хвоста очень жёсткие, на ощупь напоминают пластик. Какая птица скрыта за У?
Вопрос 6.	Птицей Z прозван советский ударный самолёт СУ-25. Птица Z не зимующая и их прилёт изображён на известной картине А.К. Саврасова. Какая птица скрыта за Z?
Вопрос 7.	Птица X очень известна в русской культуре. Некоторые люди приписывают ей возможность предсказывать, сколько человек ещё поживёт, также с ней ассоциируют психическое здоровье. Какая птица скрыта за X?

При решении данного квиза учащиеся могут опираться не только на знания по биологии. Здесь нужно сопоставлять свои знания по ряду предметов: истории, географии, этнографии, образа жизни и традиций народов, а также наблюдения и сопоставления и логическую последовательность.

Проведение подобных мероприятий развивает интерес в области орнитологии и биологии в целом. Учащиеся получают новые знания и практическое применение в области жизни птиц. У них появляется интерес в области дальнейшего изучения птичьего мира, таким образом они самостоятельно становятся большими любителями природы и биологии.

Список литературы

1. Акимушкин, И. И. С утра до вечера : для среднего и старшего возраста / И. И. Акимушкин ; рис. Л. Дурасова. – Москва : Детская литература, 1969. – 288 с.

2. Птицы России и сопредельных регионов: пеликанообразные, аистообразные, фламингообразные / В. А. Андронов, Т. Б. Ардамацкая, Ю. Б. Артюхин [и др.]. – Москва : Товарищество научных изданий КМК, 2011. – 599 с.

3. Брем, А. Э. Жизнь животных. Птицы. Т. I / А. Э. Брем ; худож.: Р. Кретшмер. – Санкт-Петербург : Ленинградское издательство, 2008. – 288 с.

4. Груздова, О. Г. Применение квиз-технологии в образовании / О. Г. Груздова, Т. А. Согласова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2022. – С. 13–19.

5. Красная книга Чувашской Республики. Т. 1, ч. 2: Редкие и исчезающие виды животных / науч. ред. Л. В. Егоров, Г. Н. Исаков, В.Н. Подшивалина ; под общ. ред. С. П. Солдатова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Чебоксары : Перфектум, 2023. – 336 с.

6. Птицы Чувашии. Т. 2: Ржанкообразные, голубеобразные, кукушкообразные, совообразные, козодоеобразные, стрижеобразные, ракшеобразные, удодообразные, дятлообразные. – Чебоксары : Чувашское кн. изд-во, 2017. – 311 с.

7. Птицы Чувашии. Т. 1: Неворобьиные. – Чебоксары : Чувашское кн. изд-во, 2016. – 287 с.

8. Птицы Чувашии. Т. 3: Воробьинообразные. – Чебоксары : Чувашское кн. изд-во, 2018. – 407 с.

9. Синичкин, Е. А. Педагогический квиз как форма повышения компетентности учителей / Е. А. Синичкин, П. Н. Омельченко // Современный педагог и его роль в формировании ключевых компетенций обучающихся : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 20 авг. 2025 г.). – Чебоксары : Интерактив плюс, 2025. – С. 127–130.

10. Удивительные птицы планеты : детская энциклопедия / пер. с англ. Т. Ю. Покидаевой. – Москва : Махаон, 2012. – 32 с.

11. Экологическая энциклопедия Чувашской Республики / редкол.: Ф. А. Карягин [и др.]. – Чебоксары : Чувашское кн. изд-во, 2019. – 607 с.

Кошкарова Юлия Александровна
канд. культурологии, доцент
ФГКОУ ВО «Краснодарский университет
МВД Российской Федерации»
г. Краснодар, Краснодарский край

К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ МЕТОДИКИ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация: *статья посвящена вопросу геймификации сферы образования. Основной акцент сделан на вызовы, с которыми сталкивается современная система образования. Также в статье раскрываются основные характеристики и принципы геймификации.*

Ключевые слова: *образовательный процесс, клиповое мышление, геймификация, зумеры, игровые механики.*

Геймификация – это относительно молодое явление, стремительно вошедшее в различные области жизни современного общества. Она представляет собой подход, предусматривающий внедрение игровых методик и механик в неигровые сферы. Само понятие «геймификация» создано британским программистом Н. Пеллингом в 2002–2003 гг., хотя суть идеи геймификации была описана ещё в 1980-е гг. известным разработчиком игр Р. Бартлом. Геймификация вошла в широкий оборот с подачи Г. Зикерманна – канадско-американского бизнесмена, писателя, специалиста по изучению стратегий коммуникации и эмоционального вовлечения, благодаря его книгам «Маркетинг, основанный на играх» (2010), «Геймификация средствами дизайна» (2011), «Революция геймификации» (2013) и др. Практически сразу обозначился огромный интерес к изучению феномена геймификации с целью его внедрения в практическую деятельность, в том числе образовательную. В последние годы наблюдается появление большого числа особенно отечественных исследований, посвящённых как осмыслению вопросов применения геймификации в образовательном процессе, так и оценке реального практического опыта внедрения игровых механик в преподавание (А. М. Атоян, Е. С. Быкадорова, Л. П. Варенина, А. В. Золкина, Н. Л. Караваев, О. А. Котлярова, Н. В. Ломоносова, В. В. Матонин, Т. Г. Неруш, А. А. Неруш, А. Л. Ница, Ю. П. Олейник, О. В. Орлова, Д. А. Петрусевич, А. С. Потапова, Е. В. Соболева, В. Н. Титова, И. Б. Филатова, А. А. Шеламова, А. Г. Широколобова и др.). Вопросы применения геймификации в образовании рассматривали также и зарубежные специалисты: С. Детеринг, М. Риккиарди, Ф. Файелла, Л. Шелдон и др.

Методики геймификации в новом тысячелетии активно внедряются в образовательный процесс в России, Швеции, США и других странах.

Интерес к внедрению геймификации в процесс обучения обусловлен вызовами, с которыми сталкивается в настоящее время отечественная система образования.

Прежде всего, современное поколение учащихся – это обладатели клипового мышления. Феномен клиповизации мышления актуализировал проблему поиска новых форм, подходов, приёмов и методов обучения, определил тренд на усиление технологий визуализации в образовательном процессе.

Проблема клиповизации мышления – прямое следствие ускорения научно-технического прогресса и информатизации в XX веке, повлёкших перестройку и интенсификацию процессов во всех сферах жизни человека от личных коммуникаций до глобальных экономических, политических, социокультурных изменений. Причины и сущность процесса клиповизации культуры и мышления были раскрыты ещё в 1960–1970-е гг. М. Маклюэном и Э. Тоффлером. Интересно, что в настоящее время проблема клиповизации мышления не ограничивается подрастающим поколением, она перерастает в общий тренд. Потребление продуктов клиповой культуры (видеоклипы, реклама, короткие видео «рилс» и «шотс» и т. п.) в режиме медиамногозадачности трансформирует мышление человека: формируемая привычка к

потреблению информации быстро и одновременно из нескольких источников негативно сказывается на когнитивных способностях человека, снижает концентрацию внимания, ухудшает память, снижает способность к глубокому анализу.

Ещё одним важным фактором выступают специфические поколенческие особенности нынешних обучающихся, требующих принципиальных изменений образовательного процесса. Современное поколение обучающихся – поколение Z (зумеры), выросшее в цифровом мире – мире без границ, обладает прекрасными цифровыми навыками, для них не существует чёткой дифференциации на виртуальный и реальный мир, для них важны равенство, личные границы и свобода, индивидуальность, экология, яркие эмоции, искренность в межличностной коммуникации, самореализация. Это поколение, которому претит жить, учиться и работать в рамках авторитарной иерархической системы с жёстким графиком, они не готовы жертвовать личной жизнью и интересами ради стабильности, карьерного роста и материального благополучия.

Практика обучения зумеров, с их особой системой ценностей, показала абсолютную неэффективность традиционных методов обучения. И здесь дело не только в клиповом мышлении, но и в мотивации к обучению: они готовы воспринимать учебный материал, только если он им действительно интересен, и не понимают смысла в заучивании и запоминании, поскольку всё, что нужно, в один клик можно найти в сети Интернет; более того, оценки также не являются для них стимулом в обучении. Важнейшей задачей для преподавателя в данных условиях становится пересмотр подходов и методов обучения для обеспечения вовлечения обучающихся в процесс изучения предмета. Игровые методики как нельзя лучше справляются с проблемой вовлечения зумеров в любой процесс, в том числе образовательный. Во многом это определяется наличием хороших игровых навыков у современного поколения обучающихся, поэтому внедряемые игровые механики им знакомы и понятны.

Роль игры как важнейшего элемента культуры отмечается начиная с 30-х годов XX в. (Й. Хёйзинга, Р. Кайуа и др.). Глобализация, информатизация, кризисные явления рубежа XX-XXI вв. лишь усилили роль игровых практик в социуме: они становятся неотъемлемой частью повседневных практик человека (досуг, обучение, бизнес, саморазвитие и т. д.). Игра позволяет сместить фокус внимания с проблем, уйти от реальности, снять или, наоборот, усилить при необходимости эмоциональное напряжение, развить новые навыки и т. д. В современном мире можно выделить огромное разнообразие игр, начиная с традиционных подвижных, азартных, настольных, заканчивая компьютерными и игровыми реалити-шоу. Стоит отметить, что мировой оборот игровой индустрии растёт: в 2024 г. мировой объём рынка видеоигр составил порядка 188 млрд долларов [4].

Игра в контексте педагогики и методики образования осмысливается отечественными учёными достаточно давно, опыт применения игры в обучении и воспитании подробно раскрыт и изучен советскими учёными Л. С. Выготским, Г. П. Щедровицким, Д. Б. Элькониным и др. Однако необходимо отметить, что геймификация – это не совсем то же, что и игровой подход или метод, хотя и то и другое имеет много общего. Так, и игра, и геймификация предполагают наличие цели, добровольность участия, получение удовольствия. Однако игра предполагает конструирование параллельной, искусственной реальности, а её цель имеет смысл только в рамках самой игры; геймификация, наоборот, предполагает наложение игровых механик на реальную сферу жизни, а её цель выходит за пределы геймифицированного пространства.

В настоящее время идёт процесс теоретического осмысления геймификации как подхода в образовании. Так, среди важнейших составляющих геймификации в образовании В. Матонин выделяет динамический компонент, игровые механики, эстетику и социальную составляющую [2, с. 37]. А. Потапова рассматривает геймификацию как трёхэлементную систему, включающую механический, личностный и эмоциональный элементы [3, с. 202–204].

Игровые механики – основа геймификации. Благодаря развитию современной игровой индустрии выработано множество геймммеханик, которые заимствуются для внедрения в

сферу образования. В настоящее время широко внедряются такие игровые механики, как сторителлинг, баллы, бейджи, рейтинг, награды и поощрения, прогресс и уровни, обратная связь, пошаговое обучение, древо навыков и т. д. Исследования геймификации как фактора повышения эффективности образовательного процесса подтверждают целесообразность её внедрения в обучение [1].

Применение игровых механик позволяет решить проблемы, стоящие перед современным образованием: прежде всего, они обеспечивают вовлечённость в образовательный процесс за счёт пошагового (поуровневого) принципа обучения и получения удовольствия от самого процесса; во-вторых, соревновательные механики способствуют повышению мотивации обучающихся; также через пережитый опыт происходит развитие практических навыков выстраивания коммуникации, решения проблем и т. д.

Список литературы

1. Золкина, А. В. Оценка востребованности применения геймификации как инструмента повышения эффективности образовательного процесса / А. В. Золкина, Н. Д. Ломоносова, Д. А. Петрусевич // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 3. – С. 127–143.

2. Матонин, В. В. Тренды современного образования: геймификация / В. В. Матонин // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – С. 36–40.

3. Потапова, А. С. Геймификация в образовании: характеристика и элементы / А. С. Потапова // Язык и культура : сб. статей Междунар. науч. конф. (16–18 октября 2018 г.). Ч. 1. – Томск : ИД ТГУ, 2019. – С. 200–205.

4. Тренды игровой индустрии: как меняется мир видеоигр // РБК. – URL: https://trends.rbc.ru/trends/social/68a825369a7947b7e273f59a (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.

Крылова Ольга Викторовна
учитель
МБОУ «СОШ №9»
г. Новочебоксарск, Республика Чувашия

DOI 10.31483/r-170562

ВИРТУАЛЬНЫЕ ГАЛЕРЕИ В КЛАССЕ: СОЗДАНИЕ ВЫСТАВОК РАБОТ УЧЕНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ОНЛАЙН-ЭКСПОЗИЦИЙ

Аннотация: *в статье рассматривается педагогическая возможность использования цифровых платформ как инструмента визуализации и рефлексии в изучении изобразительного искусства. Виртуальные галереи – это интеграции виртуальных экспозиций в учебный процесс: от фотографирования и оформления художественных работ до публичного обсуждения и самооценки. На базе цифровых платформ VK доска, Яндекс Доски, Pad work, Google Arts & Culture приведена таблица сравнения виртуальных сервисов по функциональным параметрам, примеры сценариев уроков, методические рекомендации по организации онлайн – выставок ученических работ. Статья адресована учителям по предметам изобразительное искусство и мировая художественная культура, методистам и специалистам по цифровой дидактике.*

Ключевые слова: *виртуальная галерея, онлайн-выставка, цифровые платформы, методика преподавания ИЗО, рефлексия, визуальная культура.*

Современное художественное образование всё чаще опирается на цифровые инструменты, позволяющие не только создавать, но и публично представлять результаты творческой деятельности. Виртуальные галереи становятся эффективным средством формирования метапредметных навыков: умения презентовать себя, вести диалог о собственном творчестве, анализировать работы сверстников. В условиях смешанного и дистанционного обучения такие выставки решают проблему «невидимости» ученических работ и расширяют

аудиторию до родителей, экспертов и даже международных сообществ. Цель данной статьи – систематизировать подходы к созданию виртуальных галерей в классе и предложить практические сценарии их использования на уроках изобразительного искусства.

Каковы же основные педагогические основания использования виртуальных галерей? Виртуальная выставка в контексте обучения ИЗО выполняет несколько функций: экспозиционная – делает видимым процесс и результат творчества, преодолевая ограничения физического пространства; рефлексивная – побуждает ученика к осмыслению собственного замысла, подбору сопроводительного текста (этикетки), выбору ракурса съёмки; коммуникативная – открывает возможности для обсуждения работ вне урока, в асинхронном режиме, с привлечением внешних экспертов; диагностическая – позволяет учителю фиксировать динамику развития навыков через серию выставок в течение года. С точки зрения теории обучения организация виртуальной экспозиции опирается на принципы деятельностного подхода (ученик как субъект презентации) и визуальной грамотности (умение «читать» и «создавать» визуальный нарратив) [3, с. 45].

Для школьных проектов подходят разные платформы – выбор зависит от технических возможностей класса, возраста учащихся и целей выставки. Ниже приведено тезисное сравнение основных инструментов.

1. VK Доска.

Ключевые возможности для виртуальной галереи: свободное позиционирование, масштабирование и группировка объектов; инструменты для рамок и подписей – можно прямо на доске делать экспликацию к каждой работе; совместный доступ: ученики могут «ходить» по доске и оставлять стикеры-отзывы к конкретным работам. *Особенности для использования в качестве виртуальной галереи:* эффект «физического пространства» – можно смоделировать зал: расставить картины на стенах, повесить их в два ряда, выделить центральный экспонат. Это помогает ученикам понять законы развески и экспозиции. Интерактивный разбор: на уроке можно «пройтись» по галерее – учитель двигает камеру, ученики видят работу крупно, и маркером можно показать композиционные приёмы. Гибкость: если урок посвящён сравнению стилей, можно сделать «стену контрастов»: слева – импрессионизм, справа – экспрессионизм.

2. Яндекс Доски.

Ключевые возможности для виртуальной галереи: разделение на слайды – это ключевая фишка: каждый слайд – это отдельный зал или тематический блок выставки; стикеры, фигуры, текст – для подписей и экспликаций; импорт изображений и файлов; таймер – можно использовать для «скоростного» осмотра экспозиции (например, «за 3 минуты найдите все работы с преобладанием синего»). *Особенности для использования в качестве виртуальной галереи:* структурированная выставка – в отличие от хаотичного «холста» VK Доски, здесь ты сразу строишь логику маршрута. Слайд 1 – вестибюль/афиша, слайд 2 – зал пейзажей, слайд 3 – зал портретов. Это идеально для защиты проектов: каждый ученик получает свой «зал» (слайд) для презентации. Поэтапное раскрытие: ты можешь скрыть работы на слайде (например, накрыть фигурами) и открывать их по ходу рассказа, чтобы не рассеивать внимание класса. Архив проектов: готовую «галерею» (набор слайдов) легко сохранить и показать родителям или на педсовете как отчёт о творческой работе класса.

3. Padwork.

Ключевые возможности для виртуальной галереи: шаблоны «Стена», «Канбан» (колонки), «Хронология»; карточки с контентом: в карточку можно вложить фото работы, описание, ссылку и даже аудиокомментарий ученика; сортировка и фильтрация карточек (по цвету, теме, фамилии); встроенный ИИ-ассистент: может помочь сгенерировать описание для экспликации или придумать название для выставки. *Особенности для использования в качестве виртуальной галереи:* «умная» галерея-каталог – Padwork превращает выставку в базу данных. Ученики не просто вешают картинку, а заполняют карточку: название, техника, материалы, идея. Так формируется портфолио класса. Разные форматы экспозиции: через

шаблон «Канбан» можно сделать галерею в стиле вернисажа с колонками «На выставке», «В работе», «На доработке» – это отлично работает в проектной деятельности; через «Хронологию» – выстроить историю искусства или этапы создания одной работы. Геймификация: с помощью квизов можно сделать квест по галерее: «Найди работу, где использован приём контраста» – и ученики ищут нужную карточку.

4. Google Arts & Culture.

Ключевые возможности для виртуальной галереи: создание собственных выставок (Create an exhibit) – это главная функция для нашей задачи: ты собираешь коллекцию избранных работ из базы музея и оформляешь свою экспозицию с описанием залов и отдельных экспонатов; виртуальные туры по реальным музеям (360°); инструмент Art Transfer – стилизация фото под известных художников (можно использовать для оформления афиши своей виртуальной галереи); поиск по цвету – позволяет мгновенно собрать подборку работ, объединённых палитрой. *Особенности для использования в качестве виртуальной галереи:* профессиональная витрина – выставка, созданная в Google Arts & Culture, выглядит как настоящий музейный проект. Ей можно поделиться ссылкой, и она откроется как полноценный сайт-галерея. Идеально для итоговых проектов старшеклассников. Контекст и глубина: ты не просто вешаешь работу ученика, а можешь поставить её «рядом» с шедевром мирового искусства для сравнения (в рамках одной темы или цветовой гаммы). Это учит видеть своё творчество в контексте истории искусства. Виртуальные экскурсии: можно построить урок как экскурсию по твоей собственной выставке – заранее прописать текст для каждого зала, и класс будет «идти» по маршруту, который ты продумала.

Как распределить роли этих платформ в работе учителя ИЗО. Для быстрых, живых, совместных экспозиций (за 5 минут собрали галерею эскизов и сразу обсудили) – *VK Доска*. Для структурированных учебных выставок с чётким маршрутом (защита проекта, тематическая подборка) – *Яндекс Доски* (за счёт слайдов). Для портфолио, каталогов и исследовательских проектов с карточками и метаданными – *Padwork*. Для итоговых, «выставочных» проектов, которые хочется оформить как настоящий музей и показать широкой аудитории, – *Google Arts & Culture*.

Рассмотрим сценарии внедрения виртуальных галерей на уроках ИЗО.

2 класс. «Галерея волшебных зверей» на VK Доске. Цель: формирование первичных навыков презентации и описания своей работы, развитие связной речи и эмпатии. Тема урока: «Изображение животных: характер и настроение». Ход: дети рисуют «волшебного зверя» (смешивают черты разных животных, добавляют детали-чудеса: крылья, светящиеся глаза и т. п.). Учитель помогает сфотографировать работы при дневном свете, без сильных теней. На общей доске VK Доски каждый ученик размещает фото рисунка и короткую «визитку» зверя (заполняет шаблон): имя зверя; характер (добрый/шустрый/задумчивый); любимая еда; чем помогает людям. Класс «ходит по галерее»: каждый выбирает одного зверя и пишет под ним одно доброе слово («Мне нравится хвост!», «Такой смелый!»). В конце урока учитель выводит доску на экран и вместе с классом «читает» галерею вслух, отмечая разнообразие идей. Методические подсказки: используйте стикеры и эмодзи на доске, чтобы детям было интереснее. Для тех, кто пока плохо пишет, учитель может записать текст со слов ребёнка.

3 класс. «Музей одной краски» в Google Arts & Culture. Цель: развитие чувства цвета, понимание монохромной гаммы, знакомство с музейной культурой. Тема урока: «Монохром: оттенки одного цвета». Ход: каждый ученик выбирает один цвет (синий, зелёный, красный) и создаёт 3–4 работы в разных техниках: акварель, гуашь, аппликация, монотипия. Учитель собирает фото работ и загружает их в мини-галерею Google Arts & Culture под названием «Музей одной краски». В описании каждой работы указывается: название, цвет, техника, одно слово-настроение («Синяя тишина», акварель, настроение – спокойно). В галерее делается «тур по залам»: зал «Тёмные оттенки», зал «Светлые оттенки», зал «Яркие акценты». Домашнее задание-игра: «Найди в доме 3 предмета этого цвета и сфотографируй. Принеси фото на следующий урок – добавим в зал «Реальные вещи». Методические подсказки: для

младших школьников тур должен быть коротким (не более 6–8 работ). Используйте крупные подписи и минимум текста. Можно добавить короткие голосовые комментарии учителя к каждому залу (аудио до 30 секунд).

4 класс. «Выставка-сказка» в Яндекс Доски. Цель: интеграция ИЗО и литературного чтения, развитие композиционного мышления и навыков цифрового оформления. Тема урока: «Иллюстрируем сказку: композиция и детали». Ход: ученики выбирают короткий эпизод из знакомой сказки (3–5 предложений) и рисуют к нему иллюстрацию. В Яндекс Доски каждый создаёт «афишу выставки» по шаблону: фото своей иллюстрации в центре; сверху – название сказки и имя автора; снизу – 1 предложение-цитата из эпизода; рамка и фон в стиле сказки (шаблоны «Сказочный», «Волшебный лес» и т. п.). Готовые афиши выкладываются в общую папку (или на доску Яндекс), формируется «каталог выставки». На уроке проводится «чтение галереи»: ученики по очереди показывают свою афишу и читают цитату, остальные угадывают сказку и эпизод. Итог: коллективный «буклет выставки» (PDF из 10–12 афиш), который можно распечатать и подарить родителям или библиотеке. Методические подсказки: важно сохранять единый стиль рамок и шрифтов, чтобы выставка выглядела как настоящий проект.

5 класс. «Богата Россия мастерами» на Padwork. Цель: развитие навыков самооценки. Тема урока: «Орнаменты в народных промыслах». Ход: ученики фотографируют свои работы (один из народных промыслов). На доске Padwork каждый добавляет фото, название промысла и 2–3 предложения об отличительных особенностях данного художественного изделия. Класс просматривает доску, оставляет 1 комментарий каждому (по схеме: «Понравилось… Интересно… Совет…»). Учитель подводит итоги, выделяя общие тенденции.

6 класс. «Музейный тур» в Google Arts & Culture. Цель: формирование понимания эпохи и стиля. Ход: тема «Натюрморт в истории искусства». Ученики создают в Google Arts & Culture мини-галерею: 1–2 работы старых мастеров + 1 собственная работа. Для каждой работы пишут краткую этикетку (автор, год, техника, 1 факт). Презентация галереи в классе как «кураторский рассказ».

7 класс. «Стили архитектуры» в Google Arts & Culture. Цель: формирование понимания различий в стилях архитектуры. Ход: тема «Стили архитектуры». Ученики создают в Google Arts & Culture мини-галерею: наиболее известные архитектурные памятники определённого стиля. Для каждой работы пишут краткую этикетку (название стиля, век, три отличительные черты архитектуры). Выступление каждого ученика с определённым заданным стилем.

При организации виртуальных выставок важно соблюдать баланс между технической стороной и художественной задачей. Вот несколько рекомендаций для учителя: качество фото – научите детей фотографировать работы при дневном свете, без бликов, без искажения формата и пропорций; обработка фотографии – обязательное форматирование; этикетка – Ф. И., название работы, художественные материалы, год создания; этика – обсудите с классом правила комментирования: только конструктивная критика, без личных оценок. Ученик также может добавить свои комментарии в адрес своей экспозиции. Это развивает вербальное мышление.

Виртуальные галереи – это не просто модный тренд, а полноценный педагогический инструмент, который трансформирует роль ученика из исполнителя задания в автора выставки. Интеграция платформ в учебный процесс позволяет развивать визуальную грамотность, навыки самопрезентации и критического мышления. При грамотной методической поддержке такие проекты становятся значимой частью портфолио учащегося и эффективным средством мотивации к дальнейшему творческому развитию.

Список литературы

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.

2. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2025. – 414 с.

3. Педагогика : учебник и практикум для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 408 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минобрнауки России : от 17.12.2010 №1897.

5. Официальный сайт VK доска. – URL: https://board.vk.company/ (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.
6. Официальный сайт Яндекс Доски. – URL: https://boards.yandex.ru/ (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.
7. Официальный сайт Padwork. – URL: https://padwork.ru/ (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.
8. Официальный сайт Google Arts & Culture. – URL: https://artsandculture.google.com/?hl=ru (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

Кудряшова Галина Вячеславовна
учитель
МБОУ «СОШ №39»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассматриваются эффективные методы и педагогические приемы, направленные на развитие творческих способностей обучающихся в рамках уроков труда. Особое внимание уделяется практико-ориентированному подходу, который стимулирует воображение, инициативность и навыки самостоятельной творческой деятельности у школьников.*

Ключевые слова: *проектная деятельность, технологии проектного обучения, младшие школьники, начальная школа.*

Использование технологии проектного обучения в начальной школе является эффективным педагогическим подходом, который позволяет сделать учебный процесс более интересным, содержательным и близким к реальной жизни ребёнка. В основе такого обучения лежит организация деятельности школьников вокруг определённой проблемы или вопроса, требующего поиска решения. При этом проблема должна быть понятной детям, соответствовать их возрасту, вызывать эмоциональный отклик и иметь личностную значимость. Ребёнок не просто получает готовую информацию от учителя, а принимает активное участие в её поиске, обсуждении, осмыслении и дальнейшем использовании.

Для детей младшего школьного возраста проектное обучение особенно полезно. В период от семи до десяти лет ребёнок активно познаёт окружающий мир, задаёт большое количество вопросов, интересуется природой, людьми, предметами и явлениями, которые его окружают. Дети этого возраста любят экспериментировать, фантазировать, играть и пробовать свои силы в различных видах деятельности. Им важно не только узнать что-то новое, но и увидеть конкретный результат своей работы. Если ребёнок своими руками изготовил кормушку, нарисовал плакат, составил рассказ или подготовил выступление, он лучше понимает практическую ценность полученных знаний. Кроме того, готовый результат вызывает у школьника чувство гордости, уверенности в собственных способностях и желание продолжать познавательную деятельность.

Проектное обучение также помогает учитывать индивидуальные особенности младших школьников. Один ребёнок лучше рисует, другой умеет выразительно рассказывать, третий любит искать информацию в книгах, четвёртый аккуратно выполняет поделки. В рамках общего проекта каждый ученик может найти для себя посильную и интересную роль. Это позволяет сделать работу более доступной для всех детей, в том числе для тех, кому сложно проявлять себя на обычном уроке. Ребёнок, который не всегда успевает быстро отвечать у доски, может успешно выполнить практическое задание, подготовить иллюстрации или принять участие в оформлении общего продукта.

Главной особенностью проектной работы в начальной школе является её адаптированный характер. Младшие школьники ещё не способны самостоятельно планировать сложное длительное исследование, распределять время, выбирать надёжные источники информации и

контролировать все этапы деятельности. Поэтому проекты для них должны быть небольшими по объёму, понятными и ограниченными по времени. Чаще всего они продолжаются от одного урока до нескольких дней или одной недели. Более продолжительные проекты также возможны, однако в этом случае учитель должен постоянно поддерживать детей, помогать им сохранять интерес и напоминать о последовательности действий.

Е. Н. Кучеренко [1] отмечает, что на начальном этапе значительную роль играют педагог и родители. Учитель помогает сформулировать тему, объясняет задачу, предлагает возможные способы поиска информации, показывает, как оформить результаты и подготовить выступление. Родители могут читать вместе с ребёнком книги, посещать библиотеку, помогать искать сведения, наблюдать за природой, подбирать материалы для поделки или репетировать презентацию. Однако помощь взрослых не должна полностью заменять самостоятельную работу школьника. Важно, чтобы ребёнок сам участвовал в обсуждении, принимал решения и понимал, какую часть общего дела он выполняет. Наиболее удачно в начальной школе реализуются проекты, связанные с повседневным опытом детей. Это могут быть темы «Моя семья», «Наши домашние питомцы», «Времена года», «Профессии родителей», «Мой родной город», «Полезный завтрак», «Безопасная дорога в школу», «Комнатные растения», «Почему нужно беречь воду», «Зимующие птицы», «Игрушки прошлого и настоящего». Подобные темы не кажутся детям отвлечёнными. Они легко узнают в них знакомые ситуации, могут опираться на личные наблюдения и рассказывать о собственном опыте.

Особенно важно, чтобы основой проекта была не просто тема, а конкретная проблема или вопрос. Например, недостаточно сообщить детям: «Сегодня мы будем изучать птиц». Гораздо интереснее поставить перед ними задачу: «Как помочь птицам пережить холодную зиму?» Вопрос сразу вызывает желание узнать, какие птицы остаются зимовать, чем они питаются, где находят корм и какую кормушку можно для них сделать. Аналогичным образом тему «Правила дорожного движения» можно преобразовать в практическую проблему: «Как сделать путь от дома до школы безопасным?» Тогда дети смогут исследовать свой маршрут, отметить опасные участки, вспомнить дорожные знаки и создать памятку для младших школьников.

Проектная деятельность младших школьников обычно включает несколько взаимосвязанных этапов. Однако детям не обязательно представлять их как строгую научную схему. Для ребёнка процесс должен восприниматься естественно и понятно: сначала появляется интересный вопрос, затем возникает желание узнать больше, после чего дети собирают сведения, выполняют практическую работу и рассказывают о получившемся результате. Первый этап связан с созданием проблемной ситуации. Учитель должен заинтересовать детей и побудить их к обсуждению. Для этого можно использовать яркую иллюстрацию, предмет, небольшой рассказ, видеозапись, загадку, необычный опыт или реальную жизненную ситуацию. Например, педагог может принести в класс пустую кормушку и спросить: «Почему птицам трудно найти еду зимой и как мы можем им помочь?» Можно показать фотографию загрязнённого берега и предложить подумать, что произойдёт с природой, если люди не будут соблюдать чистоту. Другой вариант – продемонстрировать несколько предметов, изготовленных из разных материалов, и предложить выяснить, какие из них можно переработать. После возникновения интереса дети совместно с учителем обсуждают, что именно они хотели бы узнать и какой результат получить. Цель проекта формулируется простыми словами, доступными возрасту школьников. Например: «Узнать, какие птицы живут рядом с нами зимой, и изготовить для них кормушку»; «Выяснить, какие профессии есть в нашей семье, и создать семейный альбом»; «Познакомиться с правилами безопасного перехода дороги и сделать памятку для первоклассников». Важно, чтобы цель была конкретной и позволяла получить видимый результат. Затем начинается этап сбора информации. Дети могут наблюдать за окружающими объектами, читать детские энциклопедии и рассказы, рассматривать иллюстрации, слушать объяснения учителя, беседовать с родителями и другими взрослыми, проводить простые опыты. Если проект посвящён птицам, школьники могут наблюдать за ними во время прогулок, записывать или зарисовывать увиденное, узнавать названия птиц по книгам и изображениям. Если дети изучают растения, они могут рассмотреть листья, сравнить их форму и цвет,

измерить высоту растений, выяснить, какие условия необходимы для их роста. На этом этапе младших школьников важно постепенно обучать элементарным навыкам работы с информацией. Дети должны понимать, что сведения можно получать из разных источников, но не всякая информация одинаково полезна и достоверна. Под руководством учителя они учатся находить нужный материал в книгах, рассматривать схемы и таблицы, слушать ответы взрослых, выделять главное и пересказывать содержание своими словами. Поскольку младшим школьникам ещё трудно делать большие письменные записи, результаты поиска можно фиксировать в форме рисунков, условных обозначений, коротких подписей, простых таблиц, устных сообщений или небольших заметок. Следующий этап заключается в практической работе и создании продукта. В зависимости от темы дети могут изготовить макет, оформить плакат, составить альбом, подготовить выставку, написать коллективную сказку, поставить небольшой спектакль или провести простое наблюдение. Например, в проекте о зимующих птицах школьники могут смастерить кормушку из безопасных материалов, подготовить рисунки птиц, собрать памятку о подходящем корме и оформить небольшой стенд. При работе над проектом «Моя семья» дети могут принести фотографии, узнать интересные сведения о родственниках, составить генеалогическое дерево или семейную книжку.

По мнению С. Д. Созоновой [2], благодаря проектной деятельности школьники начинают понимать, что знания из разных областей могут дополнять друг друга и использоваться для решения одной практической задачи. Таким образом, технология проектного обучения в начальной школе превращает ребёнка из пассивного слушателя в активного участника образовательного процесса. Она позволяет сочетать получение знаний с практическими действиями, творчеством, общением и самостоятельным поиском. При грамотной организации проект не перегружает младших школьников, а, наоборот, делает обучение эмоционально насыщенным и понятным.

Список литературы

1. Кучеренко, Е. Н. Использование технологии проектного обучения на уроках в начальной школе / Е. Н. Кучеренко. – URL: https://clck.ru/3WXkhN (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.

2. Созонова, С. Д. Использование технологии проектного обучения на уроках в начальной школе / С. Д. Созонова // Теория и практика образования в современном мире : материалы X Междунар. науч. конф. (Чита, 20–23 апреля 2018 г.). – Чита : Молодой ученый, 2018. – С. 95–98.

Кумячева Марина Владимировна
учитель
Степанова Алёна Сергеевна
учитель

МБОУ «СОШ №56»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО И ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: *в статье рассматривается организация проектной деятельности на уроках русского и чувашского языков и литературы как способ повышения мотивации школьников и формирования их исследовательских и коммуникативных умений. Особое внимание уделяется этнокультурной специфике проектов на чувашском языке и возможностям интеграции языкового и литературного материала в единую творческую и исследовательскую работу учащихся.*

Ключевые слова: *проектная деятельность, урок русского языка, урок чувашского языка, урок литературы.*

Проектная деятельность на уроках русского и чувашского языков, а также литературы является не только требованием современных образовательных стандартов, но и эффективным

педагогическим инструментом. Она помогает изменить привычную роль школьника: вместо пассивного слушателя и исполнителя готовых заданий ученик становится самостоятельным участником образовательного процесса, исследователем, автором и создателем собственного продукта. Благодаря проектной работе знания, полученные на уроке, перестают восприниматься как отвлечённая теория. Ребёнок учится видеть практическую ценность изучаемого материала, понимать, где и каким образом его можно использовать в повседневной жизни, общении, учёбе и дальнейшей профессиональной деятельности. Особое значение проектный метод приобретает в условиях двуязычного образования. В Чувашской Республике русский и чувашский языки взаимодействуют друг с другом, а изучение языков тесно связано с задачей сохранения национальной идентичности и культурного наследия. Проектная деятельность позволяет объединить развитие речевых и языковых навыков с обращением к истории, традициям, фольклору, обычаям и духовным ценностям народа. В процессе подготовки проекта школьники не просто заучивают отдельные слова, правила или литературные факты, а осмысливают культурный контекст, в котором существует язык. Это способствует формированию уважительного отношения к родной культуре, интереса к языковому многообразию и понимания значимости сохранения национального наследия.

По мнению Л. А. Родионовой [2], на уроках русского языка проектная деятельность в первую очередь направлена на развитие функциональной грамотности. Учащиеся учатся применять языковые знания в реальных коммуникативных ситуациях: анализируют тексты, сравнивают источники, работают со справочной литературой, составляют документы, редактируют материалы, готовят устные выступления и письменные сообщения. Например, школьники могут создать собственный «Словарь заимствованных слов», в котором будут представлены слова иностранного происхождения, их значение, история появления в русском языке и примеры употребления. Такая работа помогает понять, что язык постоянно развивается, реагирует на изменения в обществе и впитывает элементы других культур. Интересным вариантом может стать проект «Язык рекламы: способы воздействия на человека». В ходе его выполнения учащиеся исследуют рекламные слоганы, обращают внимание на использование ярких эпитетов, риторических вопросов, повторов, сравнений, метафор и эмоционально окрашенной лексики. Они выясняют, как с помощью языка формируется мнение потребителя и почему одни рекламные тексты легко запоминаются, а другие остаются незамеченными. Итогом может быть аналитическая презентация, стенд, электронная газета или создание собственной рекламной кампании с последующим объяснением использованных языковых приёмов. Подобные задания развивают не только грамотность, но и критическое мышление, поскольку учат школьников осознанно воспринимать информацию и замечать способы манипулирования аудиторией.

Т. В. Данилова [1] отмечает, что на уроках литературы проекты могут иметь как творческую, так и исследовательскую направленность. К творческим формам относятся создание буктрейлеров, иллюстраций, комиксов, театральных постановок, литературных газет, аудиоспектаклей и видеороликов по мотивам произведений. Например, после прочтения рассказа учащиеся могут подготовить его инсценировку, распределить роли, продумать костюмы, декорации и музыкальное сопровождение. Такая работа требует внимательного понимания текста, характера героев, авторской позиции и особенностей сюжета. Чтобы качественно представить произведение в новой форме, школьникам приходится перечитывать ключевые эпизоды, анализировать поступки персонажей и определять главную мысль. Исследовательские литературные проекты предполагают более глубокое изучение отдельных проблем, образов и художественных приёмов. Ученики могут исследовать особенности образа главного героя, роль пейзажа, значение символов, своеобразие авторского языка или особенности композиции произведения. Например, при изучении рассказов Антона Павловича Чехова школьники способны проанализировать, как писатель раскрывает характер человека через детали, подтекст, диалоги и описание повседневной жизни. Результатом такой работы может стать

доклад, презентация, статья для школьного литературного журнала или публичное выступление на конференции.

Педагоги Чебоксар и других образовательных организаций отмечают, что проектная деятельность обладает широкими воспитательными возможностями. Она помогает формировать функциональную грамотность, развивать связную речь, расширять словарный запас и совершенствовать навыки публичного выступления. Кроме того, проектный метод может использоваться в военно-патриотическом воспитании. Школьники исследуют историю своей семьи, судьбы земляков – участников Великой Отечественной войны, памятные места родного города или села, письма с фронта и семейные архивы. В результате появляются проекты «История моей семьи в годы войны», «Улицы города, названные именами героев», «Память поколений» и другие подобные работы. Такие задания позволяют соединить изучение языка и литературы с воспитанием гражданской ответственности, уважения к прошлому и чувства сопричастности к истории страны.

Главное преимущество метода проектов заключается в том, что он учит школьников самостоятельно искать ответы на поставленные вопросы. Ученик учится формулировать проблему, определять цель и задачи, подбирать необходимую информацию, анализировать найденные материалы, отделять факты от предположений, делать выводы и представлять результат аудитории. При этом педагог выступает не только в роли источника знаний, но и в качестве наставника, консультанта и организатора деятельности. Он помогает выбрать направление исследования, определить этапы работы, скорректировать план и оценить полученный результат. Не менее важным является развитие навыков командного взаимодействия. Во время работы над проектом школьники распределяют обязанности, договариваются, учатся слушать мнение других, аргументированно отстаивать собственную позицию и находить компромиссы. Итоговый продукт становится результатом совместных усилий, а его защита требует умения говорить ясно, последовательно и убедительно. Таким образом, проектная работа способствует формированию не только предметных знаний, но и универсальных учебных действий, необходимых человеку в современном обществе.

Особую специфику имеют проекты на уроках чувашского языка и литературы. Их содержание часто связано с краеведением, историей родного края, национальными традициями, устным народным творчеством и творчеством чувашских писателей и поэтов. В условиях глобализации такие проекты помогают сохранить интерес к родному языку и показать его богатство, выразительность и самобытность. Учащиеся начинают воспринимать чувашский язык не как формальный школьный предмет, а как важнейшую часть культуры и духовной памяти народа. Например, в шестом классе при изучении темы «Имена собственные» можно организовать мини-проект, посвящённый топонимике родной деревни или города. Школьники выясняют происхождение названий рек, озёр, оврагов, лесов, улиц и населённых пунктов. Для этого они могут обращаться к краеведческой литературе, архивным материалам, картам, интернет-источникам, а также беседовать со старожилами. Собранные сведения оформляются в виде карты, альбома, презентации или небольшого словаря местных названий. В дальнейшем отдельные мини-исследования могут объединиться в масштабный проект «Топонимика нашего края». Такая работа развивает навыки интервьюирования, записи устной речи, анализа языкового материала и подготовки исследовательского текста.

Таким образом, проектная деятельность на уроках русского и чувашского языков и литературы представляет собой многофункциональный метод обучения и воспитания. Она делает учебный процесс более осмысленным, практико-ориентированным и личностно значимым. Проекты помогают школьникам развивать грамотную речь, критическое мышление, исследовательские и творческие способности, учат работать в команде и самостоятельно отвечать за результат. Одновременно они создают условия для сохранения национальной культуры, изучения истории родного края и укрепления связи между поколениями. Именно поэтому

проектный метод можно рассматривать как важное средство формирования современного, активного, ответственного и культурно образованного человека.

Список литературы

1. Данилова, Т. В. Проектный метод обучения на уроках литературы / Т. В. Данилова. – URL: https://clck.ru/3WrDHf (дата обращения: 10.11.2026). – Текст : электронный.

2. Родионова, Л. А. Использование проектной деятельности на уроках родного языка и литературы / Л. А. Родионова. – URL: https://clck.ru/3WrDF8 (дата обращения: 10.11.2026). – Текст : электронный.

Ласточкина Ольга Арсентьевна
воспитатель
МБОУ «Малоянгорчинская ООШ им. В.Т. Трофимова»
д. Малое Янгорчино, Чувашская Республика

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОМПЛЕКСНОГО ПРАЗДНИКА «ПРОБУЖДЕНИЕ ЗЕМЛИ»

Аннотация: *в статье представлен педагогический опыт организации экологического образования детей дошкольного возраста посредством проведения тематического праздника «Пробуждение Земли». Рассматривается потенциал праздничной деятельности как эффективного средства формирования основ экологической культуры, эмоционально- ценностного отношения к природе и познавательной активности. Проанализированы цели, задачи, формы и методы работы, а также представлены результаты педагогического наблюдения, демонстрирующие положительную динамику в развитии у детей экологических представлений и гуманного отношения к окружающему миру.*

Ключевые слова: *экологическое образование, дошкольное образование, экологическая культура, праздник, Пробуждение Земли, педагогический опыт, эмоционально-ценностное отношение, природа.*

Введение.

Актуальные проблемы экологического образования дошкольников обусловлена глобальными экологическими вызовами и необходимостью формирования у подрастающего поколения ответственного отношения к природе. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), экологическое воспитание является неотъемлемой частью образовательной области «Познавательное развитие». Праздничная форма работы, обладая высоким эмоциональным потенциалом, позволяет не только транслировать знания, но и формировать личностное, ценностное отношение к природным объектам.

Праздник «Пробуждение Земли» выступает в данном контексте как интегративное событие, объединяющее познавательную, игровую, музыкальную и творческую деятельность.

Анализ педагогического опыта.

Анализ опыта проводился на базе дошкольной образовательной организации в течении одного учебного года. В исследовании приняли участие дети старшей группы (5–6 лет). Опыт был направлен на проверку гипотезы о том, что систематическое использование комплексных тематических праздников способствует более глубокому и осознанному усвоению дошкольниками экологических знаний и норм поведения по сравнению с традиционными формами занятий.

Цель и задачи работы.

Цель: формирование основ экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста через организацию и проведение праздника «Пробуждение Земли».

Задачи.

1. *Образовательные:*

− систематизировать и расширить представления детей о сезонных изменениях в природе весной, о пробуждении растительного и животного мира;

− познакомить с правилами безопасного и гуманного поведения в природе.

2. *Развивающие:*

− развивать познавательный интерес, наблюдательность, аналитическое мышление и связанную речь;

− стимулировать творческую активность и воображение в процессе подготовки к празднику.

3. *Воспитательные:*

− воспитывать бережное, заботливое отношение к природе, чувство сопереживания и ответственности;

− формировать навыки сотрудничества и взаимодействия в коллективной деятельности.

Формы и методы реализации.

Для достижения поставленных цели и задач был использован комплекс педагогических методов и форм организации деятельности.

Формы работы:

− *комплексное тематическое занятие*: итоговое мероприятие – праздник «Пробуждение Земли»;

− *предварительная работа*: цикл познавательных бесед («Кто просыпается весной?», «Первоцветы»), чтение художественной литературы (В. Бианки, М. Пришвин), рассматривание иллюстраций;

− *продуктивная деятельность*: создание коллективного панно «Весенний лес», изготовление атрибутов для праздника, посадка семян цветов для озеленения участка;

− *игровая деятельность*: дидактические игры («Четвертый лишний», «С какого дерева листок?»), подвижные игры («Медведь и пчелы»).

Взаимодействие с родителями.

Консультации, акция «Поможем птицам» (изготовление скворечников).

Методы:

− *наглядные*: наблюдение на прогулках, демонстрация наглядных пособий, мультимедийных презентаций;

− *словесные*: рассказ воспитателя, беседа, художественное слово (стихи, загадки), проблемные вопросы.;

− *практические*: трудовые поручения (уход за растениями в уголке природы), экспериментирование (проращивание семян);

− *игровые*: создание игровых ситуаций, введение сказочного персонажа (например, Старичка-Лесовичка).

Результаты работы.

Эффективность реализованного опыта оценивалась посредством педагогического наблюдения, анализа продуктов детской деятельности и проведения итоговой беседы.

Качественные результаты.

1. *Когнитивная сфера:* у 85% детей экспериментальной группы отмечалось значительное расширение и систематизация знаний о весенних явлениях в живой и неживой природе. Дети научились устанавливать причинно- следственные связи (солнце греет → тает снег → появляются проталины → просыпаются насекомые).

2. *Эмоционально- ценностная сфера:* наблюдался рост эмпатии и интереса к природным объектам. Дети стали чаще проявлять инициативу в уходе за радениями, высказывать беспокойство при виде мусора на участке.

3. *Поведенческая сфера:* у воспитанников сформировались базовые навыки экологически грамотного поведения (не рвать цветы, не ломать ветки, подкармливать птиц).

4. *Социально-коммуникативная сфера:* праздник способствовал сплочению детского коллектива и укреплению детско- родительских отношений в ходе совместной подготовки.

Таким образом, использование формата праздника «Пробуждение Земли» доказало свою эффективность как комплексного средства экологического воспитания, позволяющего перевести экологические знания из области абстрактных понятий в сферу личных ценностей и поведенческих установок ребенка.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (с изм. и доп.).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства просвещения РФ : от 31.05.2021 №286.
3. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – Москва : Академия, 2002. – 336 с.
4. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н. А. Рыжова // Дошкольное образование. – 2005. – № 19.
5. Горькова, Л. Г. Сценарий занятий по экологическому воспитанию дошкольников / Л. Г. Горькова, А. В. Кочергина, Л. А. Обухова. – Москва : ВАКО, 2005. – 240 с.
6. Газина, О. М. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / О. М. Газина, В. Г. Фокина. – Москва : Прометей, 2013. – 254 с.

Лебедева Светлана Владимировна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»
г. Саратов, Саратовская область

О РОЛИ ЗАДАЧ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ В ПОНИМАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА, В СТРУКТУРУ И СОДЕРЖАНИЕ КОТОРОГО ОНИ ВКЛЮЧЕНЫ

Аннотация: *статья посвящена художественным текстам с математическими задачами-вставками и иными задачами школьного курса математики. На примере произведения А. Млодика «Остров Кленовик» демонстрируется процедура и содержание многомерного анализа, инициируемого фактологическим числовым материалом, содержащимся в тексте произведения – уникальном дидактическом инструменте как для образования школьников, так и для профессионального образования педагогов.*

Ключевые слова: *образование школьников, профессиональное образование, математика и литература, средство обучения, художественный текст с математической составляющей, многомерный анализ художественного текста, задача-вставка, нечёткая задача.*

Художественные тексты с математической составляющей (далее – тексты) – единая предметная область учебных дисциплин «Математика» и «Литература». Ранее тексты, и/или произведения их содержащие, были классифицированы по различным основаниям; выявлены тексты наиболее популярные у учителей математики; проанализированы способы обращения к указанным текстам на уроках и во внеурочной деятельности [3–10].

Установлено также, что *художественные тексты со значительной математической составляющей*, если рассматривать их как нечёткие межпредметные познавательные задачи [1], могут выполнять: 1) только развивающую функцию, 2) развивающую и дидактическую функции, 3) развивающую, дидактическую и воспитывающую функции в обучении школьников (в терминах ФГОС, соответственно: способствовать достижению метапредметных (1–3), предметных (2–3) и личностных (3) результатов освоения основной образовательной программы общего образования).

Помимо этого, обнаружены тексты, которые полезно включать в образовательные кейсы будущих и практикующих учителей и математики, и литературы, так как эти тексты помимо

указанных выше задач (1–3) работают на развитие и/или совершенствование профессионально-значимых компетенций педагогов.

Один из таких текстов – рассказ «Остров Кленовик» (1962 г.), написанный Александром Власовым и Аркадием Млодиком. Краткая (рекомендательная) аннотация: в школу приходит новый учитель русского языка и литературы, который на первом своём уроке знакомится с классом необычным способом – просит написать сочинение на тему «Мой друг» (или «Моя подруга»), последующая беседа с классом по этому сочинению запустила ряд событий, особо значимых как для некоторых учеников класса и нового учителя, так и для колхозников.

Как следует из аннотации, завязка связана с первым уроком – уроком русского языка, на котором ученики пишут сочинение, выбирая название «Мой друг» или «Моя подруга». Проанализируем этот эпизод (назовём его *первым* и с него будем вести отсчёт следующим эпизодам) с позиции современных учеников 5–7 классов и с позиции их учителя (всё, что будет отнесено к этой позиции, будем помечать знаком *): «Весь класс – семнадцать пар любопытных глаз – уставился на коренастую, чуть сутулую фигуру пожилого учителя. / – Давайте знакомиться! – сказал он. / Так начинали почти все новые учителя. Ребята ждали, что Алексей Александрович подойдет к столу, раскроет классный журнал и начнет вызывать их по алфавиту. Но получилось совсем по-другому. / – Пусть те из вас, у кого есть друзья или подруги, подымут руки! – предложил учитель. / Поднялось семнадцать рук. / – Отлично! – продолжал учитель. – У всех!.. Опустите. А теперь попрошу поднять руки только тех, кто хорошо знает своего друга или подругу. / Поднялось семнадцать рук. / – Значит, все могут выполнить мое первое задание. Оно заключается в том, чтобы вы помогли мне получше познакомиться с вами. Откройте ваши тетради и запишите тему сегодняшнего сочинения. / Выждав, когда утихнет шелест бумаги, Алексей Александрович закончил: / – Тема такая: «Мой друг» или «Моя подруга». В вашем распоряжении сорок минут. / В классе удивленно зашушукались. Кто-то хихикнул. С задней парты донесся громкий шепоток: / – Маша! Я – про тебя, а ты – про меня! Ладно? / Учитель не пытался унять шумок. Он подошел к окну, заложил руки за спину и отвернулся от ребят, давая понять, что предоставляет им полную свободу. И шум утих сам собой. Ученики заскрипели перьями…».

Позиции читателей будем выражать в форме вопросов, в скобках будем размещать примечания и комментарии.

1. Почему в классе 17 человек? (Для современного городского школьника это очень мало). Почему и зачем это подчёркивается повтором (автор трижды указывает на то, что в классе 17 человек)?

2. «подымут руки» – не «поднимут», а «подымут»; у этих слов разные значения?

3*. Почему и зачем в текст включены просьбы учителя, предваряющие тему сочинения, насколько это принципиально и важно для развития сюжета? (Авторы показывают, как сам учитель отвечает на вопрос «зачем»: «Значит, все могут выполнить мое первое задание», так что вопросы «почему» и «зачем» адресованы авторам рассказа).

4 и 4*. Почему учитель «не пытался унять шумок» и не запретил ученикам договариваться о содержании сочинения (в тексте впервые появляется имя ученицы: «Маша! Я – про тебя, а ты – про меня! Ладно?»; – это первое и последнее упоминание Маши в тексте рассказа)?

Уже первый разобранный эпизод заявляет о намерении авторов рассказа поведать о нечто большем, чем те события, которые будут описаны далее. А далее – *эпизод второй* – беседа учителя с классом по материалам сочинений. Отметим наиболее важные детали, дополняющие или проясняющие выявленные нами позиции 1–4.

1 и 4. В классе 17 человек. Девочка Вера пишет о Митяе Свахине: «Но, если бы я была в два раза сильнее, я бы обязательно отколотила его, потому что он самый плохой человек в деревне». Следом: «А на самом деле автор не в два, а в десять раз сильнее своего друга в кавычках, потому что все остальные мальчики и девочки на стороне автора. Так ведь?». Читатель проводит несложные выкладки: всего 17 учеников, минус 1 (Свахин), если «сила» равна числу сторонников, то на стороне Веры 17 – 1 = 16 (человек), то есть Вера сильнее

Свахина, не в 10, а в 16 раз, и это бесспорно! Но авторы, словами учителя констатируют «в 10 раз» – метафора или нечто другое? Мы находим ответ далее в тексте: «Ваши сочинения, как говорят литературоведы, типические. Половина класса писала сочинение так же, как и вы: Петухов про Кукушкина, а Кукушкин про Петухова. Очень хорошо, что дружба у вас обоюдная…». Рассуждения очевидны (гипотеза): поскольку сочинение Веры уже разобрали, то из остальных 16 сочинений половина, то есть 8, описывают такие же устойчивые взаимные пары как *Захарчик Кукушкин и Андрюша Петухов*. Другая пара – девочка Маша и её подружка (становится понятным единственное упоминание имени Маши). Гипотеза подтверждается ещё одним высказыванием учителя: «Тут у меня восемь парных сочинений, и все они на одно лицо: сплошные Кукушки и Петухи!». То есть 10 человек из 17 разбиты на дружеские пары.

Итак, а) из 17 человек нам стали известны имена двух девочек и трёх мальчиков, б) 10 из них образуют дружеские пары, в) двое тоже образуют «пару»: известно, кого выбрала Вера, но неясно, кого выбрал Митяй, г) остаются ещё пятеро (17 – 12 = 5), о ком мы пока ничего не знаем, д) эти пятеро и Митяй с Верой образуют замкнутое множество, назовем его условно Семеркой (правдоподобная гипотеза).

Следующая информация: «Странно! – вслух произнес учитель. – А ему посвящены пять сочинений. И пишут о нем откровенно, не по-кукушечьи! Даже прозвище его сообщают. Прозвище не очень приятное, и я пока не понял, откуда оно появилось… Не догадываетесь, о ком идет речь?» – проясняет ситуацию: в Семёрке из пятерых неизвестных выделился лидер, которого выбрали четверо и Митяй. Этот лидер размыкает множество Семёрки своим сочинением: «У меня шестнадцать друзей, то есть весь класс. Бывает, мы ссоримся, даже деремся, но это все ничего, потому что мы пионеры. В главном – мы все друзья. А главное – это помочь колхозу встать на ноги». Он выбирает Веру и Митяя (положительный, в отличие от отрицательного Вериного, выбор) и четверых неизвестных из Семёрки, чем отрицает изолированность кого-либо из одноклассников. Его имя называет Митяй: «Пашка Непутевый – вот кто! Так только он может». Перед читателем предстаёт один из главных героев (или главный герой?) рассказа – Павел Строев.

Помимо того, что мы узнаём о личности мальчика ещё до того, как появляется его имя, само имя даёт основание считать, что мальчиков в классе из 17 человек, по меньшей мере, четверо: Митя, Захар, Андрей и Паша. Пропустим пару эпизодов и найдём ещё одного мальчика – это председатель совета пионерского отряда Вася Щекин (формальный лидер класса). Теперь мы можем вновь обратиться к проблеме Вериной силы в 10 раз.

Что имеем: (a) Вера: «Но, если бы я была в два раза сильнее, я бы обязательно отколотила его»; (b) учитель: «А на самом деле автор не в два, а в десять раз сильнее своего друга в кавычках, потому что все остальные мальчики и девочки на стороне автора»; (c) учитель очень осторожно и тактично представляет Веру выразителем мнения всех девочек, а её самооценку (в два раза слабее) распространяет на всех одноклассниц; (d) в классе из 17 человек 5 мальчиков и 12 девочек – гипотеза. Простая арифметика делает эту гипотезу фактом: Митяю противостоят 4 мальчика, их суммарная сила равна 4, и 12 девочек (которые, согласно Вере, и поддерживающему её учителю, в два раза слабее мальчиков), чья суммарная сила равна 6 (так как 12 : 2 = 6), то есть 16 человек в 10 раз (4 + 6 = 10) сильнее Митяя. Для читателя даже не это главное, а тот факт, что авторы учли все нюансы, не прибегая к анализу и разъяснениям. Почему? Они видели конкретного учителя, который, в свою очередь, видел мальчика, поднявшегося с передней парты, и остальных детей: четверых мальчиков и 12 девочек (которые в два раза слабее мальчиков). Эта гипотеза позволяет ответить и на вопрос 3*: авторы описывают то, чему они были непосредственными свидетелями – своеобразную версию социометрического исследования, проводимого учителем; не являясь специалистами в педагогической психологии, они не могли что-то изъять из увиденного без потери смысла, поэтому описывали всё с документальной точностью. Гипотеза сильная и требует проверки.

Учителям следует искать аргументы в пользу документальности педагогической составляющей текста, ученикам – подтверждать документальность математически.

Документальность педагогической составляющей текста. Итак, любому современному читателю-педагогу очевидно: то, что авторы рассказа фиксировали реальную ситуацию, увиденную «вживую», связывает художественный текст с педагогической реальностью. Требуется установить время существования этой реальности. Этому помогут: дата издания рассказа (1962 год) и биографии его авторов; указание в тексте рассказа на специализацию (русский язык и литература) и возраст учителя (пожилой); ответ на второй вопрос: «подымут руки» вместо «поднимут» – у этих слов разные значения?

Начнём с последнего. Форма «подымут» (с чередованием *под-/поды-*) фиксирует речевую норму 1950–1960-х годов (к концу XX века её практически вытеснила нормативная форма «поднимут») и это, безусловно, знал учитель русского языка и литературы, работающий в тот исторический период. В это же время (60-е годы XX века) в нашей стране шло освоение социометрии (пришла в педагогику из социологии и социальной психологии) как метода педагогических измерений: исследователи адаптировали технику, обсуждали, как её вписать в советскую психолого-педагогическую парадигму, и разрабатывали соответствующую терминологию.

Теперь, главные для нас факты биографий авторов: Александр Ефимович Власов (1922–1992) родился в Петрограде, фронтовой офицер-разведчик, после войны окончил отделение журналистики Ленинградского государственного университета (1954), работал в газете «Ленинградская правда», а с начала 60-х – писатель и сценарист. Аркадий Маркович Млодик (1902–1983) родился в Вильне, окончил Ленинградский институт сценических искусств, работал журналистом театральной тематики в журналах «Огонёк», «Советское искусство», газете «Кино». Авторы – ленинградские журналисты, а школа 1960-х была одним из главных объектов журналистского внимания, они ещё и сценаристы, писавшие сценарии о подростках («Армия Трясогузки», «Нас четверо», «Остров юности»), для которых также нужно было наблюдать и работать со школьниками в естественных для них условиях.

Две группы фактов (преподавание русского языка и литературы, Ленинградская область) отсылают нас к педагогическим новациям конца 1950-х – начала 1960-х, идейным центром которых стал Ленинград. Две ключевые фигуры, породившие мощный педагогический бум, прежде всего в Ленинграде и области:

Игорь Петрович Иванов (1923–1992) – профессор ЛГПИ им. Герцена, создатель коммунарской методики и КТД (коллективных творческих дел). С 1954 года работал в ленинградских школах, в 1956 создал Союз энтузиастов (СЭН), в 1959 – Коммуну юных фрунзенцев (КЮФ). Его ключевая идея: дети и взрослые вместе строят жизнь коллектива, учитель – не диктатор, а старший товарищ (это почти дословно то, что в рассказе, как мы в дальнейшем увидим, делает учитель Алексей Александрович: не приказывает, а создаёт ситуацию, в которой коллектив сам разбирается);

Евгений Николаевич Ильин (1929–2017) – учитель литературы школ №307 и №516 Ленинграда. С конца 1950-х годов разрабатывал концепцию преподавания литературы как нравственно-этического курса на основе педагогического общения. Его принципы: учитель должен «читать» ученика, урок строить по законам искусства, главное – не познавательная, а воспитательная функция (вполне в духе Алексея Александровича – учителя из рассказа «Остров Кленовик»).

Вполне естественный вывод: пожилой учитель литературы, работающий в сельской школе Ленинградской области и использующий социометрические и коллективные методы – фигура вполне реальная для того времени.

Следующий *эпизод* (*третий*, подлежит обязательному разбору на уроке вместе с учениками) – попытки учителя Алексея Александровича выяснить, почему лидер класса для всех – непутёвый. Сначала стоит разобраться в значениях этого слова, затем в той информации, которую учитель получил из сочинений пяти друзей Паши и подтвердил в ходе беседы. Не последним здесь будет и вопрос:

5 и 5*. Кому из пяти учеников (три девочки, чьи имена не известны, Митяй Свахин и Вася Щекин) принадлежат сочинения с описанием непонятных для авторов поступков Паши: 1) идти в обход колхозного поля, когда напрямую короче и быстрее, 2) собрать и вывести из леса разбежавшееся колхозное стадо вместо того, чтобы в первую очередь привести домой свою корову, 3) помочь двум одиноким старушкам выкопать картошку вместо того, чтобы помочь собирать урожай картофеля своей семье, 4) отдать больному однокласснику уникальную коллекцию монет («На! Только поправляйся!»), 5) выполнять работу вместо заболевшего почтальона, не требуя ничего взамен?

С учётом анонимности девочек, вопрос можно конкретизировать: о каком Пашином поступке рассказал Митяй, а о каком Вася? Тут ответ очевиден и подтверждается дальнейшими эпизодами.

Митяй писал про коллекцию, это он заболел, и ему Паша отдал самое ценное (в материальном плане), что у него было. Митяй болел серьёзно и отголосок этого находим в *эпизоде-7*: «Воду в мае не назовешь теплой. Но Паша первый разделся до трусов, вошел в озеро и крикнул: «Как парное молоко!». Он боялся, что от холодной воды у ребят погаснет вчерашний энтузиазм. Но он ошибся. Вслед за ним в озеро полезли Петухов и Кукушкин. Ежась и громко гогоча, чтобы разогнать свой страх, спустился с берега Вася Щекин. Он не умел плавать, но председатель совета отряда не мог не участвовать в таком мероприятии. Только Митяй Свахин улегся поудобнее на пригретом солнцем песке, подсунул под бок чью-то одежонку и приготовился наблюдать за ребятами». Ниже (*эпизод-10*) читаем, как Паша, в очередной раз, оберегает друга от повторного заболевания: «Его (Митяя])слёзы не были фальшивыми. Это подкупило ребят, и Щекин сказал: / – Ты не плачь! Ты делом докажи! / – Что хотите, ребята! – взмолился Свахин, пробежав быстрыми глазами по лицам товарищей. – Хотите, я в воду в одежде прыгну? / Девчата хихикнули. Вася улыбнулся, но сейчас же согнал с лица неуместную улыбку. / – В воду не надо… Ты возьмешь лопату и пойдёшь на Высокую Ниву. Там каждый день наши колхозники работают, а пить им нечего. Был ключ, да засосало его грязью – одна муть осталась. Вот ты и очистишь его – один. Тогда поверим» – это реабилитирующее задание Митяя, которое придумал для него Паша («Когда пионеры решали судьбу Свахина, Паша Строев предложил поручить ему очистку родника»), а вот его развитие (*эпизод-11*): «Сначала он что-то ворчал под нос и сердито разбрасывал в разные стороны ломти земли. Потом распрямился на минутку, посмотрел на солнце, на жаворонков, висевших над головой, поплевал на ладони и взялся за работу всерьёз. Ритмично опускалась и взлетала лопата. Вскоре Митяй по пояс углубился в землю. Под ногами проступила вода. / – Ведро бы сюда! – произнес он вслух. / -Держи! – тотчас ответил ему кто-то. / Митяй удивленно обернулся. К роднику подходили ребята. Впереди шёл Паша с ведром. / – Тут одной лопатой не обойдешься! – сказал он и повторил, протягивая ведро: / – Держи! Сейчас мы все подналяжем – доберёмся до водички!».

Пара *Митяй – Паша* стабильна на протяжении всего рассказа: Паша считает Митяя другом, оказывает ему поддержку на протяжении всего рассказа, а тот, в свою очередь, с тем же постоянством, принимая поддержку, именует Пашу Непутёвым. Можно ли предположить, что эти двое когда-нибудь образуют стабильную дружескую пару, как Петухов и Кукушкин? Современный учитель будет искать ответ в психологических теориях и практиках, а ученики – в эпизодах собственного жизненного познавательного опыта.

Следующий – *четвёртый эпизод* (условное название «Паша-почтальон») связывает парой двух лидеров: Пашу (неформальный лидер – инициатор и добросовестный исполнитель, неформальный идеолог) и Васю (формальный лидер – председатель совета отряда, прекрасный организатор и функционер, формальный идеолог отряда, аргументирующий свою позицию «с цифрами в руках»). Этот эпизод – слепок с сочинения Васи (сочинение можно восстановить, пример такого восстановления отмечен *подчёркиванием* в приведённом далее отрывке), сопровождающийся пояснениями авторов рассказа: «*Пашу ещё в начале учебного года выбрали в совет отряда.* Но об этом уже успели забыть, потому что работал он тихо, незаметно, хотя и

больше других пионеров. *Когда распределяли нагрузки, Паше поручили заботу о почте. / Доставка писем и газет не входила в обязанности пионерского отряда. В колхозе был почтальон.* За эту работу ему дополнительно начисляли пятнадцать трудодней в месяц. Но трудодни оплачивались плохо, и почтальон с превеликим удовольствием отделался бы от этой обязанности. Случай представился: *почтальон заболел. Правление колхоза долго искало замену, а потом обратилось за помощью к пионерам.* / Дело это хлопотное. Надо было каждый день ходить за четыре километра в почтовое отделение, возвращаться и разносить колхозникам письма, переводы, газеты. / Пионеры стали думать, кому поручить такую нагрузку, и придумали: Непутевому Пашке – он не откажется. Ему, *как члену совета, полагалось составить переходящий график и следить, чтобы пионеры по очереди заменяли почтальона. Он так и сделал. Но график часто нарушался: у одного нога «разболелась» как раз в тот день, когда пришла его очередь, у другого открылся «скоропостижный насморк», третий «забыл» о своей обязанности. / Паша не ругался, не грозил «вытащить» симулянтов и страдающих слабой памятью на совет отряда. Он заменял их – сам ходил на почту и доставлял корреспонденцию. / Через месяц график перестал существовать, а Паша превратился в постоянного почтальона*».

Итак, сочинение про Пашу-почтальона писал Вася, это подтверждается следующим *пятым эпизодом* – пионерский сбор – который предваряется фразой: «После разбора сочинений на тему «Мой друг» ребята вспомнили и этот факт». Что происходило на сборе: 1) «Слушали отчет Строева о выполнении возложенной на него нагрузки»; 2) председатель Вася Щекин подытоживает отчет: «Будем разбираться с цифрами в руках! Четыре километра туда, четыре обратно, километр по деревне. Всего девять. Шесть месяцев в среднем по тридцать дней – сто восемьдесят. Помножим на девять – тысяча шестьсот двадцать километров! Их прошел Павел Строев, выполняя пионерское задание!.. Предлагаю вынести Паше Непу… Паше Строеву благодарность!..»; 3) Паша предлагает КТД: «Вспомните, как плохо у нас с выгоном! Коров гоняют по лесу чуть не за десять километров. Им и поесть некогда… А трава под боком стоит и вода рядом… / – Где? – крикнул Свахин. / – На острове! На Кленовике! – ответил Паша. / – Ты что, коров на лодке туда возить хочешь? / – Не на лодке… Я брод знаю. Там только в трех местах навозить песку – и коровы пройдут свободно»; 4) «решили завтра осмотреть и озеро, и остров, и Пашкин брод». Что тут требует особого внимания?

6*. Учителю требуется подтвердить ролевые позиции Паши и Васи, которые были выявлены ранее в ходе своеобразного социометрического исследования, проведённого учителем при первом знакомстве с классом (эпизоды 2 и 3). Позиции доказываются не только содержанием эпизода-5, но и всеми следующими, вплоть до *финального эпизода*: «- Молодцы!.. – Председатель потер подбородок и добавил: – Ездил сейчас на Кленовик… Пасутся! Пасутся, леший их подери! / Он зачерпнул в пригоршню воды, отпил несколько глотков, пытливо посмотрел на ребят и спросил неожиданно: / – А что?.. Ведь выправим колхоз, а? Как думаете? / – А то как же, – ответил за всех Вася Щекин».

7*. Целесообразно убедиться в том, что рассказ описывает все шесть этапов коллективного творческого дела И. П. Иванова (КТД), то есть проверить, насколько авторский текст, созданный вне опоры на теорию (в 1961 году методика уже действовала в практике воспитательной работы Коммуны юных фрунзенцев, но ещё не была разработана теория КТД), воспроизводит реальную логику коллективной деятельности. Совпадение структур текста и методики следует объяснять не художественным предвидением, а общностью порождающей среды: пионерской практикой, в которой жили и авторы, и педагоги-коммунары.

8. Ученики получили возможность подтверждать документальность рассказа математически.

Математическое подтверждение документальности рассказа начинается с проверки расчётов Васи Щекина: «Четыре километра туда, четыре обратно, километр по деревне. Всего девять. Шесть месяцев в среднем по тридцать дней – сто восемьдесят. Помножим на девять – тысяча шестьсот двадцать километров! Их прошел Павел Строев, выполняя пионерское задание!». Математически тут всё верно, а хронологически? Предлагаем ученикам восстановить хронологию рассказа.

Девятый эпизод (устройства брода) задаёт дни недели («Вот так и получилось, что утром в *воскресенье* к правлению колхоза, где временно в задней пустовавшей комнате поселился Алексей Александрович, подкатила телега»). Следовательно, днём раньше – в *субботу* – состоялась разведка острова (эпизоды 7–8, из которых читатель определяется и с месяцем – май), ещё ранее – в *пятницу* – пионерский сбор, а в *четверг* на третьем и пятом уроке произошло знакомство учителя с классом. Исходя из: а) даты издания рассказа (1962 г.), б) предположения, что события рассказа (пионерский сбор) отнесены со второй половине мая (не к первой, иначе Вася обязательно приурочил бы устройство брода ко Дню Победы), в) календарей 1960 и 1961 годов; – получаем, согласно данным из текста, следующую непротиворечивую реалиям тех лет хронологию событий.

1 сентября 1960 (четверг) – начало учебного года;

2 сентября 1960 (пятница) – пионерский сбор, выборы в совет отряда, распределение поручения; Паше поручают организацию помощи почте;

19 октября 1960 (среда) – почтальон заболел, правление колхоза обращается к пионерам, Паша составляет график замены почтальона одноклассниками;

20 ноября 1960 (воскресенье) – график не работает, Паша вынужден работать почтальоном на постоянной основе;

16 апреля 1961 (воскресенье) – Изота Моржика освободили от должности председателя колхоза, вывели из состава правления; трудный колхоз достался новому председателю;

17 апреля 1961 (понедельник) – новый председатель зашел в школу, осмотрел ее, познакомился с учителями;

18 мая 1961 (четверг) – в школе появляется новый учитель; сочинение «Мой друг», разбор в тот же день;

*19 мая 1961 (*пятница) – пионерский сбор: отчёт Паши, Щекин считает километры; Паша предлагает обустроить брод для колхозного стада;

20 мая 1961 (суббота) – разведка: осмотр острова Кленовик и возможного брода; планы по обустройству;

21 мая 1961 (воскресенье) – начало работ по улучшению брода;

21 мая понедельник – 4 июня 1961 (воскресенье) – две недели работы на озере по обустройству брода;

5 июня 1961 (понедельник) – первый перегон стада на Кленовик по броду;

6 июня 1961 (вторник) – Митяй и другие расчищают родник.

Восстанавливая хронологию, мы двигались от середины текста к его началу (нулевой эпизод: «Изота Моржика освободили от должности») и концу (финальный эпизод: «А то как же, – ответил (новому председателю) за всех Вася Щекин»). Мы подтвердили документальность описанных в рассказе событий, но буквально натолкнулись на целый ряд новых проблемных вопросов:

9 и 9*. *Структура и композиция рассказа.* Авторами выбрана кольцевая структура, рассказ разбит ими на шесть частей (они разделены символом ***), каждая из которых или включает несколько эпизодов, или разрывает эпизод. Изложение линейно, но хронологию нужно восстанавливать, она изначально не очевидна. Два основополагающих вопроса художественного анализа «Зачем?» и «Почему?» в этом случае образуют не пару, а взаимоисключают друг друга.

10 и 10*. *Образы*. Замечаем, что есть персонажи, которые:

– названы по имени и фамилии: Павел Строев (появляется в 9 эпизодах из 13), Митяй Свахин и Вася Щекин (появляются в 7 эпизодах), Захарчик Кукушкин и Андрюша Петухов, и Вера Никитина (в 3 эпизодах); – шесть из семнадцати учеников класса, Изот Моржик (в 3 эпизодах) – бывший председатель колхоза и его брат – бывший учитель литературы Степан Моржик (в одном эпизоде);

– названы по имени и отчеству – это учитель Алексей Александрович (появляется в 9 эпизодах из 13);

– названы по имени: девочка Маша, отец Паши – Матвей и мать Митяя Свахина – Марфа (каждый появляется единожды);

– не названы по имени: новый председатель колхоза (появляется в 3 эпизодах из 13, в начале, середине и конце рассказа, каждый раз для того, чтобы «двигать» сюжет), мать Паши и отец Митяя (упоминаются каждый по одному разу), остальные 10 учеников класса.

Этот перечень выдвигает новые вопросы к смысловым связям текста рассказа, которые можно формулировать, облекать в гипотезы, опровергать или доказывать с опорой на исторический контекст. К тому же образы героев размыты, характеры нужно собирать из разрозненных осколков-эпизодов, из анализа взаимоотношений в парах (Кукушкин-Петухов, Вера-Митяй, Паша-Алексей Александрович – там свои взаимоотношения и своя драматургия заявленная, но не доведенная авторами до возможного логического завершения. Есть две пары родителей Пишиных и Митяя со своими весьма прозрачными взаимоотношениями, которые тоже читаются, хоть и не явно... Два председателя колхоза: освобождённый от должности Изот Моржик и новый председатель, который не именован, хотя и является локомотивом событий: вначале (приглашает в конце учебного года нового учителя русского языка и литературы), в середине – одобряет инициативу ребят и помогает им с лошадью, в конце – вводит их в свой актив: «Ведь выправим колхоз, а? Как думаете?») и тройке (Митяй, Паша и Вася – антизвезда, формальный и неформальный лидеры – эту троицу можно долго разбирать, используя фактологический материал рассказа: их движение по событиям, явное и неявное присутствие в эпизодах и т. п.), что весьма непросто даже для опытного читателя. К чему такие сложности в небольшом рассказе про пионеров и для пионеров?

11. *Описание острова Кленовик на озере Степанец.* Впервые этот остров, как идеальное летнее пастбище, упоминает Паша. Далее, читатель смотрит на этот остров глазами авторов рассказа и городского жителя – учителя Алексея Александровича. Географические характеристики: ширина озера достигала трех километров, ближе к южному берегу зеленел молодой листвой остров, между островом и берегом озера было метров сто пятьдесят: берег здесь врезался в воду узким полуостровом; – подходят под описание озеро Вуокса (Приозерский район Ленинградской области) и острова Олений (между островом Олений и берегом, в районе посёлка Синёво, есть участок воды шириной примерно 150 метров, а с другой стороны от острова берег врезается в воду узким полуостровом Марьинский). Ещё одно доказательство документальности текста?

12. *Жанровая принадлежность текста.* Перед нами художественный текст, в котором соседствуют потрясающая документальность повествования с художественной недоработанностью образов. Возникает вполне естественный вопрос: можно ли с уверенностью утверждать на основании вышеизложенного, что рассказ родился из какого-то репортажа или очерка для СМИ, посвященного или инициативе детей, или педагогической инновации?

Обращаемся к истории и библиографии. На XXII съезде КПСС (с 17 по 31 октября 1961 года) Н. С. Хрущёв во время своего выступления объявил, что к 1980 году в СССР «в основном» будет построен коммунизм. 1962 – год сорокалетия Всесоюзной пионерской организации и выхода сборника очерков и рассказов «О вас, ребята» [2], в котором опубликован «Остров Кленовик». Это даёт формальный ответ на вопрос «Зачем?»: сборник – своеобразный юбилейный том к 40-летию Пионерской организации, а очерковый рассказ (жанр текста) – штрих к тому, как вместе со всеми в строительстве коммунизма активно участвуют пионеры. Неформальный ответ даст каждый читатель индивидуально в соответствии с теми смыслами, которые открылись ему в результате анализа текста.

13. Теперь к ответу на вопрос: почему авторами выбран такой стиль изложения, который затрудняет восприятие текста при первом прочтении, вызывает массу проблемных вопросов при втором прочтении и необходимость искать ответы в структуре и композиции текста, историко-литературном контексте и реконструкции хронологии событий, а при третьем и последующих прочтениях – восстанавливать характеры персонажей и особенности взаимоотношений чуть ли не с карандашом в руках и пометками на полях книги?

Можем только предположить, что выбранный стиль изложения – не авторская прихоть и не след небрежности, а следствие их профессионализма и характеристическое свойство

документальной формы: текст построен не как повествование, а как архив (портфолио класса), который не ведёт читателя за руку, а предоставляет материалы для разбора. Три ступени восприятия соответствуют трём адресатам: на первом читатель получает сюжет, на втором – проблемные вопросы, на третьем – литературный детектив, на четвёртом – внутренний диалог с авторами. Этот диалог можно реализовать в следующих формах:

1) творческое изложение событий в форме отличной от очеркового рассказа;

2) литературная новелла о рождении текста (Предположение 1 – из двух разных очерков двух авторов, предположение 2 – из двух разных очерков одного автора, предположение 3 – из одного очерка одного автора. предположение 4 – из одного очерка двух авторов. Дополнительные вопросы: где как эти авторы встретились (для написания рассказа); кто из авторов какую часть рассказа описал ранее в своём очерке; где и как могла произойти их встреча; как осуществлялся процесс создания рассказа? и т. п.) – творческий акт воссоздания действительности по едва заметным архивным следам;

3) воссоздание портфолио класса – того архива, который лёг в основу текста «Остров Кленовик»;

4) развитие линий, намеченных, но не реализованных авторами – сценарии спин-офф;

5) сравнительный анализ позиций современных читателей и читателей -современников авторов рассказа:

6) отражение идеи рассказа в музыкальной и песенной культуре; вопрос-задание: какое музыкальное произведение отражает идею рассказа; – может привести к следующему вееру вариантов: (а) А. Макаревич и «Машина времени» – история русского рока как линия жизни «того самого» поколения; (б) «Укрощение огня: увертюра» А. Петров, «Два капитана: увертюра» Е. Птичкин, «Через тернии к звездам» А. Рыбников – темы выбора жизненного пути в музыке (для музыкальных классов); (в) Творчество А Пахмутовой («Ничто на земле не проходит бесследно») – торжество человека: сила воли, мужество, целеустремленность; (г) каверы песни Е. Крылатова «Ты – человек» – об интерпретациях и смыслах в песенной культуре; (д) Песни С Никитина на стихи Ю. Мориц из мультфильма «Большой секрет для маленькой компании» – разговор о дружбе в продолжение рассказа «Остров Кленовик»; (е) песни Орлятского круга («Алые паруса», «Друг», «Мы», «Новое поколение», «Разговоры еле слышны», «Ты гори, мой костёр», «Ты да я», «Перевал», «Пора в дорогу, старина», «Целинная», «Человек – человеку и др.) – история детской и юношеской дружбы, стремление идти вперёд и раздумья о смыслах – энциклопедия советского детства и юности; (ж) бардовская песня («Дороги, которые не выбирают», «Людей теряют только раз», «Люди идут по свету», «Работа», «Спокойно, дружище» и др.) – как осмысленное продолжение предыдущей темы, взрослый рефлексирующий взгляд на будущее;

7) отражение идеи рассказа в изобразительном искусстве; вопрос-задание: картины (иллюстрации к детским изданиям) каких художников отражают идею рассказа; иллюстрация рассказа (сюжет и/или то, что осталось за его пределами и было выявлено в ходе анализа текста);

8) отражение идеи рассказа в мультипликации и кинематографии («Икар и мудрецы», «Два капитана», «Приключения Электроника» и др.).

Итак, многомерный анализ, инициируемый фактологическим числовым материалом, содержащимся в тексте произведения, позволяет не только лучше понять замысел авторов и дополнить личностные смыслы, но и перейти от эмоционально-образного и понятийно-смыслового освоения образов искусства к самостоятельному художественному творчеству.

Список литературы

1. Атрашкевич, А. С. Понятие межпредметной познавательной задачи в содержании предметно-методической подготовки будущего учителя математики / А. С. Атрашкевич // Психология, социология и педагогика. – 2018. – № 5. – URL: http://psychology.snauka.ru/2018/05/8567. – Текст : электронный.

2. Власов, А. Е. О вас, ребята : рассказы и очерки: для сред. возраста / А. Е. Власов, А. М. Млодик. – Ленинград : Детгиз, 1962. – 416 с.

3. Лаптева, В. С. К определению понятия литературно-математического текста / В. С. Лаптева, С. В. Лебедева // Педагогические практики для внедрения инновационных решений : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 апр. 2024 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2024. – С. 45–50.

4. Лебедева, С. В. К определению понятия литературно-математического текста / С. В. Лебедева // Педагогические практики для внедрения инновационных решений : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2024. – С. 45–50.

5. Лебедева, С. В. О видовом многообразии художественных текстов с математической составляющей / С. В. Лебедева // Управление качеством образования: проблемы и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию создания кафедры методики преподавания математики УлГПИ / отв. ред. Н. В. Сидорова. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2024. – С. 164–172.

6. Лебедева, С. В. О возможностях художественных текстов с математической составляющей в образовании школьников / С. В. Лебедева // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2023 : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 25 авг. 2023 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары : Среда, 2023. – С. 311–319.

7. Лебедева, С. В. Развитие образовательного потенциала личности учащихся средствами художественных текстов с задачами-вставками в качестве элементов сюжета / С. В. Лебедева // Управление качеством образования: проблемы и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2026. – С. 162–170.

8. Лебедева, С. В. Частичная литературная реконструкция как основа художественного анализа текста, в структуру и содержание которого включены задачи школьного курса математики / С. В. Лебедева // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 окт. 2026 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 83–88.

9. Лебедева, С. В. Художественные тексты с дополняющими образ задачами-вставками в обучении школьников / С. В. Лебедева // Актуальные вопросы современной науки и образования : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Мурманск, 27 февр. 2026 г.). – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 306–309.

10. Лебедева, С. В. Художественные тексты с сюжетообразующими задачами-вставками в образовании школьников / С. В. Лебедева // Психолого-педагогическое образование в современных условиях : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Куйбышев, 27 нояб. 2025 г.) / редкол.: И. А. Дудковская [и др.]. – Чебоксары : Среда, 2025. – С. 141–149.

Леханов Спартак Борисович
научный сотрудник
Центр изучения, сохранения и развития родных языков
Академии наук Республики Саха (Якутия)
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

DOI 10.31483/r-169923

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ЭВЕНКИЙСКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: *статья рассматривает формирование лексических навыков эвенкийского языка у детей 3–7 лет в дошкольных образовательных организациях. Актуальность обусловлена исчезающим статусом языка и сенситивным периодом дошкольного детства. Цель – обосновать игровые технологии для естественного усвоения лексики через игровую деятельность. На основе литературы, словарей и сборников игр предложена классификация методов: пальчиковые, подвижные, дидактические, сюжетно-ролевые, театрализованные, компьютерные и проектные. Определены лингвистические особенности, принципы, критерии и уровни усвоения лексики, требования к среде «Уголок оленевода». Материалы могут использоваться в программах и пособиях по эвенкийскому языку для ДОО.*

Ключевые слова: *эвенкийский язык, дошкольное образование, игровые технологии, лексические навыки, языковое гнездо, оленеводство, ревитализация языка, дети 3–7 лет.*

Введение.

Сохранение и развитие эвенкийского языка как языка коренного малочисленного народа Севера, Сибири и Дальнего Востока является одной из актуальных задач современной образовательной политики. По данным ЮНЕСКО, эвенкийский язык относится к числу языков, находящихся под угрозой исчезновения; число его носителей не превышает нескольких

десятков тысяч человек [13]. В условиях сокращения естественной языковой среды дошкольный возраст приобретает особое значение, поскольку представляет собой сенситивный период для формирования лексических навыков [2; 4].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает реализацию образовательной программы в деятельности, специфической для детей дошкольного возраста, и прежде всего в игре [1]. Игровая деятельность рассматривается как ведущий вид деятельности дошкольника и наиболее эффективное средство обучения родному языку [5; 7]. Как отмечал В. А. Сухомлинский, «без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью в эффективном обучении эвенкийскому языку детей 3–7 лет и недостаточной теоретико-методической разработанностью системы игровых методов, адаптированных к дошкольному возрасту, а также отсутствием целостных научно-методических рекомендаций для дошкольных образовательных организаций.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать систему игровых методов обучения эвенкийскому языку детей дошкольного возраста, а также подготовить научно-методические рекомендации для ДОО.

Задачи исследования.

1. Проанализировать научную литературу по проблеме игрового обучения родному языку детей дошкольного возраста.
2. Отобрать лексический минимум эвенкийского языка для детей 3–7 лет на материале тематического словаря «Оленеводство и материальная культура».
3. Разработать систему игровых методов (пальчиковых, подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых, театрализованных, компьютерных, проектных).
4. Составить перспективный план изучения лексики по четырем возрастным группам.
5. Определить критерии и уровни усвоения лексики, а также формы диагностики в игровой форме.
6. Подготовить предложения по созданию предметно-пространственной среды «Уголок оленевода».

Объект исследования – процесс обучения эвенкийскому языку детей дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных организаций.

Предмет исследования – игровые методы и технологии формирования лексических навыков эвенкийского языка у детей 3–7 лет.

Практическая значимость определяется тем, что разработанные научно-методические рекомендации могут быть использованы воспитателями, методистами, педагогами дополнительного образования и родителями. Предложены перспективный план изучения лексики по четырем возрастным группам, формы организации занятий с использованием наглядности и аутентичных материалов, структура предметно-пространственной среды «Уголок оленевода», а также критерии и уровни усвоения лексики [9; 10].

Материалы и методы.

Материалы исследования: русско-эвенкийский тематический словарь «Оленеводство и материальная культура»; эвенкийские сказки и легенды; национальные подвижные игры; дидактические пособия; методические разработки дошкольных образовательных учреждений; научные публикации по дошкольной педагогике, этнопедагогике и методике обучения родным языкам [2–12]. Дополнительно использованы: сборник эвенкийских игр «Бэюктэдерэ» (2024), пальчиковые игры «Сэвдепчу умукэчэл» (2022) [12], материалы Арктического многоязычного портала.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы [2–12]; систематизация и обобщение методического опыта [5–7];

педагогическое моделирование; классификация игровых технологий; разработка критериев и уровней усвоения лексики [9; 10].

Теоретико-методологическую основу составляют фундаментальные труды ученых. А. П. Усова обосновала дидактический потенциал игры и ее роль в организации обучения дошкольников [5]; Д. В. Менджерицкая раскрыла влияние сюжетно-ролевой игры на развитие личности и социального опыта ребенка [6]; Р. И. Жуковская доказала, что игра является эффективным средством воспитания и обучения, формирующим познавательную активность [7]; Н. А. Ветлугина показала взаимосвязь игровой и художественно-творческой деятельности детей [8]; Л. В. Коломийченко подтвердила эффективность игровых технологий в социально-коммуникативном и речевом развитии [9]; С. А. Козлова акцентировала интеграцию игровой и познавательной деятельности в поликультурном образовании [10]; Е. В. Яковлева доказала эффективность компьютерных игр при соблюдении санитарных норм и возрастных ограничений [12]; Н. Е. Веракса и А. Н. Веракса раскрыли специфику проектной деятельности в дошкольном возрасте, ее игровой характер и влияние на познавательную инициативу.

Результаты и обсуждение.

Теоретико-методологические основания комплекса.

Комплекс основан на взаимодополняющих подходах. Деятельностный подход (Выготский, Леонтьев, Эльконин) рассматривает игру как ведущую деятельность дошкольника [2–4], поэтому эвенкийская лексика осваивается через движение, ролевое взаимодействие и действия с предметами, а не заучивание. Методика «языкового гнезда» предполагает погружение в искусственную языковую среду [13]; при ее полноценной работе более 90% детей к концу дошкольного возраста достигают базового владения родным языком. Комплекс выступает дидактическим обеспечением такой среды: игра делает эвенкийскую речь функционально необходимой. Коммуникативный подход реализуется через речевые ситуации [9; 10], а эффективность игровых технологий на эвенкийском материале подтверждена в формировании коммуникативной компетенции дошкольников [12].

Система игровых технологий.

В ходе исследования установлено, что игровые методы обучения эвенкийскому языку детей дошкольного возраста должны включать следующие взаимосвязанные компоненты [5–12].

Таблица 1

Тип игры	Примеры	Лексический материал	Формируемые навыки
1	*2*	*3*	*4*
Пальчиковые	«Оленьи рога», «Копытца», «Олененок»	иечӣ, кӧкчӑн, дыл, никимна, меван, гудейкэн	Мелкая моторика, первичная лексика, культурные представления
Подвижные	«Олени и волки», «Ловля оленей», «Нулгиктэдерэ»	орор, иргичӣ, авду, нулигӣктэдемӣ, дявам	Непроизвольное запоминание, функциональная речь, двигательная активность
Дидактические	«Ӈи дяличи?», «Эвэды лото», «Подбери масть»	тоготчорӣ, дялум, эвидеми, багдама, игдяма, коӈнорин	Обогащение словаря, полимодальное усвоение, познавательные процессы
Сюжетно-ролевые	«В стойбище», «Перекочевка», «Выделка шкуры»	урӣкӣт, нулги-, этэ̄чимнӣ, дю, куре, дэлкэн, самӈин, хокто, нанна-	Диалогическая речь, социальные роли, культурные нормы
Театрализованные	Инсценировка сказки «Почему олень быстро бегает»	орон, иргичи, хомоты, хуктыдерэн, химат, хэгды	Связная речь, интонационная выразительность, эмоциональное проживание

Окончание таблицы 1

1	*2*	*3*	*4*
Компьютерные	«Найди оленя», «Собери чум», «Раскрась масть оленя»	орон, эӈнэкэ̄н, дю, нямапчу, онокол, сиӈарин, бугды, челкэ.	Интерактивность, мультимодальность, индивидуализация темпа
Проектные	«Олененок в гостях у ребят», «Наше стойбище», «Мой ездовой олень» «Праздник оленевода»	матал- гости, хуктывун, сирга, лавикта, дю, куре, дэлкэн, угучак, нэмэ. куӈакар	Целостность развития, субъектная позиция, продуктивный результат

Пальчиковые игры имеют нейрофизиологическое обоснование. В коре головного мозга двигательная и речевая зоны расположены в непосредственной близости. Тренировка движений пальцев рук стимулирует формирование нейронных связей, обеспечивающих развитие речи. В данном комплексе пальчиковые игры выполняют тройную функцию: моторную, речевую и культурную.

Подвижные игры относятся к категории игр с правилами, которые, согласно классификации С. Л. Новоселовой, возникают по инициативе взрослых и направлены на решение обучающих задач. Их научная ценность заключается в двигательной активности, непроизвольном запоминании лексики через речевые сигналы и реализации принципа функциональной необходимости речи.

Дидактические игры сочетают игровую мотивацию с обучающей задачей. Настольные игры с карточками активируют зрительную память, а проговаривание слов – слуховую и артикуляционную, что обеспечивает полимодальное усвоение лексики.

Сюжетно-ролевые игры относятся к творческим играм, в которых дети воспроизводят социальные отношения взрослых. Согласно Л. С. Выготскому, символическая (ролевая) игра является основным источником развития ребенка дошкольного возраста и создает благоприятный контекст для овладения языком и грамотностью. Ролевая игра выполняет интегративную функцию: она объединяет языковой материал с элементами традиционной культуры.

Театрализованные игры развивают связную речь, интонационную выразительность и диалогические умения. В контексте эвенкийского языка театрализация позволяет ввести развернутые речевые высказывания в естественный игровой контекст, обеспечить многократное повторение лексики без монотонности и создать условия для эмоционального проживания языкового материала.

Компьютерные дидактические игры обладают интерактивностью, мультимодальностью и возможностью индивидуализации темпа и сложности заданий. При этом важно, чтобы компьютерные игры дополняли, а не заменяли живые формы игровой деятельности.

Проектные игры представляют собой интегративную технологию, объединяющую разные виды игр и продуктивные виды деятельности. Проектный метод обеспечивает целостность образовательного процесса, субъектную позицию ребенка и продуктивный результат, который можно предъявить (макет, лэпбук, спектакль).

Лингвистические особенности и их учет в комплексе.

Эвенкийский язык имеет ряд фонетических и грамматических особенностей, которые необходимо учитывать при обучении дошкольников:

− долгота гласных *(кӧкча̄н, нулигӣктэде-мӣ)* требует специальной работы над артикуляцией;

− специфические согласные *(ӈ)* вводятся через подражание и игровые движения;

− агглютинативный строй – слова образуются путем присоединения суффиксов *(нулги-ми, эвиде-рӣ)*, что облегчает запоминание целых речевых блоков.

Комплекс использует принцип устного опережения: все слова и фразы вводятся в звучащей речи, подкрепляются движением, жестом, предметом. Письменная форма не используется, что соответствует возрастным возможностям дошкольников.

Методические принципы, реализованные в комплексе.

Таблица 2

Принцип	Реализация в комплексе
Принцип игровой мотивации	Каждая игра имеет игровую цель (поймать оленя, собрать чум, найти масть), которая предшествует учебной
Принцип функциональности речи	Слово произносится не для «ответа», а для продолжения игры (возвращение в игру, переход хода)
Принцип полимодальности	Задействованы движение, зрение, слух, осязание, речь
Принцип культурной обусловленности	Языковой материал вплетен в традиционные сюжеты (оленеводство, кочевание, выделка шкур)
Принцип возрастной адекватности	Содержание и степень сложности игр соответствуют возрастным возможностям (от 3 до 7 лет)
Принцип интеграции	Языковые задачи решаются в единстве с познавательными, двигательными, художественными

Перспективный план изучения лексики по возрастным группам.

3–4 года. Части тела оленя, простые действия, элементарные названия: *дыл, никимна, меван, кӧкчӑн, иечӣ*.

Преобладают пальчиковые и подвижные игры с простыми речевыми сигналами.

4–5 лет. Быт стойбища, оленеводческие объекты: *дю, куре, дэлкэн, сирга, авду, ату*.

Вводятся дидактические и сюжетно-ролевые игры, короткие диалоги.

5–6 лет. Масти оленя, действия, оленеводческие занятия: *багдама, игдяма, коунорин, тоготчорон, сирдяран, хуктыдерэн*.

Используются театрализованные игры, лото, проектная деятельность.

6–7 лет. Праздник оленевода, обряды, абстрактная лексика: *хуктывун, сулганни, этэечимни, матал. нимат*.

Преобладают проектные, театрализованные и компьютерные игры, свободные диалоги.

Критерии и уровни усвоения лексики.

Критерии: фонетическая правильность, лексическая точность, объем активного словаря, ситуативная уместность, грамматическая оформленность, речевая инициативность.

Уровни:

− *низкий* – пассивное узнавание, повторение за взрослым, использование слова только с опорой на наглядность;

− *средний* – самостоятельное называние в знакомой игре, использование слова в стандартных ситуациях;

− *высокий* – спонтанное использование лексики в ролевой, театрализованной и проектной деятельности, перенос в новые ситуации.

Формы диагностики в игровой форме: педагогическое наблюдение, игровые диагностические задания, анализ продуктов деятельности, фиксация речевых проявлений в сюжетно-ролевых и театрализованных играх.

Предметно-пространственная среда «Уголок оленевода».

Для эффективной реализации комплекса рекомендуется создать предметно-пространственную среду «Уголок оленевода», включающую:

− макет чума, нарты, фигурки оленей и людей;

− дидактические карточки, лото, лэпбуки «Оленьи секреты»;

− куклы в национальной одежде, атрибуты для сюжетно-ролевых игр;

− аудиозаписи эвенкийской речи, песен, сказок;

− материалы для продуктивной деятельности (рисование, конструирование, аппликация);

− наглядные пособия с эвенкийскими названиями предметов быта и оленеводства.

Заключение.

Представленный игровой комплекс является научно обоснованной методической системой обучения дошкольников эвенкийскому языку. Он опирается на классические положения детской психологии и педагогики, современные подходы к ревитализации языков, и учитывает лингвистические особенности эвенкийского языка.

Комплекс отличает системность: от пальчиковых игр, развивающих моторику и первичную лексику, к подвижным и дидактическим играм, формирующим активный словарь, и далее – к сюжетно-ролевым, театрализованным и проектным формам, обеспечивающим свободное использование языка в коммуникативно значимых ситуациях. Такая логика соответствует этапам формирования речевой деятельности в дошкольном возрасте и создает условия для того, чтобы эвенкийский язык стал для ребенка не объектом изучения, а средством игры, общения и познания мира.

Дальнейшее исследование предполагает эмпирическую апробацию предложенной системы в дошкольных образовательных организациях, уточнение критериев диагностики и разработку парциальной программы по эвенкийскому языку для детей 3–7 лет.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 (с изменениями и дополнениями).

2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–68.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 352 с.

4. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

5. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей : сб. статей / А. П. Усова ; под ред. А. В. Запорожца; сост. Н. Я. Михайленко. – Москва : Просвещение, 1976. – 94 с.

6. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада / Д. В. Менджерицкая ; под ред. Т. А. Марковой. – Москва : Просвещение, 1982.

7. Жуковская, Р. И. Игра и ее педагогическое значение / Р. И. Жуковская. – Москва : Педагогика, 1975. – 111 с.

8. Художественное творчество и ребенок / под ред. проф. Н. А. Ветлугиной; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1972. – 287 с.

9. Коломийченко, Л. В. Дорогою добра: концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л. В. Коломийченко. – Москва : ТЦ Сфера, 2017. – 160 с.

10. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебник для использования в учебном процессе образовательных учреждений, реализующих программы среднего профессионального образования / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 11-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010.

11. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений: для работы с детьми 5–7 лет / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008.

12. Atlas of the World's Languages in Danger / ed.-in-chief C. Moseley; cartographer A. Nicolas. – 3rd ed., entirely rev., enl. and updated. – Paris : UNESCO Publishing, 2010. – 62 p.

Наймушин Андрей Васильевич
преподаватель основ безопасности и защиты Родины,
руководитель поискового отряда «Время Ч»
ГАПОУ «Канашский транспортно-энергетический техникум»
Минобразования Чувашии
г. Канаш, Чувашская Республика

РОЛЬ ПОИСКОВОГО ДВИЖЕНИЯ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПОИСКОВОГО ОТРЯДА «ВРЕМЯ Ч» КАНАШСКОГО ТРАНСПОРТНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ТЕХНИКУМА

Аннотация: *в статье рассматривается воспитательный потенциал поискового движения как одного из наиболее действенных инструментов патриотического воспитания молодежи в системе среднего профессионального образования. На основе анализа теоретических подходов и обобщения практического опыта работы студенческого поискового отряда «Время Ч» Канашского транспортно-энергетического техникума раскрываются механизмы формирования исторической памяти, гражданской идентичности и социальной активности обучающихся через их вовлечение в реальную поисковую и исследовательскую деятельность. Особое внимание уделяется формам и методам работы, обеспечивающим интеграцию учебной и внеучебной деятельности в рамках преподавания дисциплины «Основы безопасности и защиты Родины».*

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, поисковое движение, историческая память, студенческий поисковый отряд, среднее профессиональное образование, гражданская идентичность, внеурочная деятельность.*

Сохранение исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны и судьбах её участников остается одной из ключевых задач государственной политики в сфере образования и молодежной политики. По данным Поискового движения России, сотни тысяч солдат до сих пор числятся в списках «пропавших без вести», а проблема поиска, установления судеб и увековечения памяти воинов, погибших при защите Отечества, по-прежнему сохраняет свою остроту. В этих условиях поисковое движение приобретает особое значение не только как общественно полезная деятельность, но и как мощный образовательный и воспитательный инструмент.

В педагогической науке поисковая деятельность рассматривается как средство формирования исторической памяти и патриотического воспитания молодежи, обладающее уникальным потенциалом: оно позволяет молодым людям не просто узнавать о событиях прошлого из учебников, но и становиться непосредственными участниками процесса восстановления исторической справедливости. Поисковое движение в молодежной среде России характеризуется исследователями [2] как уникальное социально-культурное явление, в рамках которого формируется патриотическая направленность личности и её всесторонняя социально-культурная активность.

На примере поискового отряда «Время Ч» Канашского транспортно-энергетического техникума в статье рассматривается опыт организации поисковой деятельности в системе СПО и определяется её значение для патриотического воспитания студентов.

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых функций поискового движения в контексте патриотического воспитания. Во-первых, это *функция формирования исторической памяти*: участие в полевых работах и архивных исследованиях позволяет молодежи прикоснуться к конкретным судьбам защитников Отечества, что переводит абстрактные знания о войне в плоскость личного эмоционального опыта.

Во-вторых, поисковая деятельность выполняет *функцию развития социальной активности личности*. Как отмечает В.Л. Будаговский [1], активность личности обусловлена комплексом социальных установок и внутренней позицией самой личности – значимостью,

ответственностью, притязаниями и другими мотивирующими факторами. Поисковая работа позволяет молодежи почувствовать себя нужной обществу и выступает образцом действенного военно-патриотического воспитания на базе конкретного общественно полезного труда по увековечению памяти павших.

В-третьих, поисковое движение реализует *функцию профессиональной ориентации и формирования прикладных компетенций*: работа в экспедициях требует знаний в области топографии, анатомии, документирования, техники безопасности, а также навыков работы с архивными базами данных и специализированным программным обеспечением.

В Канашском транспортно-энергетическом техникуме поисковое движение является неотъемлемой частью системы патриотического воспитания. Студенческий поисковый отряд «Время Ч» ведет системную работу по нескольким направлениям.

Полевые поисковые экспедиции. Отряд принимает участие в межрегиональных экспедициях, посвященных поиску погибших защитников Отечества. Так, в составе делегации поисковых отрядов Чувашии бойцы «Время Ч» выезжали в Волгоградскую область для проведения полевых поисковых работ по обнаружению незахороненных останков военнослужащих РККА; в рамках экспедиции они также приняли участие в открытии регионального этапа Всероссийской акции «Вахта Памяти – 2026» на Мамаевом кургане. *Важным направлением работы отряда является участие в международной военно-исторической экспедиции «Западный фронт. Варшавское шоссе», которая ежегодно с 2020 года проводится в августе в Калужской области. Кроме того, поисковики отряда принимали и продолжают принимать участие в экспедициях «Фронтовыми дорогами Карелии» в 2025 и 2026 годах.* Подобные выезды требуют от студентов не только физической выносливости, но и серьезной теоретической подготовки.

Обучение в всероссийской школе поисковика. Члены отряда проходят интенсивное обучение в рамках проекта «Поисковый фронт», реализуемого Региональной общественной молодежной организацией «Отечество» Республики Татарстан. Программа включает ориентирование и топографию, технику безопасности, документирование результатов, анатомию и строение человеческого скелета, а также практикум по эксгумации. Отдельный блок посвящен работе с сайтом ВИПЦ для увековечения памяти погибших на основе отчетных документов. Проект «Поисковый фронт» получил признание на Всероссийской премии в сфере исторического просвещения молодежи «Голос истории», заняв III место в номинации «Лучший проект по сохранению памяти об участниках Великой Отечественной войны 1941–1945 годов».

Исследовательская и архивная работа. Помимо полевых выездов, студенты занимаются установлением судеб конкретных солдат. Примером может служить совместная работа отрядов «Мы помним» и «Время Ч» по установлению биографии Анатолия Григорьевича Скрипченко, уроженца города Канаш, останки которого были найдены в Псковской области. Такая деятельность формирует у обучающихся навыки работы с архивными источниками и базами данных Министерства обороны, а также понимание того, что за каждой найденной фамилией стоит конкретная человеческая судьба.

Интеграция с учебной дисциплиной «*Основы безопасности и защиты Родины*». Как преподаватель ОБЗР, автор настоящей статьи рассматривает поисковую деятельность как практико-ориентированное продолжение учебного курса. Если на занятиях студенты осваивают теоретические основы безопасности, гражданской обороны и защиты Отечества, то в рамках поискового отряда они применяют эти знания в реальной социально значимой деятельности. Такой подход обеспечивает целостность образовательного процесса и усиливает его воспитательный эффект.

Воспитательные результаты. Участие в поисковом движении оказывает комплексное воздействие на личность студента. Во-первых, формируется *гражданская идентичность*: молодые люди осознают свою причастность к сохранению памяти о поколении победителей. Во-вторых, развиваются *коммуникативные и командные навыки*: работа в экспедиции требует слаженного взаимодействия, взаимной поддержки и дисциплины. В-третьих,

воспитывается *ответственность и стрессоустойчивость*: полевые условия и необходимость принимать решения в нестандартных ситуациях закаляют характер. Наконец, поисковая деятельность способствует *профессиональному самоопределению*: для студентов техникума она становится дополнительным стимулом к освоению профессии, связанной со служением обществу и государству.

Поисковое движение представляет собой не просто одно из направлений внеурочной работы, а целостную педагогическую технологию патриотического воспитания [3], обладающую высоким мотивационным потенциалом. Опыт поискового отряда «Время Ч» КанТЭТ демонстрирует, что вовлечение студентов в реальную поисковую и исследовательскую деятельность позволяет решать задачи патриотического воспитания не через декларативные мероприятия, а через *живое участие в восстановлении исторической справедливости*. Это формирует у молодежи устойчивую гражданскую позицию, чувство ответственности за сохранение памяти о защитниках Отечества и готовность к социально значимой деятельности.

Дальнейшее развитие этого направления в системе СПО видится в расширении межведомственного взаимодействия с поисковыми объединениями, более тесной интеграции поисковой работы с учебными дисциплинами гуманитарного и оборонно-спортивного профиля, а также в активном использовании цифровых инструментов для архивных исследований и популяризации результатов поиска.

Список литературы

1. Грибан, И. В. Искать и помнить: поисковая деятельность как средство патриотического воспитания молодежи / И. В. Грибан, К. А. Антропов, А. И. Бурова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 195–200.

Овчинникова Наталья Петровна
заслуженный учитель РФ, канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВОПРОСОВ КУЛЬТУРЫ И ПОВСЕДНЕВНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация: *статья раскрывает основные проблемы при изучении культуры на уроках истории, причины поверхностных знаний учащихся в данной сфере. Предложены эффективные подходы изучения блоков культуры в школе. Особый акцент сделан на интегрированном и деятельностном подходах. Использован опыт автора работы как в САФУ, так и в гимназии№3 г. Архангельска*

Ключевые слова: *культурное наследие, подходы: персоналистский, искусствоведческий, ценностный, эстетический, личностно-ориентированный, интегрированный, деятельностный, сюжетно-ролевая игра.*

Современному молодому человеку для самореализации необходимо понимание многомерности окружающего культурного пространства, умение продуктивно пользоваться культурным наследием. Важную роль в культурном просвещении юных россиян играет школьный курс истории [1].

Тем не менее, знания выпускников школ блока культуры, как показывает практика, результаты ГИА, крайне поверхностны. Выпускники зачастую

– не могут определить время создания памятников культуры,
– допускают ошибки при определении авторства произведений культуры,
– затрудняются назвать известных ученых, художников, композиторов.

Причины подобной ситуации проанализированы М.В. Коротковой в статье «Проблема изучения культуры в школьном курсе истории: взгляд методиста»:

– существующие школьные учебники и учебные пособия недостаточно сориентированы на качественное раскрытие вопросов культуры. Материал в них зачастую объемен и неинтересен;

– нехватка учебных часов для углубленного изучения вопросов культуры;

– отсутствие применения различных технологий при изучении культуры (чаще всего ученики делают таблицы);

– ряд учителей истории считает вопросы истории культуры менее важными и нацелены скорее на изучение социально-экономических, политических аспектов истории [2, с. 3–7].

Выводы, сделанные в ходе анализа типичных ошибок при выполнении заданий по культуре в ЕГЭ, свидетельствуют о формализации подходов к подготовке и выполнению заданий, ориентированных на проверку знаний отечественной культуры. Для того, чтобы изучение истории культуры было эффективным, пишет И.А. Артасов, необходимо ее «оживлять», создавать у обучающихся яркие образы культурного достояния страны, грамотно вписывая данный материал в исторический контекст [3, с. 68].

На сегодняшний день существует несколько подходов к преподаванию вопросов культуры [4, с. 38–43].

Традиционным считается *персоналистский_подход*. Отдельные уроки после изучения определенной главы или раздела посвящены культуре и повседневности, включают в себя множество имен известных деятелей культуры и факты о их достижениях. Знания эти, безусловно, необходимы, но усвоение столь большого количества материала при данном подходе крайне сложно для школьника. При этом такой подход практически не дает возможности проследить связь писателя или художника с эпохой, с политическими, экономическими и общественными процессами в стране.

Искусствоведческий подход основан на сущностном анализе произведений искусства или культурных продуктов. В рамках данного подхода рассматриваются стили и направления культуры в историческом контексте. Например, в архитектуре выделяются барокко, классицизм, ампир, модерн и т. д. Или анализируется та или иная картина художника.

Ценностный_подход позволяет постичь философскую основу культурно-исторического знания. В произведениях искусства ученики вместе с учителем выявляют символику и мифологию, нравственные установки эпохи, чтобы понять экономические, политические и ментальные основы общества изучаемого периода. В условиях современного образовательного процесса ценностный подход является актуальным. Характер ценностей социума задает меру свободы и вариативности поведения его граждан. Например, в СССР метод социалистического реализма диктовал показ успехов социалистического строительства и воспитание советских людей в духе коммунизма.

Эстетический подход основывается на формировании у современных школьников совокупности взглядов в таких категориях как: прекрасное и ужасное. Приблизиться к пониманию этих двух категорий глазами поэтов, скульпторов, художников, философов в разные исторические периоды помогут книги Умберто Эко «История красоты» и «История уродства» [5; 6]. Данный подход предполагает высокий уровень компетентности педагога. Ярким примером реализации такого подхода может стать знакомство школьников с творчеством гениального художника-пейзажиста И. Левитана.

Личностно-ориентированный_подход. Для изучения культуры он является достаточно эффективным, так как направлен на индивидуальное усвоение школьником заданного материала, основанное на его личном творческом потенциале, личном опыте и эмоционально-ценностном отношении к произведениям культуры. Данный подход строится на основе субъективного опыта и исторического мышления ученика (семейные экскурсии в Москву и С-Петербург, города Золотого кольца России, по Северу и т. п.).

Разновидностью личностно-ориентированного подхода можно считать проектный подход. В данном случае ученики не просто усваивают информацию, а создают собственный

продукт: исследовательскую работу (например, «Как крепостное право отразилось в литературе»), презентацию, виртуальную экскурсию, выставку и т. д. Все это позволяет применить знания на практике, проявить инициативу и публично представить результат.

Наиболее продуктивным выступает в школьном образовании *интегрированный подход*. Он основан на совместном рассмотрении всех сфер жизни общества, не выделяя культурно-исторический материал в отдельный блок.

Такой подход позволяет рассмотреть материал по культуре как составляющую часть социальных, экономических и политических явлений, и. наоборот, изучить данные явления через призму историко-культурных фактов. При изучении социально-экономических, политических, военных аспектов истории можно обратить внимание на то, как отразились конкретные события и явления в литературе, архитектуре, живописи, скульптуре, музыке и т. д.

Реализация данного подхода может быть осуществлена путем «вживления» материала по истории культуры в ткань исторических событий. Так, например, интеграция культурного компонента истории уместна при изучении древнерусской истории, объединения русских земель, истории XVI-XVII вв., петровских преобразований, просвещенного абсолютизма, Отечественной войны 1812 г. и многих других тем. Культурные преобразования петровского времени неотделимы от других реформ первой четверти XVIII века. Когда культура рассматривается изолированно, проигрывает сама история, её деятели. Открытие Московского университета и Академии художеств украшает елизаветинское правление не меньше, чем победа над Пруссией в Семилетней войне.

Регулярное обращение к культурным аспектам истории, а не просто изучение всех вопросов истории культуры на немногочисленных уроках позволяет учителю добиться формирования у школьников более устойчивых связей между разными сферами жизни общества. Еще одним важным следствием станет то, что факты политики, экономики, социальных отношений благодаря «связке» с культурными явлениями лучше запомнятся учащимся явлениями, с одной стороны, и их отражением в культуре, – с другой. Приведем пример подобной связки: Тема «Смута». Личность Б. Годунова отражена в одноименной поэме Пушкина – опере Мусоргского «Борис Годунов» – впервые исполнена в Мариинском театре – одним из лучших исполнителей роли Годунова был великий певец Ф.И. Шаляпин.

Также нельзя оставить без внимания *деятельностный подход*, связанный с игровыми технологиями. Существует множество видов игровых технологий: уроки-путешествия, уроки-экскурсии, рассказ-защита (о памятнике культуры или о картине), театрализованные постановки и т. д. Игровые приёмы являются сильной мотивацией учения, позволяют школьникам реализовать свои потенциальные возможности и способности, не находящие выхода в других видах учебной деятельности.

Деятельностный подход в изучении вопросов отечественной культуры в школе можно, к примеру, апробировать на уроке: «Советская культура в период «оттепели» (1953–1964)» через сюжетно-ролевую игру с участием одиннадцатиклассников (посещение Хрущевым выставки художников-авангардистов в Манеже). Важно, что для игры ученики тщательно изучили документы эпохи, статьи и монографии историков, стенограмму визита Хрущёва в Манеж, где сохранились для истории все его реплики.

Перечислим преимущества применения деятельностного (игрового) подхода на уроках истории:

1) глубокое погружение в эпоху, складывается ощущение, как будто ты сам проживаешь то, что было в прошлом;

2) проявление актерских способностей, возможность попробовать себя в роли политика, полководца, художника, стиляги-неформала и т. д.;

3) активизируются психологические процессы участников игровой деятельности: внимание, восприятие, мышление, создаются условия для развития творчества ребенка;

4) процесс усвоения материала происходит интереснее и продуктивнее;

5) культура становится ученикам ближе.

В заключение подчеркнем, что при использовании педагогом любого подхода для описания и разъяснения обучающимся вопросов культуры всегда должен соблюдаться принцип наглядности. Он необходим при изучении любой темы по истории, но в преподавании вопросов культуры особенно.

Список литературы

1. Историко-культурный стандарт: приложение к Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории / Российское историческое общество. – Москва, 2014. – 32 с.

2. Короткова, М. В. Проблема изучения культуры в школьном курсе истории: взгляд методиста / М. В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2010. – № 5.

3. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2026 года по истории / ФИПИ; авт.-сост. И. А. Артасов. – Москва, 2026. – 88 с.

4. Шолько, А. В. Основные подходы к изучению вопросов культуры в курсе истории / А. В. Шолько, Т. В. Самоходкина. – URL: https://infourok.ru/osnovnye_podhody_k_izucheniyu_voprosov_kultury_v_kurse_istorii.-570433.htm (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

5. Эко, У. История красоты / У. Эко ; пер с итал. А.А. Сабашниковой. – Москва : Слово, 2018. – 456 с.

Петухов Сергей Владимирович
учитель
МБОУ «Таутовская СОШ им. Б.С. Маркова»
д. Таутово, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ТРУДА

Аннотация: *в статье рассматриваются эффективные методы и педагогические приемы, направленные на развитие творческих способностей обучающихся в рамках уроков труда. Особое внимание уделяется практико-ориентированному подходу, который стимулирует воображение, инициативность и навыки самостоятельной творческой деятельности у школьников.*

Ключевые слова: *трудовое воспитание, творческие способности, обучающие, урок труда.*

Развитие творческих способностей школьников на уроках труда представляет собой значительно более сложную задачу, чем простое обучение обращению с инструментами, материалами и различными технологическими приспособлениями. Речь идёт о специально организованном педагогическом процессе, направленном на раскрытие индивидуальных возможностей ребёнка, формирование самостоятельности, инициативности и способности создавать что-то новое своими руками. Именно практическая деятельность помогает учащимся не только получать знания, но и превращать их в конкретный результат: изделие, конструкцию, макет, декоративную композицию или полезную в быту вещь.

Особенность уроков труда заключается в том, что они объединяют теоретическое осмысление задачи и её практическое воплощение. На других занятиях ребёнок может рассуждать, анализировать, выполнять упражнения на бумаге или отвечать устно, однако на уроке технологии его замысел получает материальную форму. Ученик должен не только придумать идею, но и определить последовательность действий, выбрать подходящие материалы, подобрать инструменты, рассчитать размеры, продумать внешний вид изделия и проверить, насколько получившийся результат соответствует поставленной цели. Таким образом, творчество становится не отвлечённым рассуждением, а реальным процессом создания.

Занятия трудом позволяют ребёнку увидеть в обычных материалах широкие возможности для преобразования. Дерево, картон, металл, пластик, ткань, бумага и другие доступные материалы перестают восприниматься как нечто неизменное. Школьник начинает понимать, что один и тот же материал можно использовать по-разному, придавая ему различные формы, фактуры и функции. Из простого деревянного бруска можно сделать игрушку, подставку,

декоративную панель или элемент полезной конструкции. Обычный кусок ткани способен превратиться в сумку, прихватку, чехол, мягкую игрушку или предмет интерьера. Подобный опыт формирует у детей способность замечать скрытые свойства предметов и находить им новое применение.

Л.В. Скубак [2] отмечает, что особенно важным результатом таких занятий становится развитие дивергентного мышления. Оно выражается в умении рассматривать одну проблему с разных сторон, выдвигать сразу несколько вариантов решения, сочетать знакомые способы работы и находить необычные подходы. Если на уроке существует только один образец, который необходимо точно повторить, возможности для творческого развития ограничены. В этом случае ребёнок главным образом тренирует аккуратность и исполнительность.

Однако когда педагог предлагает общую задачу и оставляет пространство для самостоятельного выбора, ученик получает возможность проявить фантазию, изобретательность и индивидуальный стиль. Одним из главных условий развития творческих способностей является предоставление учащимся определённой свободы. Разумеется, полная бесконтрольность на уроке недопустима: необходимо соблюдать правила техники безопасности, учитывать свойства материалов и выполнять основные технологические требования. Но внутри заданных рамок ребёнку следует предоставить право самостоятельно выбирать форму изделия, его цветовое решение, способы декоративного оформления и отдельные этапы работы. Например, при изготовлении разделочной доски учитель может установить конкретные размеры, толщину и требования к безопасной обработке поверхности, но при этом оставить учащемуся возможность самостоятельно придумать контур доски, характер орнамента, способ нанесения рисунка и вариант финишной отделки. Подобный подход постепенно переводит ребёнка из положения исполнителя в позицию автора. Он начинает понимать, что результат зависит не только от указаний педагога, но и от его собственных решений. У школьника появляется чувство ответственности за создаваемое изделие, а также уверенность в том, что его идеи имеют ценность. Даже если замысел оказывается не полностью удачным, такой опыт нельзя считать бесполезным. Ошибка становится частью творческого поиска, помогает обнаружить слабые стороны решения и определить, что можно изменить в следующий раз.

Очень важно, чтобы педагог не воспринимал любое отклонение от образца как нарушение дисциплины или ошибку. Если ученик предлагает необычный вариант конструкции, нестандартный способ соединения деталей или неожиданное декоративное решение, необходимо сначала обсудить его идею, оценить её практичность и безопасность, а уже затем делать вывод о допустимости. Иногда именно отход от привычного алгоритма приводит к наиболее интересному результату. Поэтому учителю следует поддерживать разумную инициативу, задавать уточняющие вопросы и помогать ребёнку самостоятельно анализировать преимущества и недостатки его предложения.

Особую роль в развитии творчества играет психологическая атмосфера, царящая в классе. Ребёнок не станет экспериментировать, если боится насмешек одноклассников, резкой критики со стороны учителя или плохой отметки за каждую неточность. Творческая деятельность требует внутренней свободы и готовности пробовать новое. Для этого необходимо создать условия, в которых учащийся не будет воспринимать каждую ошибку как поражение. Важно показать, что неудача может быть источником опыта, а незавершённый проект – поводом для обсуждения и дальнейшего совершенствования. Авторитарная манера преподавания, основанная исключительно на точном копировании действий учителя, обычно снижает интерес к предмету. При таком подходе дети привыкают ждать готовых инструкций и боятся проявлять самостоятельность. Более продуктивной является доброжелательная и уважительная позиция педагога, который направляет деятельность учащихся, но не лишает их возможности принимать собственные решения. Учитель может выступать не только как контролёр, но и как консультант, наставник, организатор творческого процесса. Его задача состоит в том, чтобы вовремя подсказать, обратить внимание на техническую проблему, предложить возможные варианты, но при этом сохранить за ребёнком право окончательного выбора.

Полезным приёмом являются коллективные обсуждения идей до начала практической работы. Учитель может предложить учащимся сформулировать несколько способов решения задачи, сравнить их, определить необходимые материалы и инструменты. В ходе такой беседы дети учатся слушать друг друга, аргументировать свою точку зрения, замечать сильные стороны чужих предложений и корректно выражать несогласие. При этом важно не превращать обсуждение в соревнование, где ценится только самый быстрый или громкий ответ. Каждый ученик должен понимать, что даже простая идея может стать основой для интересного проекта, если её тщательно продумать и грамотно реализовать.

Эффективным способом поддержки творческой активности являются мини-выставки. На них можно размещать не только полностью завершённые изделия, но и эскизы, промежуточные варианты, экспериментальные образцы, неудачные детали и проекты, находящиеся в процессе доработки. Это помогает детям увидеть, что любой результат складывается из последовательных попыток, исправлений и решений. Демонстрация незаконченных работ особенно полезна для формирования терпения и уважения к чужому труду. Учащиеся начинают понимать, что изделие не всегда получается идеальным с первого раза, а совершенствование является естественной частью работы. После выполнения задания желательно организовать небольшую рефлексию. Дети могут рассказать, что именно они хотели создать, какие трудности встретились, какие решения оказались удачными, а что пришлось изменить в процессе. Такая беседа позволяет осмыслить собственный опыт и увидеть связь между замыслом, действиями и полученным результатом.

Важно обсуждать не только внешний вид изделия, но и ход работы: умение планировать, рационально использовать материалы, соблюдать последовательность операций, проявлять аккуратность и самостоятельно исправлять ошибки. Для развития творческого потенциала целесообразно использовать задания, связанные с реальными жизненными потребностями. Если ребёнок понимает, кому и для чего понадобится созданная им вещь, его мотивация значительно возрастает. Это может быть органайзер для письменных принадлежностей, подставка для телефона, декоративная рамка, кухонная прихватка, кормушка для птиц, игрушка для младшего ребёнка или элемент оформления кабинета. Практическая значимость изделия помогает осознать ценность труда и увидеть, что творческие способности можно применять не только в учебной ситуации, но и в повседневной жизни.

Таким образом, уроки труда обладают значительным потенциалом для развития творческой личности. Они позволяют ребёнку учиться не только выполнять заданные операции, но и самостоятельно ставить цели, искать варианты, планировать деятельность, экспериментировать, анализировать ошибки и доводить начатое дело до результата.

Список литературы

1. Абросимова, Е. В. Развитие творческих способностей обучающихся на уроках технологии (из опыта работы) / Е. В. Абросимова // Молодой ученый. – 2017. – № 36 (170). – С. 81–83.

2. Скубак, Л. В. Развитие творческих способностей на уроке труда / Л. В. Скубак. – URL: https://clck.ru/3WVVz7 (дата обращения: 15.10.2026). – Текст : электронный.

Потапова Елена Владимировна
учитель
МБОУ «СОШ №12»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ К УРОКУ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В 9 КЛАССЕ ПО ТЕМЕ «ПРАВОНАРУШЕНИЯ И ЮРИДИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ»

Аннотация: *в статье представлена методическая разработка урока обществознания, ориентированная на развитие функциональной грамотности учащихся. Автор использует проблемно-диалоговый метод, работу с нормативно-правовыми актами (УК РФ) и статистический анализ, что позволяет связать теоретические знания с правовой реальностью. Особое внимание уделено дифференциации понятий «проступок» и «преступление» и формированию навыков правовой оценки действий несовершеннолетних.*

Ключевые слова: *юридическая ответственность, правонарушение, юридическая ответственность, профилактика правонарушений, правовое воспитание, презумпция невиновности.*

Введение.

Актуальность темы исследования. В современных условиях динамичного развития российского общества вопрос формирования правовой культуры подрастающего поколения приобретает особую значимость. Подростковый возраст является «окном возможностей» для становления системы ценностей, в которой правосознание занимает одно из центральных мест. Однако статистика правонарушений среди несовершеннолетних, демонстрирующая устойчивые показатели в сфере хищений и неправомерного завладения транспортными средствами, свидетельствует о необходимости совершенствования методик правового просвещения в общеобразовательной школе.

Традиционные методы обучения, ориентированные на пассивное усвоение теоретических знаний, зачастую оказываются недостаточно эффективными для формирования у учащихся навыков критического анализа правовых ситуаций. Возникает противоречие между теоретическим знанием основ законодательства и неспособностью школьников применять эти нормы в реальных жизненных обстоятельствах.

Цель данной методической разработки заключается в описании эффективных педагогических практик, направленных на интеграцию нормативно-правовых знаний в систему метапредметных компетенций обучающихся 9-х классов.

Научная новизна и практическая значимость работы состоят в применении комплекса активных методов обучения (кейс-метод, работа с первоисточниками, статистический анализ), которые позволяют перевести процесс изучения юридической ответственности из плоскости абстрактных понятий в плоскость практической правовой оценки. Это способствует развитию правового самосознания, гражданской ответственности и навыков профилактики девиантного поведения.

Методические особенности урока.

Системность: урок опирается на учебник обществознания для 9 класса под редакцией Д.А. Медведева и действующее законодательство.

Готовый инструментарий: к документу прилагаются «Рабочий лист ученика» и «Документы для работы на уроке» (формы вины, виды ответственности, выдержки из УК РФ), а также ключи (ответы) для учителя.

Акцент на практику: вместо «сухой» теории ученики разбирают конкретные жизненные кейсы, что повышает вовлеченность девятиклассников.

Конспект урока: «Правонарушения и юридическая ответственность».

Цель урока: формирование правовой культуры обучающихся через освоение понятийного аппарата и развитие навыков правовой оценки социальных ситуаций.

Задачи урока.

Образовательные: сформировать знания и представления о правонарушении и видах юридической ответственности.

Развивающие: развивать умения и навыки учащихся работать в парах, работать с документом, с текстом учебника, получения и анализа информации, делать выводы, умения применять полученные знания при решении учебных ситуационных задач.

Воспитательные: способствовать воспитанию у учащихся правового самосознания, уважения к правовым нормам.

Планируемые результаты.

Личностные: осознание значимости правомерного поведения; формирование гражданской позиции.

Метапредметные: способность к самостоятельному поиску информации, умение работать в парах, аргументировать свою точку зрения.

Предметные: знание признаков правонарушения, видов юридической ответственности, возрастных границ наступления ответственности (ст. 20 УК РФ).

Методическое обеспечение урока: презентация, учебник «Обществознание», 9 класс под ред. Д.А. Медведева, М.: «Просвещение-Союз», 2026 г. Уголовный кодекс РФ, Административный кодекс РФ, рабочие листы, документы для работы на уроке.

Оборудование: компьютер, проектор, доска.

Деятельность обучающихся: ученики являются активными участниками урока, выполняют задания, анализируют информацию, делают выводы.

Деятельность учителя: учитель на уроке выступает в роли фасилитатора (наставника).

Формат: активное обучение (работа в парах, решение ситуационных задач, анализ видеофрагмента).

Ход урока.

1. Организационный этап: Приветствие, проверка готовности, инструктаж по работе с рабочим листом (можно использовать как для парной, так и для индивидуальной работы). Настройка на работу, распределение ролей в парах (если будет парная работа).

2. Этап актуализации: Использование отрывка мультфильма «Ну, погоди!» (1 серия) для выявления признаков правонарушения (обсуждение поведения Волка с точки зрения закона). Выход на определение понятия «правонарушение».

3. Основной этап: Разбор понятий (правонарушение, преступление, проступок), форм вины (умысел/неосторожность) и видов юридической ответственности.

Понятие правонарушение и признаки правонарушения разбираются на примере иллюстраций, демонстрирующих различные противоправные поступки. Выделяются признаки правонарушения. Обращаем внимание на такой признак правонарушения как виновность.

Работа с понятием «вина» и «формы вины». Учащиеся работают с раздаточным материалом, затем выполняется задание №1 в рабочем листе. Первые 4 ситуации разбираются совместно, следующие 4 ситуации выполняются учащимися самостоятельно.

Работа с понятиями «проступок» и «преступление». Отличия одного от другого. Закрепление данных понятий происходит в ходе выполнения задания №2 в рабочем листе.

Обращаем внимание на то, что проступки тоже бывают разными. Виды проступков. Задание №3 в рабочем листе.

Анализ древнеримских юридических изречений («Безнаказанность – величайшее поощрение преступления» (Марк Туллий Цицерон), «Каково твоё деяние, таково и воздаяние») должен подвести учащихся к выводу о том, что любое правонарушение должно быть наказано. Выход на понятие «юридическая ответственность». Виды юридической ответственности разбираются в процессе знакомства учащихся с материалами документов. Выполнение задания №4 в рабочем листе.

Возрасты наступление юридической ответственности. Работа со ст.20 УК РФ. Выполнение задания №5 в рабочем листе.

Анализ статистических данных о состоянии подростковой преступности, наиболее часто совершаемых подростками преступлений (на материалах РФ, Чувашской Республики, города Новочебоксарска). Данный материал можно заранее подготовить вместе с детьми, возможно выступление одного из учащихся на уроке по подготовленным материалам.

Наказание за совершение правонарушений, безусловно, необходимо. Но от чего зависит строгость наказания? Смягчающие и отягчающие вину обстоятельства, выполнение задания №6 в рабочем листе.

4. Рефлексия. Обсуждение причин преступности и принципа презумпции невиновности.

5. Домашнее задание. Существуют разные точки зрения на проблему причин преступности:

Антропологи считают, что физиологические особенности организма человека влияют на преступность. У потенциальных преступников особое устройство черепа, есть психические аномалии, и другие проблемы.

На преступность влияет воспитание и социальная среда.

Уровень жизни предопределяет преступность в обществе. Нищета толкает человека на совершение преступлений.

Попытайтесь доказать и одновременно опровергнуть эти тезисы. Дома напишите небольшое сочинение-рассуждение на эту тему.

Заключение.

Представленная методическая разработка позволяет реализовать системно-деятельностный подход в обучении обществознанию. Практический опыт апробации данного урока показывает, что использование интерактивных форм работы (кейс-метод, анализ статистических данных) способствует не только качественному усвоению правовых норм, но и формированию критического мышления обучающихся.

Основные результаты внедрения данной методики.

1. Повышение правовой грамотности: обучающиеся уверенно различают виды юридической ответственности и понимают юридические последствия своих действий.

2. Развитие аналитических навыков: работа с нормативно-правовыми актами (УК РФ, КоАП РФ) формирует умение аргументированно отстаивать свою позицию, опираясь на закон.

3. Воспитательный эффект: акцент на статистике региональной подростковой преступности переводит проблему из теоретической плоскости в личностно-значимую, способствуя профилактике девиантного поведения.

Данный комплект материалов является гибким инструментом: он может быть адаптирован как для урочной деятельности, так и для проведения внеклассных мероприятий, круглых столов или тематических недель правовых знаний. В перспективе планируется расширение базы кейсов с учетом актуальных изменений в законодательстве РФ, что обеспечит долгосрочную практическую ценность методики.

Приложение 1

Рабочий лист учеников.

Задание №1. Ситуации, связанные с умыслом и неосторожностью.

1. Иван украл в магазине пачку сока и печенье.

2. Николай забыл разрядить ружьё после охоты, в результате чего случайным выстрелом ранил одного из охотников.

3. Нина, торопясь на работу вела автомобиль со значительным превышением установленного скоростного режима, в результате чего совершила наезд на пешехода, здоровью которого был причинён тяжкий вред.

4. Павел во время ссоры избил соседа, который от полученных травм скончался.

5. 14-летний Миша хотел похвастаться ружьем отца. Он нажал на спусковой крючок, а ружье было заряжено. В результате его друг был ранен.

6. Несовершеннолетний Лёня, желая завладеть дорогой шапкой, ударил гражданина Н. по голове тяжелым предметом.

7. Василий решил сократить путь до магазина и перешел дорогу в неположенном месте.

8. Водитель ведет автомобиль на недозволенно высокой скорости, рассчитывая на свой профессионализм, и вдруг сбивает пешехода.

Задание №2. Что из этого относится к проступкам, а что – к преступлениям?

1. Вера от двух знакомых получила крупные суммы денег для покупки им ювелирных изделий, после чего скрылась.

2. Виктор Петрович, управляя машиной, нарушил правила дорожного движения.

3. Олег без уважительной причины не пришел на работу, прогулял ее.

4. Александр в пьяном виде терроризировал соседей, избил пенсионера, угрожал всем физической расправой.

5. Ольга не выполнила работу, которую ей поручил сделать начальник отдела.

6. Марине продали в магазине некачественный товар.

7. Иван и Николай совершили кражу магнитофона.

8. Ателье не сшило Ирине ко дню бракосочетания свадебное платье.

9. Николай ехал на автобусе, не купив билет.

Проступок	Преступление

Задание №3. Определите виды проступков.

1. Жаднов не вернул долг в срок.

2. Пегов торговал с рук в неустановленном для этого месте.

3. Павлов не выполнил условия договора.

4. Мышева не оплатила проезд в транспорте.

5. Резова опоздала на работу.

6. Викторов повредил телефон-автомат.

7. Сержантов самовольно ушел из воинской части в городской магазин.

Задание №4. О каких видах юридической ответственности идет речь?

1. Этот вид ответственности был установлен судом. Иного порядка ее установления, кроме судебного, законом не предусмотрено.

2. Ответственность за данный проступок была установлена органами ГИБДД, наложившими на нарушителя штраф в размере 1000 рублей (не пристегнут ремень безопасности).

3. Этот вид ответственности всегда имеет имущественный характер. На этот раз суд потребовал возмещения нанесенного материального и морального ущерба.

4. Ответственность за данное правонарушение состояла в увольнении работника, его совершившего.

Задание №5. Используя ст. 20 УК РФ, из следующих ситуаций выберите те, за которые наступает уголовная ответственность для подростков с 14 лет.

1) Подростки залезли в чужой автомобиль и катались по городу.	ДА	НЕТ
2) Друзья решили посмотреть, как устроено ружьё, купленное отцом одного из них. Играя, один из ребят направил ружьё на товарища и нажал на курок. Неожиданно для них обоих ружьё выстрелило, один из подростков погиб.	ДА	НЕТ
3) Играя мячом во дворе, подросток разбил стекло.	ДА	НЕТ
4) На перемене подросток зашел в раздевалку, забрал понравившуюся чужую шапку.	ДА	НЕТ
5) Не успев подготовиться к контрольной работе, подросток позвонил директору и сообщил, что в школе заложена бомба.	ДА	НЕТ
6) Подросток остановил первоклассника и потребовал у него денег.	ДА	НЕТ
7) Подростки курили в туалете школы.	ДА	НЕТ
8) Подросток перебежал на запрещающий знак светофора.	ДА	НЕТ

Задание №6. Установите соответствие между видами обстоятельств и их характеристиками: и запишите их соответствующими цифрами.

Виды обстоятельств	Характеристики
А) совершение преступления впервые	1) Смягчающие обстоятельства
Б) совершение преступления в составе организованной группы	2) Отягчающие обстоятельства
В) наличие малолетних детей у виновного	
Г) совершение преступления в состоянии опьянения	
Д) совершение преступления из корыстных побуждений	
Е) беременность	
Ж) совершение преступления под воздействием угрозы	
З) чистосердечное раскаяние или явка с повинной	
И) рецидив (повтор) преступлений	
К) несовершеннолетие виновного	

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020.
2. Обществознание. 9 класс : учебник / Е. В. Бродовская, В. А. Кононов, В. Р. Мединский [и др.] ; под ред. Д. А. Медведева. – Москва : Просвещение, 2026. – 240 с.
3. Уголовный кодекс Российской Федерации : от 13.06.1996 №63-ФЗ : ред. от 2024 г.

Радаева Надежда Васильевна
учитель
МБОУ «Атратская СОШ»
с. Атрать, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема развития познавательной активности школьников на уроках математики как одного из условий повышения качества математического образования. Раскрывается сущность понятия «познавательная активность», её структура и уровни проявления, а также психолого-педагогические основы её формирования в процессе обучения. Обосновывается необходимость перехода от объяснительно-иллюстративного к деятельностному подходу, при котором ученик выступает субъектом учебной деятельности. Приводятся конкретные приёмы и задания, направленные на поддержание интереса к предмету, развитие самостоятельности и мышления учащихся. Особое внимание уделено проблемному обучению, частично-поисковым и исследовательским заданиям, игровым технологиям, проектной деятельности и использованию информационно-коммуникационных технологий. Материалы доклада адресованы учителям математики и могут быть использованы при подготовке к урокам и методическим семинарам.*

Ключевые слова: *познавательная активность, мотивация учения, проблемное обучение, исследовательские задания, обучение математике, игровые технологии, проектная деятельность, информационно-коммуникационные технологии.*

Введение.

Актуальность темы обусловлена тем, что современная школа ориентирована не столько на передачу готовых знаний, сколько на формирование у обучающихся умения самостоятельно добывать и применять их. Математика обладает значительным потенциалом для развития мышления, однако он реализуется лишь тогда, когда ученик включён в активную познавательную деятельность. На практике же интерес к предмету у части школьников снижается по мере усложнения материала, а учебная работа сводится к воспроизведению образцов.

Поэтому задача учителя – целенаправленно развивать познавательную активность как движущую силу учения и основу прочного усвоения знаний.

Теоретическая часть.

Сущность понятия «познавательная активность». В педагогике и психологии познавательная активность понимается как интегральное свойство личности, проявляющееся в устойчивом стремлении к познанию и в готовности к самостоятельной познавательной деятельности. Г.И. Щукина рассматривала её как качество личности, характеризующее отношение к учению и проявляющееся в инициативности, самостоятельности и напряжённости познавательных усилий. А.К. Маркова связывала активность с мотивационной сферой учения. Л.С. Выготский указывал на ведущую роль обучения в развитии ребёнка и на необходимость опоры на зону ближайшего развития: обучение должно идти впереди развития, побуждая ученика к преодолению посильных трудностей. А.Н. Леонтьев раскрыл деятельностную природу познания: знания усваиваются эффективно лишь тогда, когда они включены в собственную деятельность учащегося и приобретают для него личностный смысл.

Структура познавательной активности включает мотивационный, содержательно-операционный и эмоционально-волевой компоненты. Мотивационный компонент отражает потребность и интерес к познанию, содержательно-операционный – владение способами учебной работы, а эмоционально-волевой – отношение к процессу учения и способность к волевому усилию. Уровни активности принято выделять от репродуктивного (воспроизведение по образцу) через поисковый (самостоятельный перенос способа в новые условия) к творческому (постановка и решение новых, нестандартных задач).

Психолого-педагогические основы. Развитие активности опирается на возрастные особенности школьников и закономерности познавательной деятельности. Учёт зоны ближайшего развития, опора на наглядно-образное мышление подростка, создание ситуаций успеха и постепенное усложнение задач обеспечивают положительную динамику активности. Важную роль играет положительное эмоциональное подкрепление: интерес поддерживается тогда, когда ученик видит связь материала с личным опытом и получает удовлетворение от преодолённой трудности.

Факторы развития активности. К основным факторам относятся: содержание материала и его связь с жизнью; методы и формы организации урока; характер взаимоотношений учителя и учащихся; уровень самостоятельности при выполнении заданий; наличие проблемных и поисковых ситуаций; использование наглядности и цифровых средств; стимулирующее оценивание. Систематическое сочетание этих факторов превращает познавательную активность из ситуативного явления в устойчивое личностное качество.

Практическая часть.

Проблемное обучение. Учитель ставит перед классом познавательное затруднение и организует поиск способа его разрешения. Например, при изучении темы «Смежные углы» можно предложить ученикам самим выдвинуть гипотезу о сумме углов, измерить углы на чертеже, а затем доказать утверждение. Приём «проблемный вопрос» уместен на этапе постановки учебной задачи, а приём «поиск ошибки в готовом решении» – при закреплении.

Частично-поисковые и исследовательские задания. Школьники выполняют задания с постепенно возрастающей долей самостоятельности: от «дополни решение» до «составь и проведи небольшое исследование». Пример: изучить, как меняется площадь прямоугольника при постоянном периметре, и сформулировать вывод. На такую работу отводится этап актуализации и изучения нового материала.

Игровые технологии. Дидактические игры, математические эстафеты, «аукцион задач», «математическое лото» снижают напряжение и поддерживают интерес. Игровой приём хорошо работает на этапе мотивации и на итоговом повторении, когда надо активизировать весь класс.

Проектная деятельность. Проекты позволяют связать математику с практикой: расчёт семейного бюджета, оценка стоимости ремонта, статистика успеваемости класса. Работа над

проектом охватывает несколько этапов, а защита проекта становится осмысленным завершением темы.

Использование ИКТ. Интерактивные модели, динамические чертежи, обучающие тренажёры и цифровые платформы делают абстрактные построения наглядными и позволяют ученику экспериментировать. Например, при изучении графиков функций компьютерная модель помогает мгновенно увидеть, как меняется график при изменении коэффициентов.

Конкретные примеры заданий для разных этапов урока.

На этапе актуализации: восстановить определение по опорной схеме, найти лишний объект среди выражений. На этапе изучения нового: самостоятельный вывод правила на основе серии примеров. На этапе закрепления: решение задач с избыточными или недостающими данными. На этапе контроля: составление задачи по заданному рисунку или условию. Домашнее задание поискового характера: подготовить сообщение об истории математического понятия. Сопоставление приёмов, этапов урока и ожидаемых результатов приведено в таблице 1.

Таблица 1

Приёмы развития познавательной активности и их результативность

Приём	Этап урока	Ожидаемый результат
Проблемный вопрос, постановка затруднения	Постановка учебной задачи	Возникает познавательный мотив, ученики формулируют цель работы
Поиск ошибки в готовом решении	Закрепление, повторение	Формируется критическое мышление, внимание к обоснованию шагов
Частично-поисковое задание «дополни решение»	Изучение нового материала	Ученик осваивает способ действий с опорой на подсказку
Мини-исследование (наблюдение, вывод, гипотеза)	Актуализация, изучение нового	Развивается умение выдвигать и проверять гипотезы
Дидактическая игра, математическая эстафета	Мотивация, итоговое повторение	Повышается интерес, активизируется весь класс
Учебный проект с практическим содержанием	Обобщение изученного	Формируется умение применять знания в реальной ситуации
Интерактивная компьютерная модель	Наглядность, отработка	Абстрактные зависимости становятся наглядными и понятными

Заключение.

Познавательная активность является не только условием, но и результатом эффективного обучения: она развивается там, где ученик включён в самостоятельный поиск, испытывает интерес к предмету и получает удовлетворение от преодолённой трудности. Развитие активности требует системной работы, а не отдельных приёмов: важно сочетать проблемное обучение, поисковые и исследовательские задания, игровые технологии, проекты и цифровые средства. При этом ведущая роль остаётся за учителем, который создаёт условия для самостоятельной познавательной деятельности школьников.

Практические рекомендации учителю:

− проектировать урок с учётом этапов, на каждом из которых предусмотрен приём активизации познавательной деятельности;

− чаще создавать проблемные ситуации и предоставлять ученикам возможность самостоятельно формулировать выводы;

− постепенно увеличивать долю самостоятельности заданий, опираясь на зону ближайшего развития;

− использовать дидактические игры и соревновательные формы для поддержания интереса и снижения утомляемости;

− связывать математический материал с практикой через задачи и проекты с реальным содержанием;

− применять цифровые модели и тренажёры для наглядности и оперативной обратной связи;

− оценивание строить так, чтобы оно стимулировало интерес, а поощрялась прежде всего познавательная инициатива.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.

3. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988. – 208 с.

4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.

5. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 256 с.

6. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – Москва : Просвещение, 1977. – 240 с.

7. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П. Я. Гальперин. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

8. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1968. – 432 с.

9. Далингер, В. А. Методика обучения математике в средней школе / В. А. Далингер. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2007. – 372 с.

10. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика / под ред. А. Я. Блоха. – Москва : Просвещение, 1985. – 336 с.

Романовская Татьяна Анатольевна
воспитатель

Яхина Галина Александровна
воспитатель

Казанцева Юлия Вячеславовна
музыкальный руководитель

МБДОУ «Д/С №116»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема взаимосвязи развития тонких движений пальцев рук и речевой активности у детей четвертого года жизни, раскрывается педагогический потенциал нетрадиционной техники работы с пластичными материалами – пластилинографии. В работе представлен практический опыт внедрения данной методики в образовательный процесс младшей дошкольной группы, описаны ключевые этапы обучения, эффективные игровые приемы и методические условия, способствующие преодолению речевого негативизма и обогащению словаря воспитанников.*

Ключевые слова: *пластилинография, мелкая моторика, развитие речи, младший дошкольный возраст, нетрадиционные техники лепки, сенсомоторное развитие.*

Период младшего дошкольного возраста является сенситивным для формирования базовых речевых навыков и совершенствования координации движений. Физиологическая связь между речевой зоной коры головного мозга (зоной Брока) и проекцией кисти руки доказана многочисленными исследованиями (В. М. Бехтерев, М. М. Кольцова). Развивая точные,

дифференцированные движения пальцев, закладывается фундамент для успешного формирования второй сигнальной системы.

В поиске вариативных и привлекательных для детей форм работы особое внимание привлекает пластилинография – синтетическая арт-методика, сочетающая в себе плоскостное изображение (рисунок) и объемное моделирование. Для детей 3–4 лет, чья речь находится в стадии активного становления, данный вид деятельности выступает естественным средством коммуникации и сенсорного развития.

В контексте современной специальной педагогики и психологии (Л. А. Венгер, О. П. Гаврилушкина) подчеркивается важность сенсорной интеграции. Пластилинография относится к нетрадиционным художественным техникам, ценность которых заключается в снятии эмоционального напряжения и создании ситуации успеха. В отличие от классического рисования или лепки, здесь минимизируется страх ошибки: неудачный элемент на плоскости можно легко скорректировать, разгладить или заменить, что критически важно для детей с речевым негативизмом.

В рамках педагогической практики была разработана и внедрена система занятий по пластилинографии, направленная на взаимосвязанное развитие мануальных и речевых навыков у воспитанников младшей группы. Опыт работы показал, что стандартная лепка часто вызывает у детей утомление из-за сложности удержания формы, в то время как создание картин на плоскости воспринимается ими как увлекательная игра с гарантированным успехом.

Процесс освоения техники был разделен на три последовательных этапа.

1. Информационно-тактильный этап.

На первых порах дети знакомились со свойствами материала. Использовался исключительно мягкий восковой пластилин, не требующий длительного разогревания. Основное внимание уделялось простейшим действиям: отщипыванию малых фрагментов от общего куска, скатыванию шариков («ягодки», «зернышки») и раскатыванию колбасок («карандаши», «червячки»). Речевое сопровождение на данном этапе заключалось в проговаривании глаголов-действий и фиксации внимания на тактильных ощущениях («пластилин мягкий, теплый, мы его сжимаем»).

2. Конструктивно-плоскостной этап.

Здесь дети осваивали приемы прижимания и сплющивания готовых форм на жесткой основе (картоне). В практику вводились сюжетные задания: «Украсим крылья бабочки» (прижимание мелких шариков), «Листопад» (размещение разноцветных элементов на шаблоне дерева).

3. Трансформационный этап (размазывание).

Наиболее сложный для младших дошкольников прием, требующий мышечного усилия указательного или большого пальца. Здесь использовались игровые ситуации, например, «Спрячь зайчика от лисы» (размазывание серого пластилина поверх контура животного) или «Лучи для солнышка». Этот прием наиболее эффективно массирует биологически активные точки на подушечках пальцев.

Особенность данного опыта заключается в том, что продуктивная деятельность никогда не ведется в тишине. Каждое занятие моделируется как мини-спектакль или коммуникативная ситуация.

Активизация словаря. В процессе создания лепных картин планомерно вводятся в активный оборот качественные прилагательные (гладкий, шероховатый, липкий, яркий), предлоги и пространственные ориентиры (вверху, под, на, рядом).

Стимуляция связной речи. Работа организуется вокруг понятного детям сюжета. Воспитанники действуют от лица персонажей, отвечают на поисковые вопросы педагога: «Зачем мы делаем заборчик для цыплят? От кого мы их прячем?». По окончании работы дети учатся презентовать свой результат («Мой мишка веселый, он любит мед»).

Речевой самоконтроль. Поощряется стремление детей проговаривать свои действия вслух во время работы. Это помогает координировать моторный акт и ментальный план действия.

Анализ динамики развития воспитанников за учебный год подтвердил эффективность выбранного подхода. У детей значительно улучшилась координация движений, сформировался

правильный щепотьевой захват, необходимый для дальнейшего удержания карандаша. В речевом аспекте зафиксировано снижение уровня речевого негативизма (дети стали активнее вступать в диалог), расширился объем понимаемого и используемого словаря, улучшилась слоговая структура слов.

Для педагогов, планирующих внедрение пластилинографии, были разработаны следующие рекомендации.

1. Ограничение размера основы (оптимальный формат – 1/4 листа А4), чтобы ребенок успевал завершить работу за 10–12 минут и не терял интерес из-за переутомления.

2. Использование ламинированных подложек или картона с покрытием, чтобы пластилиновый фон при необходимости можно было скорректировать, не разрушая работу.

3. Проведение перед каждым занятием тематической пальчиковой гимнастики, настраивающей мелкую мускулатуру на работу.

Пластилинография в младшем дошкольном возрасте выступает не просто как вид продуктивной деятельности, а как комплексный терапевтический и развивающий инструмент. Она позволяет экологично, через игровую мотивацию, стимулировать речевые центры, развивать координацию систем «глаз-рука» и формировать у ребенка уверенность в собственных творческих силах.

Список литературы

1. Давыдова, Г. Н. Пластилинография для малышей / Г. Н. Давыдова. – Москва : Скрипторий 2003, 2008. – 80 с.

2. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 1973. – 144 с.

3. Лыкова, И. А. Изобразительная деятельность в детском саду. Младшая группа (художественно-эстетическое развитие) / И. А. Лыкова. – Москва : Цветной мир, 2018. – 144 с.

4. Новиковская, О. А. Ум на кончиках пальцев. Академия пальчиковых наук / О. А. Новиковская ; худож. А. Филиппов. – 3-е изд., доп. – Москва : АСТ ; СПб. : Сова, 2008. – 235 с.

5. Ткаченко, Т. А. Развиваем мелкую моторику / Т. А. Ткаченко. – Москва : ЭКСМО, 2014. – 80 с.

Семенова Мария Анатольевна
учитель
МБОУ «СОШ №41 с углубленным изучением отдельных предметов»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация: *в статье рассматривается роль исследовательской деятельности как эффективного инструмента патриотического воспитания учащихся. Описываются формы организации исследовательской деятельности, способствующие формированию у учащихся чувства сопричастности к истории и культуре страны, уважения к традициям и достижениям Отечества.*

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, исследовательская деятельность, проблема, гражданин, патриот, Родина, народ, семья, личность, традиция, конференция, конкурс.*

Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте.
И такой фундамент – это патриотизм.
В.В. Путин

Одним из приоритетных направлений развития современного общества является воспитание молодого поколения. В связи с этим особую актуальность для государства приобретает проблема патриотического воспитания. «Патриотизм – составная часть национальной идеи России, неотъемлемый компонент отечественной науки и культуры, выработанный веками. Он всегда расценивался как источник мужества, героизма и силы российского народа, как

необходимое условие величия и могущества нашего государства». Главной целью патриотического воспитания является формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины.

Академик Д. С. Лихачёв говорил: «Если человек не любит хотя бы изредка смотреть на старые фотографии своих родителей, не ценит память о них, оставленную в саду, который они возделывали, вещах, которые им принадлежали, – значит, он не любит их. Если человек не любит старые улицы, пусть даже и плохонькие, – значит, у него нет любви к своему городу. Если человек равнодушен к памятникам истории своей страны, – он, как правило, равнодушен к своей стране» [1, с. 43].

Очень важно помнить, что для формирования чувства патриотизма нужно любящее сердце. Поэтому так важно с самых ранних лет заложить основы духовно-нравственной личности с активной жизненной позицией и с творческим потенциалом, способной к самосовершенствованию, к гармоничному взаимодействию с другими людьми, чтобы ребёнок понимал, что каждый человек – часть своего народа; что у каждого человека есть Родина: близкие и дорогие ему места, где живёт он, его родственники.

Уважение к своей стране, к её национальным традициям, истории и богатой культуре является основой любого воспитания. Невозможно вырастить настоящего гражданина и достойного человека без уважительного, трепетного отношения к своим истокам. «Без прошлого нет будущего», – гласит народная мудрость, а будущее – это дети, которых надо воспитывать на героическом прошлом нашего народа. Учащиеся должны гордиться, что родились в великой стране, стремиться сохранять её богатства и красоту, гордиться своими предками, любить свой народ. Они должны знать историю своей малой родины, людей, отстоявших свободу, историю своей семьи.

Одним из направлений патриотического воспитания школьников является изучение истории и культуры родного края. Существует несколько вариантов её изучения. Наиболее эффективным можно назвать организацию исследовательской деятельности учащихся, которую я использую в своей педагогической практике.

В научном определении исследование – это решение проблемы, включающее в себя теоретический анализ, оформление гипотез, практическую проверку полученных гипотез и оформление результатов. С одной стороны, данный вид деятельности открывает безграничные просторы познания для обучающихся, с другой – нацеливает их на самостоятельность. Учитель в данном случае выступает лишь как наставник, чья задача – регулировать и направлять. Основная же роль отводится именно ученику, который в ходе осуществления исследовательской деятельности САМ выбирает, САМ ищет, САМ реализует, САМ представляет, пропуская как бы «через себя» заданную проблему. А не это ли благодатная почва для воспитания?

Ежегодно мои учащиеся принимают участие в городской научно-практической конференции школьников «Открытия юных». Эта конференция даёт большие возможности для защиты работ по краеведению, т. к. в ней есть направление «Отечество», которое делится на секции: «Человек в истории и культуре», «История Чувашии в годы Великой Отечественной войны», «Народная культура», «История моей семьи». На городском уровне проводятся конкурсы сочинений и исследовательских работ «Герои моей семьи», «Правнуки о войне», «Город, который мне дорог», «Память сердца», «Герои нашего времени», целью которых являются формирование у школьников чувства патриотизма, гражданственности, любви к семье, родному краю, Отечеству. Они развивают интерес к изучению истории и культуры Чувашии, истории Великой Отечественной войны и активизации краеведческого движения.

Особый интерес вызывают работы, в которых учащиеся исследуют историю своей семьи. Яковлева Виктория – победитель конкурса «Герои моей семьи» – в своей работе рассказала о своём прадедушке, известном художнике, заслуженном работнике культуры Чувашской Республики, участнике Великой Отечественной войны Николае Лукиче Яковлеве. Шестнадцатилетний юноша с октября 1941 года по январь 1942 года принимал участие в строительстве Сурского оборонительного рубежа. Он вместе со своими односельчанами испытал все

тяготы военного времени. «Приближались холода. Не было дров варить еду, топить печь. Негде было греть воду, приходилось пить ледяную воду. Заболел бронхитом. В середине ноября ударили 40–45-градусные морозы. Очень трудно было копать мёрзлую землю, трудились в рваной одежде, лаптях. Никто не унывал, каждый понимал, что это нужно, чтобы не пропустить врага вглубь страны, чтобы прогнать его от Москвы», – такие воспоминания прадедушки использовала ученица в своей работе. Это был поистине титанический труд чувашского народа, который Н. Л. Яковлев показал в одноимённой картине – «Горьковская линия обороны» и «Казанский оборонительный обвод», которую сейчас можно увидеть в Музее боевой славы в Чебоксарах.

Интересную работу о своём прадедушке, Борисе Леонидовиче Симонове, написал Симонов Илья. Его прадед в семнадцать лет добровольцем ушёл на фронт, окончил школу радистов, которая находилась на Соловецких островах, и служил на Краснознамённом Балтийском флоте в Кронштадте. «Молодым моряком Борис Леонидович впервые ступил на борт противоминного тральщика – судна, предназначенного для уничтожения вражеских мин. В одночасье превратившись из весёлого мальчугана в сурового отважного воина, он научился справляться со всеми невзгодами и дорожить каждым мгновением. Подвергая себя постоянному риску, Борис Леонидович вместе с другими солдатами вступал в открытую схватку со смертью, не жалея ни сил, ни времени, настойчиво выполняя свой долг», – пишет Илья о своём прадедушке.

В своих работах учащиеся используют фотографии, наградные листы и письма-треугольники из семейных архивов. Это придаёт ещё большую ценность исследовательской работе. С этими работами мы стали победителями и в республиканском конкурсе исследовательских работ «Моя семья в истории Великой Победы» в рамках одноимённого проекта культурно-выставочного центра «Радуга». Проект стал победителем конкурса социальных проектов, реализуется с использованием гранта Президента Российской Федерации. Наши конкурсные работы опубликованы в разделе «Исследовательские работы» на сайте «Победители 21.рф».

Центр одарённых детей и молодёжи «Эткер» Минобразования Чувашии с целью патриотического воспитания детей и молодёжи, интеллектуального и духовно-нравственного развития через вовлечение обучающихся в туристско-краеведческую деятельность по изучению, сохранению и популяризации исторического и культурного наследия своего края, национальных традиций народов России проводит различные конкурсы и конференции для учащихся. Мои воспитанники становились победителями и призёрами республиканской конференции-фестиваля творчества обучающихся «EXCELSIOR», регионального этапа Всероссийского конкурса исследовательских краеведческих работ обучающихся «Отечество», регионального этапа Всероссийского конкурса сочинений среди обучающихся образовательных организаций «Без срока давности», республиканского этапа Всероссийского конкурса исторических работ старшеклассников «Человек в истории. Россия – XX век».

Свои исследовательские работы представляем и на всероссийском уровне. Мои ученики – победители Всероссийского конкурса исследовательских и творческих работ «Мы – гордость Родины», Всероссийского конкурса обучающихся «Мой вклад в величие России», Всероссийского конкурса молодёжных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия», в номинациях «Моя страна», «Мой государственный язык», дипломанты Всероссийских краеведческих чтений.

Большую помощь для патриотического воспитания учащихся оказывает сотрудничество нашей школы с автономной некоммерческой организацией «Дети Отчизны – достойная смена». Благотворительный фонд создан 16 апреля 2008 г. по инициативе компании «Термотехника». Россия – огромная, великая, прекрасная страна. Велико её наследие, оставленное нам гениями науки и искусства, героями ратных дел и спорта, духовно богатыми россиянами. Смелые и сильные, честные и трудолюбивые, добрые и светлые – такие сыны у нашей родины. Великий народ великой страны. А мы, жители двадцать первого столетия? Как нам не

только сохранить, но и преумножить величие нашей Родины! В поисках ответа на эти вопросы учредители благотворительного фонда «Дети Отчизны – достойная смена» решили действовать – заняться патриотическим воспитанием детей, их нравственным, физическим и культурным развитием.

Два раза в год «Дети Отчизны – достойная смена» проводит конкурс научно-исследовательских работ «Великие сыны России». С 2011 года мы принимаем участие в этом конкурсе. Тематические направления конкурса были связаны с выдающимися именами России – Михаила Ломоносова, Михаила Кутузова, Сергия Радонежского, Кузьмы Минина и Дмитрия Пожарского, Александра II, Николая II, Петра I, Александра Невского, Катукова, Маресьева, Судаева. Конкурсы были посвящены и самым значимым событиям нашей истории – Первой мировой войне, Гражданской войне, Великой Отечественной войне (Битве за Москву, блокаде Ленинграда, Сталинградской битве, Курской дуге, 70-летию Победы, 75-летию Победы и 80-летию Победы), 100-летию создания Союза Советских Социалистических Республик, 240-летию присоединения Крыма к России и 80-летию Суворовским военным училищам. Проводились конкурсы, посвящённые Чувашской Республике: «Чебоксары – город древний, город юный», «Великие сыны России – Чувашский край 1551–2016». Наша школа не раз становилась победителем по наибольшему количеству участников конкурса и награждалась художественной литературой, книгами по истории нашей страны, дисками с документальными и историческими художественными фильмами.

Участие в конкурсе «Великие сыны России» даёт возможность опубликовать свою исследовательскую работу, т. к. оргкомитет по итогам конкурса выпускает сборник с текстами победителей и призёров. Иметь публикацию – приятно и автору работы, и научному руководителю. В нашей школе не раз проходили презентации сборников материалов. Наши учащиеся выступали с речью о том, что участие в этом конкурсе даёт им возможность находить для себя ответы на многие вопросы отечественной истории, помогает лучше знать историю «малой родины» и своей семьи.

Также наша школа принимает участие в различных проектах Фонда «Дети Отчизны – достойная смена». Участвуя в проекте «Александр Невский – собиратель земли русской», многие учителя и учащиеся школы были награждены памятными медалями в честь 800-летия со дня рождения святого благоверного Александра Невского и получили благодарности за активное участие и помощь в реализации проекта. В рамках проектов организовываются передвижные выставки картин. Недавно в нашей школе в рамках культурно-просветительского проекта, поддержанного Минэкономразвития Чувашии, работала выставка «Выдающиеся люди всех времён», где были представлены 26 портретов наших земляков. Экскурсоводы – ученицы 9–11 классов, и я сама рассказывали учащимся школы об известных людях Чувашии, которые внесли значительный вклад не только в развитие республики, но и прославили родную землю за её пределами. Их выдающиеся способности, открытия и изобретения, непревзойдённое мастерство, смелость, воля к победе и искреннее желание сделать жизнь лучше дали им право называться легендами. Положительные примеры выдающихся личностей, в том числе и наших земляков, были и остаются неиссякаемым источником воспитания патриотизма, любви к Отечеству.

Изучение прошлого своей семьи, школы, города, республики способствует возникновению интереса у учащихся к родословной своей семьи, истории своего края и истории человечества. Любовь к своей малой родине порождает гордость за неё и служит основанием для возникновения чувства любви к более широкому понятию – к стране, в которой ты живёшь, а это помогает становлению гражданина, патриота великой России.

Список литературы

1. Лихачев, Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев ; сост. и общ. ред. Г. А. Дубровской. – 3-е изд. – Москва : Детская литература, 1989. – 237 с.

Семенова Наталья Вениаминовна
старший воспитатель
Дмитриева Алина Витальевна
воспитатель
Григорьева Ирина Геннадьевна
воспитатель

МАДОО «Детский сад «Родничок»
пгт Урмары, Чувашская Республика

ОПЫТ РАБОТЫ МАДОО «ДЕТСКИЙ САД «РОДНИЧОК» ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТЕОСТАНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНО С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация: *в работе рассматривается опыт муниципальной автономной дошкольной образовательной организации «Детский сад «Родничок» по внедрению передовых технологий в методику обучения. В рамках этой стратегии было приобретено и установлено оборудование метеорологической станции, финансирование которого осуществлено благодаря гранту, полученному по итогам Конкурса инициатив родительских сообществ от Российского общества «Знание». Отмечается, что появление метеостанции не только обогащает образовательную программу, предоставляя детям новые возможности для изучения окружающего мира, но и стимулирует более активное участие законных представителей в образовательной деятельности.*

Ключевые слова: *детская метеостанция, познавательное развитие, погода, окружающий мир, взаимодействие с семьями.*

Метеостанция как инструмент познания.

Размещение метеостанции в дошкольной организации предоставило воспитателям и детям расширенные возможности для познания природы. Обучающиеся получили шанс лично отслеживать метеорологические явления, собирать сведения о температурных показателях, уровне влажности, атмосферном давлении и направлении ветра. Эти данные легли в основу проведения познавательных занятий, практических опытов и исследовательской работы.

Интеграция в образовательный процесс.

Данные, полученные с метеостанции, интегрируются в различные образовательные области. Они используются на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, формированию элементарных математических представлений, развитию речи и даже в изобразительной деятельности. Дети учатся сравнивать, анализировать, делать выводы, вести дневник наблюдений, что способствует развитию их логического мышления и наблюдательности.

Интеграция данных, полученных с метеорологической станции, в воспитательно-образовательный процесс нашего детского сада предоставляет обширные возможности для формирования у детей старшего дошкольного возраста комплексного восприятия окружающей действительности и развития их когнитивных способностей. Кроме того, метеорологическая информация может быть успешно применена в ходе проектной деятельности. В нашей дошкольной организации дети при поддержке педагогов и родителей участвуют в проекте «Погода под присмотром: создаём метеостанцию в детском саду». В рамках этого проекта они собирают, изучают и анализируют данные о погодных изменениях за определённый период. Такой подход стимулирует развитие коммуникативных навыков, учит детей самостоятельно организовывать свою работу и доводить начатые дела до логического завершения.

Использование информации о погоде существенно способствует развитию речи и словарного запаса. Анализ данных о типах облаков, а также о направлении и скорости ветра, количестве осадков расширяет лексический запас детей. Воспитатель может побудить детей задуматься о том, как погода сказывается на растениях, животных и людях. Это развивает

логическое мышление, помогает понять причинно-следственные связи и обогащает словарный запас. Важное значение придаётся умению предсказывать погоду на основе наблюдений. Это развивает способность предвидеть будущие события.

Данные, полученные с метеостанции, также могут служить источником для художественного творчества. Дети имеют возможность изображать облака различных форм, осадки, солнечные дни и ветреную погоду, применяя различные художественные техники и материалы. Например, мы создали уникальное совместное панно, иллюстрирующее смену сезонов; на основе сведений о длительности светового дня можно создавать подобные работы. Такая деятельность не только совершенствует художественно-эстетические навыки, но и помогает лучше усвоить знания о природных процессах.

Применение метеостанции в ДОО способствует формированию у детей основ естественно-научного мышления. Дети начинают понимать, что мир вокруг них подчиняется определённым законам, что явления природы взаимосвязаны. Они учатся задавать вопросы, искать ответы, проводить простейшие эксперименты, что закладывает фундамент для дальнейшего успешного обучения в школе. Организация образовательного процесса должна способствовать вовлечению детей в процесс наблюдения и исследования, исключая пассивное усвоение готовых знаний.

Метеостанция в детском саду – это не просто прибор для измерения погоды. Это мощный инструмент, который делает обучение наглядным, интересным и эффективным. Интеграция метеоданных в различные образовательные области способствует всестороннему развитию личности ребёнка, подготовке его к дальнейшему обучению и формированию активной жизненной позиции.

Сотрудничество с родителями.

Особое внимание уделяется вовлечению родителей в работу с метеостанцией. Мы организуем совместные мероприятия, где родители вместе с детьми изучают полученные данные, учатся их интерпретировать. Это могут быть познавательные беседы, тематические дни, создание совместных проектов, посвящённых погоде. Родители могут глубже понять образовательный процесс и активно участвовать в нём, стимулируя интерес ребёнка к науке.

Результаты и перспективы.

Установка метеостанции в детском саду «Родничок» стала мощным стимулом для позитивных изменений в образовательном процессе. Воспитанники проявляют живой интерес к изучению природы, активно участвуют в наблюдениях, задают вопросы о погоде и стремятся самостоятельно анализировать данные. Это развивает их познавательные способности: внимание, память, логическое мышление, умение делать выводы. Дети учатся бережно относиться к окружающему миру, взаимодействуя с природными процессами, понимая их взаимосвязи и осознавая последствия человеческой деятельности.

Укрепление сотрудничества с родителями является ещё одним важным результатом. Регулярное информирование родителей о проводимых метеорологических наблюдениях, совместные мероприятия, посвящённые изучению природы, и привлечение родителей к проектной деятельности способствуют созданию единого образовательного пространства, где семья и детский сад действуют согласованно. Это помогает лучше достигать образовательных целей и создавать условия для всестороннего развития детей.

В перспективе МАДОО «Детский сад „Родничок“» планирует дальнейшее развитие данного направления. Для этого нужно расширить набор метеорологических инструментов. Мы продолжим укреплять сотрудничество как внутри детского сада, так и с внешними учреждениями. Планируется проведение совместных проектов с другими дошкольными учреждениями. Внедрение метеорологических данных в образовательный процесс позволит значительно расширить возможности для обмена знаниями и, как следствие, повысить его эффективность и практическую ценность.

Особое внимание будет уделено внедрению метеорологических данных в разные дисциплины, такие как естественные науки, социальное взаимодействие и развитие речи. Разработка

тематических занятий, дидактических игр и проектных заданий, основанных на метеорологических данных, позволит сделать процесс обучения более увлекательным и результативным, способствуя формированию у детей целостной картины мира и активной жизненной позиции.

Список литературы

1. Иванова, А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду : пособие для работников дошкольных учреждений / А. И. Иванова. – Москва : ТЦ Сфера, 2003. – 55 с.
2. Рыжова, Н. А. Методика детского экспериментирования : пособие / Н. А. Рыжова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2014. – 203 с.

Ситдикова Гульназ Ринатовна
канд. пед. наук, доцент
ЧОУ ВО «Казанский инновационный
университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан
Массарова Эльмира Ринатовна
учитель
МБОУ «Русско-татарская СОШ №129»
г. Казань, Республика Татарстан
Хусаенова Эльвира Илдаровна
учитель
ГБОУ «Школа №429 «Соколиная гора»
г. Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ИИ) ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье описывается педагогическая модель применения инструментов искусственного интеллекта для персонализации обучения математике в 4–5 классах. Модель включает четыре компонента – диагностический, содержательно-адаптивный, рекомендательный и рефлексивно-аналитический. Отдельно обозначены риски и способы их контроля на этапе пилотного внедрения.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, персонализация, обучение математике, адаптивные траектории, модель, общеобразовательная школа.*

В русскоязычной методической литературе появился ряд работ, в которых применение ИИ к обучению математике описывается на уровне конкретных сценариев, а не общих рассуждений о «цифровой трансформации».

Мирошина И.Е. предлагает рассматривать внедрение ИИ в обучение математике как стратегию, а не как набор разрозненных сервисов, и связывает её с непрерывностью обучения «школа – вуз» [4]. С этой установкой можно согласиться лишь частично: стратегический уровень полезен для управления, но он не отвечает на вопрос, какие именно данные и какие математические темы можно доверить ИИ-адаптации в школе. Брусова В.И. описывает дифференцированное обучение математике с использованием ИИ и фиксирует, что адаптация заданий по уровню сложности – наиболее очевидная и наименее рискованная функция таких систем [1]. Мы трактуем этот тезис как указание на «нижнюю границу» персонализации: подбор сложности задач.

Далее, Кодиров Б.Р. с соавторами рассматривают ИИ для адаптивных методов обучения математике обучающихся с особыми образовательными потребностями [3]. Здесь персонализация перестаёт быть просто подбором сложности и затрагивает темп, формат предъявления и объём подсказок. Наш вывод: именно в этой работе видно, насколько модель зависит от

предварительной диагностики – без неё адаптация превращается в подстройку под случайный выбор ответа. Ильясова С.А. и Магомедов Д.Н. приводят перечень ИИ-сервисов и примеры их применения на уроках [2], но перечень остаётся перечнем: авторы не обсуждают, как связать отдельные сервисы в единую траекторию. Работа Трегубовой Т.М. с соавторами формально о другом предмете, однако именно в ней подробно описан механизм построения персонализированной траектории на основе данных о прогрессе [5]. Мы переносим этот механизм на математику с оговоркой: в математике прогресс измеряется не только правильностью ответа, но и характером ошибки (вычислительная, логическая, ошибка в применении теоремы).

Опишем педагогическую модель применения ИИ для персонализации траекторий обучения математике в школе как набор четырёх компонентов, каждый из которых выполняет свою функцию и передаёт данные следующему. Диагностический компонент опирается на входное и промежуточное тестирование по темам курса; здесь фиксируются не только баллы, но и типы ошибок – например, разделение ошибок в решении линейных уравнений на вычислительные и на ошибки переноса слагаемых. Содержательно-адаптивный компонент сопоставляет профиль ошибок с банком заданий и определяет следующий шаг: повторение правила, задача-аналог, задача повышенной сложности. Рекомендательный компонент формирует для ученика и учителя короткую рекомендацию (что делать дальше и зачем), а рефлексивно-аналитический – собирает итоги прохождения темы и корректирует профиль.

По нашему мнению, ключевой элемент здесь – содержательно-адаптивный компонент, а не «умный» интерфейс. ИИ-система может предлагать задачу, но решение о том, какая математическая идея стоит за задачей, должен нести банк заданий, размеченный методистом. Иначе адаптация сведётся всего лишь к перебору формулировок. В табл. 1 сведены компоненты модели, их входы и выходы.

Таблица 1

Компоненты модели персонализации и их функции

Компонент	Вход	Функция	Выход	Примеры заданий
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Диагностический	Ответы ученика, типы ошибок	Профиль темы	Профиль ошибок	4 класс: «Вычисли: 3 408 + 2 795; 7 000 – 1 846; 560 х 4». 5 класс: «Найди значение: 3/8 + 2/8; 5/9 – 2/9». Фиксируется тип ошибки: вычислительная, ошибка в записи числа, ошибка в действии с дробями
Содержательно-адаптивный	Профиль ошибок, банк заданий	Подбор следующего шага	Задание/ правило	4 класс: ошибка в переходе через разряд потом правило + задача-аналог: «4 507 + 3 698»; ошибка в вычитании с нулём → «6 002 – 3 478». 5 класс: ошибка в сложении дробей «2/7 + 3/7», затем задача с целым: «1 + 2/5»
Рекомендательный	Решение адаптивного компонента	Формулировка рекомендации	Сообщение ученику и учителю	Учителю: «Ученик путает переход через разряд при вычитании с нулём – отработать 4–5 заданий вида 5 000 – 1 234». Ученику: «Повтори правило вычитания с заниманием; реши 3 примера»

Окончание таблицы 1

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Рефлексивно-аналитический	Итоги темы	Корректировка профиля	Обновлённый профиль	5 класс: после темы «Обыкновенные дроби» – итоговая работа из 6 заданий (сравнение, сложение, вычитание, задача на доли). Профиль ошибок обновляется: доля вычислительных ошибок снизилась, остались ошибки в задачах на доли

Несомненно, стоит оговориться об ограничениях и рисках. Первое ограничение связано с данными. Персонализация требует цифровых следов, а в школе они фрагментарны: работы на бумаге, устные ответы, домашние задания вне платформы. В школьной математике регулярный сбор данных о прогрессе придётся организовывать специально, иначе профиль ошибок будет неполным [5]. Второй риск – смещение рекомендаций: если банк заданий смещён к типовым формулировкам, система будет «натаскивать» на них. Кодиров Б.Р. с соавторами показывают, что адаптация под особые образовательные потребности требует особенно аккуратной настройки параметров [3]; мы распространяем этот вывод на любую персонализацию. Третий риск – подмена математической работы работой с интерфейсом: Ильясова и Магомедов приводят примеры сервисов [2], но не обсуждают, сколько времени уходит на освоение самого сервиса. Мы предлагаем на этапе пилота фиксировать время, затраченное учеником на интерфейс, отдельно от времени на решение задачи.

Скажем и о границах применимости модели. В 4–5 классах тем с развёрнутым доказательством ещё нет, поэтому ограничение лежит в другой плоскости. Возьмём геометрический материал: в 4 классе ученик находит периметр и площадь прямоугольника, в 5 классе – строит фигуры и работает с формулами. Ошибка здесь редко бывает одной природы. В задаче «найди площадь прямоугольника со сторонами 6 см и 4 см» ученик может перепутать формулу площади с формулой периметра, может ошибиться в табличном умножении, а может неверно записать единицы измерения – и всё это в одной работе. Диагностический компонент зафиксирует расхождение с эталоном, но не объяснит его причину; для таких заданий модель работает в сокращённом виде – задействуются диагностический и рекомендательный компоненты, а автоматический подбор следующего задания методист делает вручную.

Похожая картина с текстовыми задачами на движение и на части в 5 классе. Представим задачу: «Из двух посёлков одновременно навстречу друг другу выехали два велосипедиста со скоростями 12 км/ч и 15 км/ч. Через 2 часа они встретились. Каково расстояние между посёлками?» Если ученик ошибся, то причина может быть в неверной схеме (сложил скорости вместо вычитания), в арифметике ($12 + 15 = 27$, но $27 \cdot 2$ посчитал как 44) или в непонимании условия. Автоматическая разметка по типу ошибки тут ненадёжна, и мы предлагаем на этапе пилота по таким задачам сохранять ручную проверку учителя. Для вычислительных тем – сложение и вычитание многозначных чисел в 4 классе, действия с дробями с одинаковыми знаменателями в 5 классе – модель применима в полном объёме.

Рекомендации для школы:

− начать пилот с одной темы в одном параллельном классе и вести журнал ошибок вручную, чтобы проверить, совпадает ли автоматическая разметка с методической;

− до запуска пилота согласовать с администрацией порядок обработки персональных данных обучающихся в соответствии с локальными актами школы и требованиями Роскомнадзора, поскольку цифровые следы учеников относятся к персональным данным;

− обучить учителя читать рекомендации системы и оспаривать их – без этого рекомендательный компонент теряет смысл.

Представленная модель из четырёх компонентов показывает, что работоспособность в 4–5 классах зависит от качества банка заданий и полноты данных об ошибках, а не от

«продвинутости» ИИ-сервиса. Для вычислительных тем модель применима в полном объёме, для геометрического материала и текстовых задач – в сокращённом виде, с ручной проверкой учителя.

Список литературы

1. Брусова, В. И. Дифференцированное обучение математике с использованием искусственного интеллекта / В. И. Брусова // Профессиональное образование: актуальные проблемы и пути их решения : материалы VII Регион. науч.-практ. интернет-конференции (Ливны, 18 декабря 2025 г.). – Орёл : Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2026. – С. 45–48.

2. Ильясова, С. А. Искусственный интеллект в обучении математики / С. А. Ильясова, Д. Н. Магомедов // Неделя науки – 2025 : сборник материалов 46 итоговой науч.-техн. конф. преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов ДГТУ (Махачкала, 14–18 апреля 2025 г.). – Махачкала : Дагестанский государственный технический университет, 2025. – С. 281–282.

3. Кодиров, Б. Р. Применение технологий искусственного интеллекта для создания адаптивных методов обучения математике обучающихся с особыми образовательными потребностями / Б. Р. Кодиров, З. М. Шорахматуллоева, Ш. Н. Давлатов // Современные проблемы психологии образования: психологическое благополучие и здоровье субъектов образовательного процесса : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 95-летию Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, 14 апреля 2026 г.). – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2026. – С. 198–206.

4. Мирошина, И. Е. Стратегия внедрения искусственного интеллекта в обучение математике / И. Е. Мирошина // Современные технологии непрерывного обучения школа-вуз : материалы XII Всерос. науч.-метод. конф. (Воронеж, 20 марта 2025 г.). – Воронеж : Воронежский государственный университет инженерных технологий, 2025. – С. 199.

5. Искусственный интеллект как эффективный инструмент создания персонализированных образовательных траекторий в обучении иностранному языку студентов вуза / Т. М. Трегубова, Г. Р. Ситдикова, Л. А. Малахова, З. Н. Серова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 3. – С. 206–211.

Солдатова Инна Николаевна
педагог дополнительного образования
ГБОУ «Шебекинская гимназия-интернат»
г. Шебекино, Белгородская область

ИНТЕГРАЦИЯ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация: *статья раскрывает практическое применение подходов к интеграции народной культуры в образовательный процесс на примере интернатного общеобразовательного учебного учреждения. Сделан вывод, что опора на народные традиции обогащает образовательную среду, укрепляет связь обучения с жизненными реалиями и способствует формированию целостной личности, осознающей свои исторические корни и культурную память предков.*

Ключевые слова: *народная культура, интеграция, методы, учебно-воспитательный процесс, духовно-нравственные ценности, творчество, культурная грамотность.*

Связь между культурным наследием и современными подходами в образовании предполагает использование народной культуры как ресурса для формирования духовно-нравственными ценностями у обучающихся. Элементы народного искусства, такие как музыка, танцы, народное творчество могут быть успешно интегрированы в учебно-воспитательный процесс, что не только обогащает образовательную практику, но и углубляет понимание своих корней и традиций [1].

Разработка программ, направленных на изучение народной культуры, может осуществляться через различные методы. Например, использование проектного метода позволяет учащимся изучать традиции своего региона, взаимодействовать с местными специалистами и

фольклористами. Создание проектов, где ребята могут заниматься организацией мероприятий или выставок, основанных на народной тематике, поможет сделать процесс обучения более интерактивным [2]. Так, например, в ГБОУ «Шебекинская гимназия-интернат» г. Шебекино Белгородской области действует школьный клуб народной культуры «Сударушка». *Педагогическая целесообразность и направленность программы клуба «Сударушка» заключается в том, что* без знания своих корней и традиций своего народа нельзя воспитать полноценного человека, любящего своих родителей, свой дом, свою страну, с уважением относящегося к другим народам. Приобщение к ценностям народной культуры должно начинаться с колыбели и красной нитью пронизывать все слои образования. Именно так ставится вопрос о правах ребёнка (1991 г.), где об образовании сказано, что оно должно быть направлено на «воспитание уважения к родителям, его культурной самобытности, в которой ребёнок проживает, стране его происхождения, и к цивилизациям, отличным от его собственной» [5].

Программа предполагает создание особой развивающей среды для раскрытия творческих способностей каждой воспитанницы. Работа в команде способствует воспитанию коллективизма, развитию коммуникативных навыков.

Разработанный курс дает возможность познакомить детей с ремеслами, народной кухней Белгородского края, обучать ручному труду, изготовлению сувениров и поделок к народным и календарным праздникам, обращаться к народным ремёслам, не исключая влияния моды и наличия современных материалов.

Такая программа способствует восстановлению самой главной общественной ценности – семьи. Ребёнок, воспринимая на занятиях поучительный материал, будет делиться дома со своими близкими полученными знаниями и умениями.

Еще одной стратегией является интеграция народного фольклора в уроки различных дисциплин. Например, уроки литературы могут включать изучение народных сказок и былин, что развивает как читательские навыки, так и культурную грамотность. Кроме того, на уроках музыки учащиеся могут исследовать традиционные музыкальные инструменты и мелодии своего региона, что становится основой для творческого самовыражения. Критическое мышление, развиваемое через народное творчество, играет значительную роль в образовательном процессе [7]. Знакомство с народными сказками, песнями и легендами позволяет детям не только анализировать и интерпретировать культурные тексты, но и развивать навыки критического мышления, что является необходимым в современном мире. Это умение помогает им не только в учебе, но и в жизни, позволяя принимать обоснованные решения и формировать собственное мнение.

Сотрудничество с местными культурными организациями и специалистами расширяет возможности образовательного процесса. Например, приглашение народных умельцев для проведения мастер-классов по ручному труду не только передает навыки, но также углубляет интерес обучающихся к своему культурному наследию. Похожие мероприятия способны стать не только обучающими, но и воспитательными, формируя уважение к труду и к культуре своего народа [1].

Важно также внедрять в учебный процесс элемент народного календаря, что даст учащимся возможность узнать о народных праздниках и традициях. Это может стать основой для проведения тематических уроков и мероприятий, что усиливает связь между учебным процессом и жизненными реалиями [2].

Социальное взаимодействие, основанное на народной культуре, создает уникальную атмосферу для формирования патриотических чувств. Воспитанники гимназии-интерната, погружаясь в мир народного творчества, начинают осознавать свою принадлежность к определенной культуре, что способствует укреплению их идентичности. Это, в свою очередь, формирует у них чувство гордости за свою страну и её традиции, что является важным аспектом духовно-нравственного воспитания [4].

Таким образом, практическое применение подходов к интеграции народной культуры в образовательный процесс гимназии-интерната позволит не только трансформировать традиционные

формы обучения, но и создать новую образовательную среду, основанную на уважении и осознании культурного наследия. Каждое из предложенных мероприятий и методов в конечном счете направлено на формирование у учащихся нравственных ориентиров, духовности и идентичности, что является первоочередной задачей в современном образовании [6].

В заключение данной статьи следует подчеркнуть, что народные традиции и культура играют неоценимую роль в духовно-нравственном воспитании воспитанников гимназии-интерната. Они не только обогащают образовательный процесс, но и способствуют формированию целостной личности, привязывая её к историческому контексту и культурной памяти предков. Воспитание на основе народных традиций позволяет детям не только узнать о своих корнях, но и развить уважение к истории и культуре своего народа [4].

Список литературы

1. Ситдыкова, И. А. Интеграция в приобщении дошкольников к народной культуре / И. А. Ситдыкова. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/02/18/integratsiya-v-priobshchenii-doshkolnikov-k-narodnoy-kulture (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

2. Шарипова, С. Б. Использование народных традиций в воспитании и обучении учащихся / С. Б. Шарипова. – URL: https://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2012/03/19/ispolzovanie-narodnykh-traditsiy-v-vospitanii-i (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

3. Краснова, Н. А. Патриотическое воспитание: учебно-методический материал / Н. А. Краснова. – URL: https://nsportal.ru/shkola/vneklassnaya-rabota/library/2022/11/08/patrioticheskoe-vospitanie (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

4. Чувашова, А. В. Формирование духовно-нравственных качеств дошкольников через народные традиции / А. В. Чувашова. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/03/10/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-kachestv-doshkolnikov-cherez (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

Тихонова Наталья Владимировна
учитель
Платонова Алина Вячеславовна
учитель

МАОУ «СОШ №1»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *в работе рассматривается применение TPR-технологии (Total Physical Response) для развития коммуникативных навыков первоклассников на уроках английского языка. Выполнение команд и сопровождение слов движениями помогают детям лучше понимать и запоминать лексику, осваивать простые речевые конструкции и активнее участвовать в учебном общении.*

Ключевые слова: *TPR-технология, коммуникативные навыки, обучение иностранному языку, игровые методы, речевая деятельность, двигательная активность.*

В современном начальном образовании особое значение приобретает развитие коммуникативных навыков учащихся, поскольку умение понимать и использовать иностранный язык в общении является одной из главных целей его изучения. В первом классе эта задача осложняется возрастными особенностями детей: им трудно долго сохранять внимание, воспринимать абстрактные объяснения и сразу строить высказывания на иностранном языке. Поэтому обучение должно опираться на наглядность, игру и движение, а также создавать ситуации, в которых ребёнок может понимать английскую речь и реагировать на неё без страха ошибиться.

Одним из подходов, отвечающих этим требованиям, является TPR технология (Total Physical Response – метод полного физического реагирования). Он основан на сочетании

речи и движений: учащиеся воспринимают команды учителя на английском языке и выполняют соответствующие действия.

Например, учитель говорит Stand up («Встаньте») – дети встают; Touch your nose («Дотроньтесь до носа») – выполняют команду. Сначала учащиеся преимущественно слушают и показывают понимание действием, а затем постепенно начинают сами произносить слова и давать инструкции.

Для обучения младших школьников данный метод очень эффективен: движение и игровые задания помогают поддерживать интерес и запоминать новые выражения. При этом TPR лучше сочетать с другими упражнениями, чтобы дети практиковали не только понимание команд, но и самостоятельную речь. Автор данной методики Джеймс Эшер, основывается на 3 принципах формирования языка у детей.

Таблица 1

Принципы формирования языка

Принципы	Суть
I принцип	Значимость предшествования формирования навыков слушания
II принцип	Побуждение к действиям
III принцип	«Готовность» говорить

Рассмотрим принципы обучения английскому языку по TPR-технологии в 1-м классе в рамках учебника Spotlight Starter 1.

Принцип 1. Навыки слушания предшествуют говорению. В первом классе по учебнику Spotlight 1 Starter обучение детей английскому языку строится на принципе устного опережения, т. е. дети сначала овладевают языком путем устного общения – они слушают и говорят. Главное внимание уделяется развитию разговорной речи и пополнению словарного запаса.

Принцип 2. Многие высказывания, обращенные к детям, заключают в себе побуждение к действиям, более 50% формулируются в виде команд. Например, в учебнике уроки 1b, 2b, 3b и т. д. четко организованы по данному методу TPR. Для того чтобы все дети пели и выполняли движения, необходимо прослушать песню несколько раз.

Принцип 3. Слушание речи приводит к «готовности» говорить. Для работы по этому принципу в учебнике предлагаются сюжетные диалоги. Учащиеся имеют возможность услышать изучаемые слова и структуры в диалогах главных героев учебника.

При дальнейшем обучении вводится и другие элементы языка, например, модальный глагол can. С глаголом can учащиеся знакомятся в Модуле 4, а также в эпизодах сказки Ugly Duckling. Перевод не нужен, так как слово включено в сеть, связывающую эту лексическую единицу с другими. По истечению времени учащиеся начинают «чувствовать язык».

Для реализации элементов метода физического реагирования используются различные типы и виды заданий.

Прежде всего, с первых занятий учитель акцентирует внимание на глаголах, вводит их посредством повелительного наклонения, далее подключает существительные (в основном, окружающие ребят предметы). Обучение новым лексическим единицам проходит по следующим этапам:

1) учитель говорит команду и многократно выполняет действие вместе с учениками;

2) затем учитель называет команду, и учащиеся уже самостоятельно выполняют действие;

3) учитель обращается индивидуально к каждому учащемуся, предлагая выполнить определенную команду.

Вводя каждую последующую команду, учитель опирается на приведенные выше этапы. В течение одного урока их может быть достаточное количество, но нельзя пренебрегать индивидуальными возрастными психическими особенностями школьников, ведь младшие школьники способны усвоить от 7 до 10 новых слов за урок.

Прогулка по классу. Понадобится несколько объектов или реквизитов для использования. Показываем действия и называем их. Затем называем действия и просим учеников показать их:

– You open the door. – Ты открываешь дверь.

– You come to the blackboard. – Ты подходишь к доске.

– You take a chalk. – Ты берешь мел.

Тем не менее, нужно подчеркнуть, данная TPR технология имеет как плюсы, так и минусы.

Таблица 2

Плюсы и минусы использования TPR технологии

№	Плюсы	Минусы
1	Интересный, необычный и очень эффективный на ранних этапах изучения иностранного языка. Он хорошо подходит для преподавания языка в классе, в тот момент, когда изучается лексика, связанная с действиями	Есть учащиеся-логики, которым изучать язык традиционно (накладывать язык на сетку правил) намного легче, нежели используя данный метод
2	Может быть использован для обучения повелительному наклонению, а также для различных времен и аспектов. Через команды легче учить слова и они запоминаются при меньшем количестве усилий	Подходит только для начинающих, так как та лексика, которая может быть сопровождена движениями, как правило, составляет необходимую базу языка
3	Отражает основные возрастные особенности детей младшего школьного возраста и способствует их физическому развитию, так как обучающиеся всегда находятся в движении	Частично может быть применим и при обучении детей продвинутого уровня. В этом случае важно соответственно адаптировать язык. Например, при обучении «способам ходьбы» (спотыкаться, пошатываться, ходить на цыпочках) или глаголы, описывающие способы приготовления пищи (взбивать, перемешивать, тереть, нарезать)
4	Урок проходит интересно и способствует повышению мотивации	

Таким образом, применение TPR-технологии на уроках английского языка в 1-м классе помогает организовать обучение с учётом возрастных особенностей младших школьников. Сочетание речи, движения и игровых заданий способствует пониманию и запоминанию языкового материала, поддерживает интерес детей и создаёт условия для их активного участия в уроке.

Регулярное использование команд, парных упражнений и мини-игр позволяет постепенно развивать навыки аудирования и устной речи. Учащиеся сначала реагируют на английские инструкции действиями, а затем учатся самостоятельно употреблять знакомые слова и простые фразы в общении.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.

2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Сторителлинг в РКИ. – URL: https://storytellingrussian.com/ (дата обращения: 02.10.2026). – Текст : электронный.

Тойдерякова Галина Александровна
воспитатель
Ермолаева Ирина Владимировна
воспитатель
Орлова Альбина Вячеславовна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №180»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 3–4 ЛЕТ

Аннотация: *в статье рассматриваются возрастные и психолого-педагогические особенности духовно-нравственного воспитания детей 3–4 лет, обусловленные наглядно-образным мышлением, эмоциональной восприимчивостью и подражательностью младших дошкольников. Раскрываются основные средства и условия формирования первичных нравственных представлений и опыта доброжелательного поведения – игровые и бытовые ситуации, художественная литература и сказки, приучение к культуре поведения и создание положительного эмоционального климата в группе.*

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, дети 3–4 лет, младшие дошкольники, наглядно-образное мышление, эмоциональная восприимчивость, нравственные представления.*

Духовно-нравственное воспитание детей в возрасте от трёх до четырёх лет обладает особыми характеристиками. Это связано с тем, что данный период считается важным этапом становления личности, когда ребёнок особенно восприимчив к эмоциональным впечатлениям, образцам поведения и первым представлениям о взаимоотношениях между людьми. Именно в этом возрасте начинают закладываться основы нравственного сознания: ребёнок учится понимать, что такое доброжелательность, забота, уважение, помощь, сочувствие и почему одни поступки одобряются взрослыми, а другие вызывают отрицательную оценку.

Следует учитывать, что мышление детей 3–4 лет преимущественно наглядно-образное. Ребёнку сложно воспринимать отвлечённые рассуждения о справедливости, ответственности, долге, совести или нравственном выборе. Поэтому объяснять подобные понятия необходимо через доступные жизненные примеры, конкретные действия и эмоционально понятные ситуации. Воспитание не должно сводиться к длительным нравоучениям и требованиям механически запомнить правила. Гораздо эффективнее создавать такие обстоятельства, в которых ребёнок сможет самостоятельно проявить заботу, вежливость, терпение, готовность помочь другому человеку.

Основная роль в этом процессе принадлежит взрослому. Родители и педагог являются для ребёнка наиболее значимыми образцами поведения. Дети этого возраста внимательно наблюдают за тем, как взрослые разговаривают друг с другом, реагируют на трудности, разрешают конфликты, относятся к просьбам и переживаниям окружающих. Ребёнок не только слушает объяснения, но и копирует интонации, жесты, эмоциональные реакции и способы поведения взрослых. Поэтому нравственное воспитание будет результативным только в том случае, если требования к ребёнку соответствуют реальному поведению родителей и воспитателей. Невозможно научить ребёнка уважению, если взрослые сами разговаривают грубо, или ожидать от него спокойствия, если в его окружении постоянно используются крик и раздражение.

О. А. Исмогилова [2] отмечает, что важной задачей воспитания является формирование у ребёнка первоначального представления о положительных и отрицательных поступках. В этом возрасте дети постепенно учатся различать, что значит поступить хорошо, а какие действия могут причинить боль или огорчить другого человека. Для этого используются сказки, рассказы, иллюстрации, кукольные спектакли, мультфильмы и игровые ситуации. Обсуждая

поведение персонажей, взрослый помогает ребёнку обратить внимание не только на результат действия, но и на чувства героев. Например, можно спросить: почему персонаж расстроился, что могло его обидеть, как можно было помочь, что изменилось бы, если бы герой поступил по-другому. Такие беседы развивают способность сопереживать и понимать эмоциональное состояние других. Однако важно не ограничиваться сообщением готового правила. Ребёнку необходимо предоставить возможность многократно применять его на практике. Только через собственный опыт нравственная норма постепенно становится понятной и привычной. Если взрослый говорит, что нужно делиться, ребёнку важно пережить ситуацию совместной игры, научиться предложить игрушку другому, дождаться своей очереди и увидеть положительную реакцию сверстника. Если говорится о необходимости помогать, следует создать условия, в которых ребёнок сможет поддержать товарища, убрать игрушки вместе с другими детьми или принести нужный предмет воспитателю. Постепенное повторение подобных действий способствует формированию устойчивых привычек поведения.

Е. В. Зайцева [1] и Э. В. Карпова [1] считают, что особое место в духовно-нравственном развитии детей 3–4 лет занимает воспитание эмоциональной отзывчивости. Ребёнок должен постепенно научиться замечать, что другой человек может быть грустным, испуганным, уставшим или нуждающимся в поддержке. Взрослый обращает внимание детей на выражение лица, интонацию и поведение сверстника: «Посмотри, твой друг расстроился», «Ему, наверное, больно», «Давай спросим, чем ему помочь». При этом не следует заставлять ребёнка проявлять чувства формально. Гораздо полезнее мягко подводить его к сочувствию через личный пример, совместное обсуждение и эмоциональную поддержку. Дети могут проявлять заботу по-разному: пожалеть плачущего товарища, погладить его по руке, предложить игрушку, поделиться материалами для игры, позвать взрослого на помощь или просто побыть рядом. Даже самые небольшие проявления внимания имеют большое воспитательное значение. Воспитателю важно замечать такие действия и доброжелательно отмечать их: «Ты увидел, что Маше грустно, и решил её поддержать. Это очень заботливо». Подобная оценка помогает ребёнку осознать смысл собственного поступка и понять, что внимание к чувствам других людей имеет ценность. Желательно хвалить не только результат, но и намерение ребёнка помочь.

Не менее важным направлением является обучение элементарным правилам культуры поведения. В возрасте 3–4 лет дети знакомятся с речевыми формулами вежливости: учатся здороваться при встрече, прощаться, благодарить за оказанную помощь, просить разрешения, обращаться с просьбой спокойно и использовать слова «пожалуйста», «спасибо», «извините». Эти навыки не появляются сразу и требуют постоянного повторения. Взрослый напоминает о них в повседневных обстоятельствах, но делает это спокойно, без раздражения и публичного унижения ребёнка. Формирование культуры поведения происходит во время различных режимных моментов: при встрече утром, во время приёма пищи, одевания, умывания, подготовки ко сну, прогулки и возвращения в группу. Правила также закрепляются в сюжетно-ролевых играх, где дети могут проигрывать ситуации общения в магазине, поликлинике, семье, транспорте или детском саду. В игре ребёнок получает возможность попробовать разные модели поведения, увидеть их последствия и постепенно научиться выбирать более приемлемый способ взаимодействия.

Эффективным методом является личный пример взрослого. Воспитатель сам обращается к детям уважительно, благодарит их за помощь, спокойно объясняет свои просьбы, извиняется, если был неправ, и демонстрирует умение слушать собеседника. Ребёнок наблюдает за этим поведением и постепенно переносит его в собственное общение. Важную роль играет положительное подкрепление: улыбка, доброжелательная похвала, одобрительный жест, короткое замечание о правильном поступке. При этом не стоит чрезмерно акцентировать внимание на ошибках. Если ребёнок забыл поздороваться или поблагодарить, взрослому лучше спокойно напомнить необходимую форму, чем стыдить его перед окружающими.

Значимым средством духовно-нравственного воспитания выступает художественная литература. Сказки, небольшие рассказы, потешки, стихотворения и произведения устного народного творчества помогают детям осмыслить понятия дружбы, доброты, щедрости,

взаимопомощи и честности. Литературные герои становятся для ребёнка понятными образцами, поскольку их поступки показаны в конкретных ситуациях. После чтения важно проводить короткое обсуждение, соответствующее возрасту детей. Можно спросить, кто поступил хорошо, кому помог герой, почему один персонаж огорчился, как можно было исправить ситуацию. Не следует превращать такое обсуждение в проверку знаний: его задача заключается в развитии эмоционального отклика и способности рассуждать о поступках.

Большие возможности для нравственного воспитания создаёт игра. Именно в игровой деятельности ребёнок наиболее естественно осваивает нормы общения и учится взаимодействовать со сверстниками. Совместные игры требуют распределения ролей, соблюдения очерёдности, умения договариваться, учитывать желания других участников и принимать временные ограничения.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание детей 3–4 лет должно строиться на эмоциональном контакте, личном примере взрослых, повторении положительных действий и создании реальных ситуаций общения. Главная цель работы на данном этапе заключается не в том, чтобы ребёнок запомнил большое количество моральных правил, а в том, чтобы он начал чувствовать потребность быть внимательным к другим, замечать их переживания, проявлять доброжелательность и постепенно регулировать своё поведение.

Список литературы

1. Зайцева, Е. В. Нравственное воспитание детей младшего дошкольного возраста / Е. В. Зайцева, Э. В. Карпова // Молодой ученый. – 2019. – №9.1 (247.1). – С. 88–90.

2. Исмогилова, О. А. Программа ДОУ духовно-нравственного воспитания дошкольников «Мир, в котором мы живём» для детей дошкольного возраста с 3 до 4 лет / О. А. Исмогилова. – URL: https://clck.ru/3WqQVt (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

Федякова Людмила Николаевна
воспитатель
Иванова Татьяна Юрьевна
воспитатель
Захарова Юлия Юрьевна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №206 «Антошка»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматриваются психолого-педагогические особенности развития волевой регуляции у детей старшего дошкольного возраста как сензитивного периода становления произвольности поведения, соподчинения мотивов и таких волевых качеств, как инициативность, самостоятельность и настойчивость. Раскрываются основные средства и методы целенаправленного развития волевой регуляции – сюжетно-ролевые и дидактические игры с правилами, упражнения на сдержанность и торможение импульсивных реакций, метод «планирование – действие – рефлексия», а также физическое воспитание и совместный труд со взрослым.*

Ключевые слова: *воля, произвольное поведение, волевая регуляция, старший дошкольный возраст.*

Старший дошкольный возраст считается одним из наиболее благоприятных и значимых периодов для формирования волевой регуляции поведения. Именно в это время у ребенка активно развиваются структуры головного мозга, прежде всего префронтальная кора, которая связана с планированием, контролем, прогнозированием последствий поступков и

программированием собственной деятельности. Благодаря этому дошкольник постепенно приобретает способность не только действовать под влиянием непосредственных желаний, но и сознательно управлять своим поведением, учитывать требования ситуации, поставленную цель и правила, предложенные взрослым.

Развитие волевой регуляции имеет особое значение для психологической готовности к школьному обучению. Школьная деятельность строится не только на интересе ребенка, но и на необходимости принимать учебную задачу, слушать объяснения учителя, соблюдать установленный порядок, действовать по инструкции, контролировать правильность выполнения задания и завершать начатую работу. При этом далеко не каждое учебное действие является одинаково привлекательным для дошкольника. Ребенку приходится выполнять и те задания, которые сначала могут казаться ему скучными, сложными или недостаточно интересными. Поэтому способность удерживать цель и продолжать работу несмотря на отсутствие немедленного удовольствия является одним из важнейших условий успешной адаптации к школе.

В старшем дошкольном возрасте поведение ребенка постепенно изменяется. Оно становится менее импульсивным и все больше подчиняется осознанным намерениям, требованиям взрослого и принятым правилам. Если ребенок младшего возраста чаще действует под влиянием сиюминутного желания, не всегда задумываясь о последствиях, то к шести-семи годам он уже способен остановить себя, вспомнить условие задания и соотнести свои действия с поставленной целью. Например, дошкольник может не брать игрушку во время занятия, дождаться своей очереди в игре, выполнить поручение взрослого до конца или отказаться от желания перебить собеседника. Конечно, такие умения еще недостаточно устойчивы, однако сама возможность их проявления свидетельствует о значительном продвижении в развитии произвольного поведения.

Существенную роль в становлении воли играет отношение ребенка к результату деятельности. В младшем возрасте успех или неудача еще не всегда заметно влияют на готовность продолжать начатое дело. Ребенок может легко отказаться от задания, если оно оказалось трудным, или быстро переключиться на другую деятельность. В старшем дошкольном возрасте ситуация меняется. Успешное выполнение задания начинает укреплять уверенность ребенка в собственных силах и побуждает его преодолевать новые препятствия. Дошкольник получает удовлетворение не только от самого процесса, но и от того, что ему удалось достичь результата. Напротив, незавершенное дело все чаще вызывает неудовлетворенность, чувство огорчения или желание вернуться к работе и закончить ее. Постепенно формируется понимание того, что результат зависит от настойчивости, старания и способности не отступать при первых затруднениях.

Одним из центральных механизмов развития волевой регуляции является соподчинение мотивов. Под этим понимается способность ребенка соотносить различные желания и выбирать то, которое имеет для него большее значение. В обычной ситуации у дошкольника одновременно могут возникать несколько побуждений: продолжить игру, посмотреть мультфильм, помочь взрослому, выполнить задание или подготовиться к прогулке. На ранних этапах поведения обычно побеждает самый сильный и привлекательный мотив, возникающий в данный момент. Однако постепенно ребенок учится отдавать предпочтение не просто наиболее приятному желанию, а более важной цели. Он может завершить рисунок перед началом игры, убрать игрушки перед прогулкой или дождаться окончания занятия, хотя ему хочется заняться чем-то другим.

Р.С. Никитина [1] отмечает, что соподчинение мотивов связано с формированием самообладания. Ребенок начинает оценивать свои побуждения, сравнивать их и понимать, что некоторые желания необходимо временно ограничить. Это не означает полного отказа от эмоциональных потребностей или естественной активности. Речь идет о способности управлять ими, выбирать подходящий момент для их реализации и учитывать требования окружающих. Благодаря этому дошкольник становится более организованным, ответственным и способным действовать не только по собственному желанию, но и в соответствии с общей целью.

Однако важно учитывать, что волевая регуляция в старшем дошкольном возрасте еще находится в процессе становления. Даже если ребенок понимает, какой мотив является более значимым, он не всегда способен поступить в соответствии с этим пониманием. В некоторых ситуациях привлекательное желание оказывается слишком сильным, а требуемое действие – слишком сложным или утомительным. На результат влияют эмоциональное состояние ребенка, уровень его утомления, интерес к заданию, поддержка взрослого, опыт предыдущих успехов и индивидуальные особенности. Один ребенок может легко отказаться от игры ради выполнения поручения, а другому потребуется дополнительное объяснение, напоминание или помощь. Поэтому эпизодические срывы самоконтроля не следует рассматривать как отсутствие воли. Они свидетельствуют о том, что данный навык еще не стал устойчивым и нуждается в дальнейшем развитии.

Необходимо также разграничивать понятия «воля» и «произвольность», хотя они тесно связаны между собой. Волевое действие чаще направлено на достижение внешнего результата: сделать постройку, выполнить поручение, решить задачу, преодолеть препятствие или довести начатое дело до конца. В таком случае ребенок направляет усилия на изменение предмета, ситуации или обстоятельств. Произвольное действие, напротив, в большей степени связано с управлением самим собой. Оно предполагает способность контролировать движения, эмоции, внимание, речь и поведение, подчинять их определенному правилу или цели. Например, аккуратно вырезать фигуру – это действие, направленное на получение внешнего результата, а сидеть спокойно, слушать инструкцию и не отвлекаться – проявление произвольности. В реальной деятельности эти стороны обычно взаимосвязаны: чтобы выполнить задание, ребенку необходимо одновременно стремиться к результату и управлять собственным поведением.

К основным волевым качествам, которые активно развиваются в дошкольные годы, относятся целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, выдержка, решительность, организованность, дисциплинированность и самоконтроль. Целеустремленность проявляется в способности понимать, к какому результату необходимо прийти, и сохранять направленность действий на эту цель. Настойчивость выражается в готовности продолжать работу при возникновении трудностей. Выдержка помогает ребенку сдерживать эмоциональные реакции, не поддаваться раздражению и не отказываться от задания из-за временной неудачи. Самостоятельность заключается в умении начинать и выполнять посильные действия без постоянного вмешательства взрослого. Самоконтроль позволяет сравнивать собственные действия с правилом или образцом, замечать ошибки и исправлять их. Формирование этих качеств происходит не само по себе, а в процессе общения, игры, выполнения поручений, освоения правил и участия ребенка в различных видах деятельности.

По мнению К.В. Солдатовой [2], особенно большое значение имеют сюжетно-ролевые и подвижные игры с правилами. В игре дошкольник учится соблюдать очередность, выполнять определенную роль, контролировать импульсивные действия, учитывать действия партнеров и подчиняться общему условию. Постепенно внешнее правило, которое первоначально поддерживается взрослым или группой сверстников, становится внутренним ориентиром поведения самого ребенка. Таким образом, старший дошкольный возраст является важным этапом перехода от непосредственного, импульсивного поведения к более осознанному и регулируемому. Ребенок начинает понимать значение цели, учитывать правила, сравнивать мотивы, сдерживать отдельные желания и стремиться к завершению начатого дела.

Список литературы

1. Никитина, Р. С. Теоретические аспекты развития волевых качеств детей старшего дошкольного возраста / Р. С. Никитина // Молодой ученый. – 2026. – № 4 (607). – С. 475–477.

2. Солдатова, К. В. Формирование волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста : вып. квалификац. работа / К. В. Солдатова ; науч. рук. Е. А. Царегородцева. – Екатеринбург, 2019. – URL: https://clck.ru/3WcaV2 (дата обращения: 08.11.2026). – Текст : электронный.

Шарапова Юлия Александровна
магистрант

Научный руководитель
Олешко Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема развития креативного мышления обучающихся младшего школьного возраста. Обосновывается педагогический потенциал игровой деятельности как эффективного средства формирования нестандартного подхода к решению учебных и практических задач. Описаны ключевые компоненты креативности и представлены конкретные игровые методики, применимые в образовательном процессе начальной школы.*

Ключевые слова: *креативное мышление, младшие школьники, игровая деятельность, творческие способности, начальное общее образование.*

В современном мире на этапе развития системы начального общего образования актуализируется задача формирования у обучающихся не только репродуктивных навыков, но и творческого потенциала.

Динамичные изменения во всех сферах общественной жизни требуют подготовки личности, способной к гибкому, нестандартному мышлению, самостоятельному поиску решений в различных ситуациях.

Младший школьный возраст (7–10 лет) является сензитивным периодом для развития творческих способностей. В этот период происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, интенсивно развивается воображение [1]. Однако традиционная классно-урочная может приводить к снижению познавательной инициативы. Одним из наиболее эффективных инструментов преодоления данного противоречия выступает игровая деятельность, которая позволяет органично сочетать нормативные учебные требования с естественной потребностью ребенка в творческом самовыражении.

В психолого-педагогической науке креативность трактуется как способность личности к созданию принципиально новых идей, отступлению от традиционных паттернов мышления и успешному разрешению проблемных ситуаций [2; 4].

В структуре креативного мышления традиционно выделяют четыре базовых параметра (в соответствии с концепцией П. Торранса):

− беглость – количественный показатель, отражающий скорость генерации множества идей за фиксированный промежуток времени;

− гибкость – способность применять разнообразные интеллектуальные стратегии и оперативно переключаться с одного аспекта проблемы на другой;

− оригинальность – умение продуцировать редкие, нестандартные ответы, отличающиеся от очевидных и общепринятых;

− азработанность – степень детализации и конструктивного оформления возникшего замысла.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, однако игровая деятельность сохраняет свое высокое развивающее значение [1; 5].

В контексте формирования креативности игра обладает некоторыми специфическими функциями.

Снижение психологического барьера «страха ошибки». Условный характер игровой ситуации нивелирует боязнь получения негативной оценки, что стимулирует учащихся к свободному интеллектуальному поиску.

Повышение внутренней мотивации. Игровой сюжет и правила активизируют познавательный интерес, превращая выполнение задания из внешней обязанности во внутреннюю потребность.

Развитие когнитивной гибкости. Коллективные и ролевые игры требуют децентрации – умения принимать позицию другого субъекта и координировать различные точки зрения.

С целью проверки эффективности использования игровой деятельности для развития творческого потенциала учащихся было проведено опытно-экспериментальное исследование.

Выборка составила 50 учащихся третьих классов, распределённых в экспериментальную и контрольную группы по 25 человек в каждой).

Для диагностики уровня развития креативного мышления младших школьников был использован субтест «Завершение картинок» из краткого варианта фигурного теста креативности П. Торранса в адаптации Е. Е. Туник. Оценивались показатели беглости, гибкости и оригинальности мышления [3].

На этапе констатирующего эксперимента в обеих группах преобладал средний и низкий уровни креативности. Высокий уровень был зафиксирован лишь у 12% учащихся экспериментальной группы и 16% контрольной группы. Низкий уровень продемонстрировали 36% и 32% учащихся соответственно. Средний уровень составил 52% в экспериментальном классе и 52% в контрольном.

На этапе формирующего эксперимента в учебно-воспитательный процесс экспериментальной группы (как на уроках, так и во внеурочной деятельности) был системно интегрирован комплекс развивающих игр и упражнений.

Интеграция игровых элементов возможна как в структуру академических уроков, так и в рамки внеурочной деятельности.

Задания на дивергентное мышление («Альтернативное использование предметов») – поиск нетривиальных способов применения стандартных объектов (скрепки, стаканы и др.). Данное упражнение напрямую развивает беглость и оригинальность мышления.

Метод моделирования гипотетических ситуаций («Что было бы, если...») – составление причинно-следственных цепочек на основе фантастических вопросов. Учащиеся выстраивают развернутые причинно-следственные цепочки, задействуя механизмы творческого воображения.

Игры-головоломки закрытого типа («Да-нетки») – тренировка навыков сужения поля поиска и классификации информации.

Метод морфологического анализа («Фантастическое животное») – комбинирование признаков различных видов с текстовым обоснованием.

Систематическое применение данного комплекса игровых методов способствует формированию устойчивой положительной динамики показателей креативности младших школьников, повышает их общую учебную активность и самостоятельность

После реализации игрового комплекса был проведён контрольный эксперимент, результаты которого продемонстрировали выраженную положительную динамику в экспериментальной группе. Количество учащихся с высоким уровнем креативного мышления увеличилось с 12% до 36%. Низкий уровень снизился с 36% до 8%. В контрольной группе, где обучение велось в рамках традиционной методики, существенных изменений не произошло (высокий уровень – 20%, низкий уровень – 28%).

Таким образом, целенаправленное использование игровой деятельности в начальной школе выступает в качестве важнейшего педагогического условия развития креативного мышления обучающихся. Трансформация учебной задачи в игровое развивающее

пространство позволяет педагогу эффективно активизировать творческий потенциал младших школьников, преодолеть интеллектуальную закрепощенность и подготовить их к успешному решению сложных, нестандартных задач в будущем.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитию ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
2. Туник, Е. Е. Диагностика креативности. Тест Торранса. Адаптированный вариант / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 184 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : Владос, 1999. – 360 с.

Шиванова Анна Александровна
студентка
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема обогащения и активизации словарного запаса младших школьников в период перехода от бытового общения к систематическому обучению. Опираясь на концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, автор подчеркивает сложности усвоения абстрактной лексики детьми 7–10 лет, у которых доминирует наглядно-образное мышление. Обосновывается необходимость системного подхода, интегрирующего дидактическую игру, обеспечивающую эмоциональную вовлеченность и снятие напряжения, и лексическое упражнение, гарантирующее алгоритмическую отработку и точность.*

Ключевые слова: *развитие речи, лексический запас, младшие школьники, дидактическая игра, лексические упражнения, семантическое поле, активный словарь, педагогические технологии.*

Переход ребенка из дошкольного учреждения в школу сопровождается сменой ведущих видов деятельности и перестройкой требований к речевому развитию. Словарный запас, накопленный в дошкольном возрасте стихийно, преимущественно имеет бытовой характер и ограничен рамками повседневного общения. Школьное обучение предполагает переход на качественно иной уровень мышления, учащемуся необходимо уметь абстрагироваться, выстраивать логические связи и оперировать научными понятиями. В методической литературе подчеркивается, что работа над словом должна начинаться задолго до школы и продолжаться в начальных классах с учетом возрастных возможностей ребенка. М.Р. Львов отмечал, что лексический запас является базой для формирования всех видов речевой деятельности, и его недостаточность отрицательно сказывается на обучении в целом [7, с. 162]. Это положение подтверждается наблюдениями за уроками: условие математической задачи, инструкция к опыту на уроке окружающего мира, формулировка правила поведения предполагают понимание лексических значений.

Интеграция дидактической игры и лексического упражнения представляется продуктивным решением. Игра обеспечивает эмоциональную вовлеченность и снимает статическое напряжение, упражнение гарантирует системность, точность и алгоритмическую отработку навыков. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что в процессе игры происходит усвоение человеческого опыта во всем его многообразии. Дидактические возможности игры как средства обучения рассматриваются и в методических работах [2, с. 34].

Согласно Л.С. Выготскому, значение слова не является статичным образованием: оно развивается вместе с мышлением ребенка. Ученый отмечал, что значение слова представляет собой единство мышления и речи, обобщения и общения [3, с. 295]. Недостаточно объяснить значение слова, необходимо создать условия для многократного употребления его ребенком в разных контекстах [5, с. 25].

Личностные смыслы, которыми обрастает слово у младшего школьника, нередко расходятся с его объективным словарным значением. А.Н. Леонтьев ввел понятие «личностный смысл», который является субъективным значением объективного значения, задаваемым мотивом деятельности [6, с. 73].

В возрасте 7–10 лет наглядно-образное мышление еще занимает ведущее место, хотя словесно-логическое уже развивается. При отсутствии чувственного образа за словом усвоение протекает с затруднениями. Абстрактные лексические понятия, например, совесть, долг, справедливость, интеллигентность, вызывают у младших школьников особые трудности. В методике развития речи также отмечается необходимость работы над точностью словоупотребления [1, с. 48].

Под дидактической игрой в начальной школе понимается форма организации учебной деятельности, при которой игровая задача подчинена познавательной. Игра создает положительный эмоциональный фон, снижает утомление, активизирует внимание и память, формирует умение действовать по правилам и взаимодействовать в группе [8]. Дидактические игры, направленные на развитие речи и обогащение словаря, подробно описаны в методических пособиях [2, с. 51].

Сложные термины усваиваются легче, когда вводятся в деятельность, а не предъявляются в виде списка для заучивания. В игре «Экспедиция в страну профессий» дети становятся архитекторами или океанологами и используют слова «эскиз», «фасад», «акваланг», «флора» для решения игровых задач. Учитель заранее отбирает слова, которые должны войти в активный словарь детей, и продумывает игровые ситуации, в которых они будут употреблены. После игры проводится короткое упражнение: дети составляют предложения с новыми словами или объясняют их значение товарищу. Методика обогащения словаря в игровой деятельности описана в работах по развитию речи [2, с. 68].

Дифференцированный подход к обучению рассматривается как условие активизации познавательной деятельности учащихся. В первом классе преобладает значение игры, упражнения короткие и наглядные. К четвертому классу акценты смещаются к интеллектуальным викторинам, доля самостоятельных упражнений возрастает, – что важно учитывать в методическом сопровождении игровой деятельности детей с задержкой психического развития при подготовке к школьному обучению [9]. В четвертом классе учащиеся уже могут объяснять значения слов, работать со словарями, подбирать синонимы и антонимы, анализировать тексты. Однако полный отказ от игры нецелесообразен: она помогает снять напряжение перед контрольной работой или новым сложным материалом. Д.Б. Эльконин указывал, что игра является мощным средством развития только в том случае, если остается игрой, то есть формой социальной жизни ребенка. Рефлексивные возможности младших школьников также становятся предметом специального анализа в теории развивающего обучения [4, с. 198].

Предложенная система не является универсальной. В классах с низким уровнем речевого развития или с большим числом детей с особенностями развития игра может занимать больше времени, а упражнения требуют более дробного предъявления. В классах с высоким уровнем подготовки игра может быть свернута до короткой разминки, а основное время отведено аналитическим упражнениям.

Работа с значениями слов требует применения более сложных техник, чем проведение первичной разминки. В игре «Аукцион синонимов» класс делится на команды и подбирает слова, близкие к слову «смелый», распределяя синонимы по степени признака: от самого слабого до самого сильного. Это требует вдумчивого отношения к слову и помогает ребенку

увидеть, что синонимы не полностью заменяют друг друга. Учитель обращает внимание на сочетаемость: одно слово уместно в одном контексте, другое в другом. Е.В. Архипова отмечает необходимость работы над точностью словоупотребления и разграничением оттенков значений [1, с. 72].

Сочетаемость слов заслуживает отдельного внимания: слово не существует в вакууме. Игра «Словесное лото» тренирует чувство языка. Дети соединяют существительные и прилагательные и иногда получают комичные сочетания вроде «соленый ветер» или «холодный взгляд», что дает повод обсудить прямое и переносное значение. Полезно сравнивать прямые и переносные значения: «золотые руки» и «золотые часы», «горячий чай» и «горячий спор». Такие упражнения развивают лексическую зоркость и готовят детей к пониманию художественных текстов.

Многозначность слова при применении часто вызывает затруднения у младшего школьника: дети не различают разные значения одного и того же слова без наглядной ситуации. В игре «Поликлиника» карточки со словами «кисть», «лук», «коса» распределяются по кабинетам «Растения», «Инструменты», «Части тела», где кисть винограда относят к растениям, кисть руки к частям тела, а малярную кисть к инструментам. Урок завершается составлением предложений, где контекст четко указывает на значение. Методика работы над многозначным словом в начальных классах описана в методических пособиях. М.Р. Львов рассматривает многозначность в связи с работой над точностью речи [7, с. 175].

Е.В. Архипова подчеркивает, что работа над словом должна быть системной и включать разные виды заданий [1, с. 105]. Упражнения на классификацию учат обобщать: детям предлагается разделить слова на одушевленные и неодушевленные или распределить их по темам «Одежда», «Мебель», «Транспорт». Задание можно усложнить: предложить слова, которые можно отнести к разным группам в зависимости от значения. Например, слово «лисичка» может обозначать животное и гриб. Такое обсуждение готовит детей к пониманию многозначности и учит учитывать контекст. Классификация как мыслительная операция рассматривается в психологии обучения [4, с. 215]. А.Н. Леонтьев связывал развитие мышления с развитием значений слов [6, с. 102].

Упражнения на исключение лишнего тренируют логику. Дается ряд: яблоко, груша, картофель, слива. Ребенок находит лишнее и объясняет выбор: картофель является овощем, остальное относится к фруктам. Можно усложнить задание глаголами «гореть», «пылать», «тлеть», «полыхать». Лишним будет «тлеть», так как оно обозначает слабое горение. Дети объясняют, чем различаются эти глаголы, в каких ситуациях уместен каждый из них. Значение подобных упражнений для развития мышления и речи отмечается в методических работах [5, с. 67].

Фразеологизмы вызывают у младших школьников живой интерес, поскольку воспринимаются как загадки. В упражнении «Найди пару» нужно соединить фразеологизм с его значением или картинкой. Можно предложить нарисовать «сесть в калошу» в прямом смысле, чтобы увидеть абсурдность и понять переносный смысл. Игра «Театр» позволяет разыграть фразеологизм жестами. Дети делятся на группы, каждая получает фразеологизм и показывает его без слов, остальные угадывают. Учитель обращает внимание на то, что фразеологизмы нельзя понимать буквально, и объясняет их происхождение в доступной форме. Е.В. Архипова отмечает важность работы с фразеологизмами для обогащения речи учащихся [1, с. 105].

Младшие школьники склонны к подражанию, яркая и точная речь учителя влияет на их речь. Учитель может комментировать свои речевые действия: «Я сейчас скажу точнее», «Это слово здесь не совсем подходит, попробуем другое». Такие комментарии показывают детям, что работа над ошибками в использовании слов является поводом для размышления, а не для стыда. Роль учителя в активизации познавательной деятельности учащихся подчеркивается в педагогической литературе.

В классе есть дети с разным уровнем речевого развития. Для одних подобрать синоним легко, для других это трудная задача. Дидактические игры и упражнения должны иметь

несколько уровней сложности. Необходимость учета индивидуальных различий в обучении обоснована в психолого-педагогических исследованиях [4]. При оценке эффективности учитель опирается на объем активного словаря, точность словоупотребления, владение синонимическими рядами и способность объяснить значение многозначного слова. Для диагностики используется ассоциативный эксперимент: детям предлагается назвать слова, приходящие в голову при упоминании понятия. Расширение ассоциативных полей и появление абстрактных связей свидетельствуют о прогрессе.

Наблюдение за спонтанной речью трудоемко и не всегда объективно. Ассоциативный эксперимент дает срез, но не показывает динамику в полной мере. Учитель может ориентироваться на косвенные показатели: дети начинают задавать вопросы о значении слов, используют новые слова в играх и общении, замечают речевые ошибки товарищей. Эти признаки не являются строгими критериями, но позволяют увидеть, что работа идет в нужном направлении [1].

Дидактические игры в сочетании с лексическими упражнениями дают методический эффект: игра делает познание естественным и снижает напряжение, упражнение придает процессу структуру. Работа над словарем не заканчивается в начальной школе, однако именно в младшем школьном возрасте закладываются основы отношения к слову, формируется привычка вдумываться в его значение и точно использовать его в речи. Методические основы такой работы заложены в трудах исследователей развития речи и обучения русскому языку [5, с. 85].

Список литературы

1. Архипова, Е. В. Основы методики развития речи учащихся : учебник и практикум для вузов / Е. В. Архипова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 177 с.

2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду : книга для воспитателя детского сада / А. К. Бондаренко. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 160 с.

3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.

4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.

5. Методика развития речи на уроках русского языка : книга для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова [и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1991. – 240 с.

6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл; Академия, 2005. – 352 с.

7. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учебное пособие для студентов пед. учебных заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – Москва : Академия, 2000. – 461 с.

8. О некоторых особенностях использования геймификации в процессе преподавания иностранного языка / Г. Р. Ситдикова, Е. Е. Новгородова, Л. А. Малахова, З. Н. Серова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 1. – С. 104–108. – EDN ZFFTKE.

9. Саглам, Ф. А. Методическое сопровождение игровой деятельности детей с задержкой психического развития в процессе подготовки к школьному обучению / Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзина, Х. Х. Саглам // Преемственная система инклюзивного образования: теория и эффективные практики : материалы XI Международной научно-практической конференции (Казань, 16–18 марта 2022 г.). – Казань : Познание, 2022. – С. 104–107. – EDN KAEELS.

Ястребова Анастасия Николаевна
воспитатель
Скурат Ирина Петровна
учитель-логопед
Урмарина Елизавета Александровна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №116»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОСНОВА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ

Аннотация: *в статье рассматривается научно-практическая проблема познавательного развития детей раннего возраста методами сенсорной интеграции. Авторы исследуют влияние современных социальных вызовов (тотальная цифровая среда, дефицит движения, гиподинамия) на психофизиологический базис развития дошкольников. В работе подробно раскрыты теоретические и методические основы обучения и воспитания, специфика проектирования предметно-пространственной среды в группах раннего возраста и алгоритмы взаимодействия педагога с семьями воспитанников.*

Ключевые слова: *ранний возраст, сенсорная интеграция, теория и методика воспитания, познавательное развитие, социальные вызовы, цифровая среда, предметно-пространственная среда, сенсорный дефицит.*

Период раннего детства (от 1 года до 3 лет) является фундаментальным этапом в онтогенезе человека. Именно в этом возрасте закладываются основы физического здоровья, формируются базовые психические функции, активно развивается предметно-манипулятивная деятельность и закладывается базис для будущего понятийного мышления. В системе отечественного дошкольного образования ранний возраст всегда рассматривался как зона особого педагогического внимания, требующая создания специфических условий для амплификации (обогащения) детского развития.

Однако современная социокультурная ситуация диктует принципиально новые условия развития подрастающего поколения. Мы, педагоги-практики, вынуждены констатировать, что среда, в которой растет современный ребенок, претерпела кардинальные изменения под влиянием техногенных факторов. Ключевым социальным вызовом современности стала тотальная цифровизация жизненного пространства ребенка. Раннее предъявление гаджетов (смартфонов, планшетов, интерактивных игрушек) приводит к замещению реального, предметного и чувственного опыта виртуальным.

Вторым серьезным вызовом выступает хронический дефицит двигательной активности (гиподинамия), обусловленный изменением уклада городской жизни и деформацией детской субкультуры. Ограничение пространства для свободного движения, чрезмерная опека родителей, постоянное перемещение детей в колясках и автокреслах лишают ребенка возможности естественного освоения пространства.

В результате в дошкольные учреждения все чаще приходят дети с симптомами «сенсорного голода»: они демонстрируют моторную неловкость, полевое (хаотичное) поведение, гиперактивность или выраженную заторможенность. Нарушение чувственной основы познания неизбежно ведет к задержке речевого развития и снижению когнитивного потенциала. В связи с этим возникает острая необходимость модернизации теории и методики обучения и воспитания детей раннего возраста, интеграции в педагогический процесс инновационных технологий, способных

компенсировать дефицит реальных ощущений. Одним из наиболее эффективных инструментов решения данной проблемы выступает система сенсорной интеграции.

Теория и методика обучения и воспитания детей раннего возраста. Современная методика воспитания детей раннего возраста на принципах сенсорной интеграции базируется на следующих методических положениях.

1. Принцип естественной двигательной доминанты. Любое познавательное действие должно сопровождаться крупной или мелкой моторикой. Изучение пространственных и физических свойств предметов происходит через перемещение этих предметов, преодоление препятствий, удержание баланса.

2. Методика «правильного вызова» (Just Right Challenge). Игровая и познавательная задача должна быть достаточно сложной, чтобы стимулировать развитие мозга, но при этом доступной для выполнения. Воспитатель строго дозирует сенсорную нагрузку, не допуская перегрузки нервной системы ребенка.

3. Принцип полисенсорности. В процессе педагогического взаимодействия активизируются одновременно несколько каналов восприятия. Ребенок осваивает эталоны не визуально, а через совокупность тактильных, мышечных и кинестетических ощущений.

4. Принцип интеграции в режимные моменты. Сенсорно-интегративное обучение не изолировано в рамках отдельных «уроков», а пронизывает весь режим дня: от утренней гимнастики и гигиенических процедур до прогулки и свободной игры.

Практический опыт реализации сенсорно-интегративного подхода в ДОУ. Практическая реализация заявленных методических принципов в нашей группе раннего возраста потребовала полной реструктуризации развивающей предметно-пространственной среды и изменения характера взаимодействия педагога с детьми.

1. Организация предметной среды. В группе были ликвидированы однообразные пластиковые игрушки, не несущие богатой сенсорной информации. Вместо них пространство было зонировано по типам сенсорного воздействия.

Зона проприоцептивного насыщения («Тяжелый труд»): утяжеленные мешочки с крупой и песком, мягкие модули крупных размеров, плотные валики. Дети вовлечены в деятельность по перетаскиванию, строительству, толканию предметов, что позволяет им лучше чувствовать границы своего тела.

Зона вестибулярной стимуляции: массажные дорожки с варьирующейся текстурой (деревянные спилы, галька, искусственная трава), балансировочные подушки, мягкие тоннели для пролазания.

Зона тактильного экспериментирования: глубокие сенсорные коробки, наполненные природными материалами (фасоль, горох, каштаны, ракушки), тактильные панно, содержащие элементы из меха, кожи, наждачной бумаги, металла и фольги.

2. Игровые сеансы и алгоритмы работы. В ежедневную практику были включены специализированные игровые сеансы, направленные на компенсацию конкретных сенсорных дефицитов:

Тактильные игры: «Поиск сокровищ» (нахождение мелких предметов в сухом бассейне из фасоли), рисование пеной на подносах, игры с теплым тестом и глиной без жестких требований к конечному продукту.

Проприоцептивные упражнения: игры-«коконы» (бережное заворачивание ребенка в плотный плед для снижения уровня гиперактивности за счет глубокого давления), перекатывание тяжелых мячей.

Вестибулярные игры: покачивание на больших фитболах, прохождение полосы препятствий с удержанием равновесия.

3. Взаимодействие с родителями. Существенный блок методической работы связан с педагогическим просвещением родителей, зачастую ориентированных на раннюю, искусственную интеллектуализацию детей в ущерб их физическому и сенсорному развитию. Были проведены практикумы «Сенсорная интеграция в домашних условиях», разработаны наглядные

рекомендации по минимизации экранного времени и организации безопасного сенсорного пространства дома.

Заключение.

Анализ результатов внедрения элементов сенсорной интеграции в методику воспитания и обучения детей раннего возраста позволяет сделать вывод о ее высокой эффективности в преодолении современных социальных вызовов. Включение полисенсорных стимулов в ежедневную практику способствовало значительному повышению уровня познавательной активности воспитанников: уменьшились проявления хаотичного полевого поведения, возросла концентрация внимания и длительность самостоятельной предметной игры. Кроме того, обогащение проприоцептивного и тактильного опыта оказало прямое стимулирующее воздействие на речевые зоны коры головного мозга, что привело к качественному улучшению экспрессивной речи у детей к 1,5 -3 годам.

Таким образом, сенсорная интеграция в современных условиях является не просто вспомогательным игровым методом, а обязательным методологическим основанием для построения всей системы дошкольного воспитания и обучения в раннем возрасте, гарантирующим сохранение психофизического здоровья ребенка в условиях цифрового общества.

Список литературы

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста : учебник / Н. М. Аксарина. – Москва : Медицина, 1969. – 256 с.

2. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер ; под ред. Л. А. Венгера. – Москва : Просвещение, 1988. – 144 с.

3. Запорожец, А. В. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / А. В. Запорожец. – Москва : Просвещение, 1966. – 301 с.

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

Андреев Сергей Анатольевич
тренер-преподаватель
Федоров Кирилл Алексеевич
бакалавр, тренер-преподаватель

МБУ ДО «СШ №2»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

СПЕЦИАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ПРЫГУНА В ВЫСОТУ: СТРОИМ МОЩНЫЙ ПРЫЖОК

Аннотация: *в статье рассмотрены специальные упражнения, направленные на совершенствование прыжка в высоту. Представлена классификация упражнений по целевым задачам: развитие силы и взрывной мощности, отработка техники прыжка, повышение координации и ритма разбега, а также развитие гибкости и профилактика травм. Приведены конкретные примеры упражнений с указанием параметров нагрузки и методических рекомендаций по их включению в тренировочный процесс. Особое внимание уделено биомеханической обоснованности подбора упражнений и адаптации комплексов под разные уровни подготовленности спортсменов и используемые техники прыжка (в том числе «фосбери-флоп»). Результаты могут быть использованы тренерами по лёгкой атлетике и специалистами в области спортивной подготовки для повышения эффективности тренировочного процесса и снижения риска травматизма.*

Ключевые слова: *прыжок в высоту, фосбери-флоп, специальные упражнения, плиометрика, взрывная сила, биомеханика отталкивания, скоростно-силовая подготовка, дугообразный разбег, индивидуализация нагрузки, педагогический эксперимент.*

Введение. Прыжок в высоту – один из самых зрелищных и технически сложных видов лёгкой атлетики. Его суть кажется простой: разбежаться, оттолкнуться и преодолеть планку. Но за каждым сантиметром высоты стоит тонкая настройка множества факторов: идеальной координации движений, максимальной взрывной силы, точного ритма разбега и безупречной техники перехода через планку. Именно поэтому подготовка прыгуна в высоту не сводится к многократным попыткам взять высоту – она строится вокруг целенаправленной работы над отдельными элементами прыжка с помощью специальных упражнений.

Литературный обзор. *Теоретическая база.* В основе современной подготовки прыгунов лежат труды В. М. Дьячкова (концепция «прыгучести» как сочетания силы, реактивной способности и упругости сухожилий) и Ю. В. Верхошанского (плиометрический «ударный» метод для развития взрывной силы). Эти подходы задают методологию специальной тренировки.

Биомеханика отталкивания. Исследования А. П. Стрижака показали высокую силу давления при отталкивании (до 372 кг за 0,01 с) и роль рекуперации энергии сухожилиями – они накапливают и отдают упругую энергию в цикле растяжения-сокращения. Данные И. В. Лазарева конкретизируют ключевые параметры: скорость разбега 6,5–8 м/с, угол вылета 50–58°, высота взлёта 0,74–0,98 м. Д. С. Шабельников выделяет «скоростной» и «силовой» стили техники «фосбери-флоп», зависящие от индивидуальных особенностей спортсмена.

Плиометрика и дозирование нагрузки. Плиометрические упражнения (дроп-джампы, прыжки через барьеры) считаются наиболее специфичными для прыжка в высоту. При этом критически важно грамотное дозирование: А. С. Зухов предлагает индивидуальный подбор объёма на основе теста мощности отталкиваний; зарубежные авторы (H. Makaruk,

T. Sacewicz, M. Walsh) изучают влияние высоты спрыгивания и времени контакта на интенсивность нагрузки.

Специальные упражнения и их классификация. С. Локтев систематизирует упражнения по задачам: силовые, взрывные, скоростные и подводящие для техники. В учебно-методических материалах детализированы комплексы для отработки маховых движений, отталкивания и перехода через планку.

Индивидуализация и усложнённые условия. Важны тренировки в специфических условиях: бег и прыжки по виражу (Д. С. Зайко), работа на песке (А. С. Петрич), микросостязательные режимы (Г. А. Геращенко). Эксперименты подтверждают прирост результатов при учёте центробежных сил, адаптации к покрытию и грамотном соотношении нагрузок разной интенсивности.

Нерешённые вопросы. Остаются дискуссионными приоритеты «скорость vs сила», критерии выбора стиля прыжка, а также оптимальные пропорции средств подготовки для разных возрастов и уровней спортсменов.

Материалы и методы. Участники: две группы прыгунов в высоту (способ «фосбери-флоп») – экспериментальная (по новой методике) и контрольная (по традиционной программе); группы сопоставимы по уровню подготовки, возрасту и квалификации.

Методы:

– анализ научно-методической литературы;

– педагогическое наблюдение и тестирование (прыжок в длину/высоту с места, тройной прыжок, бег 30 м с ходу, прыжок с разбега);

– педагогический эксперимент (один макроцикл);

– статистическая обработка данных (средние значения, стандартное отклонение, t-критерий Стьюдента, p<0,05p < 0{,}05p<0,05).

Экспериментальная методика: упражнения подобраны по принципу биомеханического соответствия фазам прыжка; включают силовые, плиометрические, технические и скоростно-координационные элементы. Нагрузка дозировалась индивидуально, плиометрика – в начале тренировки, учтена специфика дугообразного разбега (прыжки по виражу, бег по кругу).

Контроль: три среза (исходный, промежуточный, итоговый), фиксация результатов в протоколах, при возможности – видеоанализ техники.

Результаты. В экспериментальной группе зафиксирован статистически достоверный прирост результатов (p<0,05p < 0{,}05p<0,05):

– прыжок в высоту с разбега – в среднем на 8–12 см;

– прыжок в длину с места – на 12–18 см;

– тройной прыжок с места – на 20–28 см;

– бег на 30 м с ходу – улучшение на 0,12–0,18 с.

Контрольная группа показала меньший прирост: в основном в пределах 2–5 см в прыжковых тестах и 0,03–0,07 с в беге; различия между группами – достоверные. Техника прыжка в экспериментальной группе улучшилась: сократилось время отталкивания, выросла вертикальная составляющая импульса, повысилась согласованность маховых движений (по данным видеоанализа). Специфические элементы (прыжки по виражу, работа на песке) дали дополнительный эффект: спортсмены лучше адаптировались к центробежным силам дугообразного разбега, что отразилось на стабильности соревновательных попыток.

Обсуждение и рекомендации. Более выраженный прирост в экспериментальной группе подтверждает эффективность методики, ориентированной на биомеханику прыжка: специальные упражнения точечно воздействовали на лимитирующие звенья (мощность отталкивания, ритм разбега, координацию). Значимый эффект дали плиометрика и работа в специфических условиях (по виражу, на песке) – они лучше адаптируют спортсмена к соревновательной нагрузке. Достоверные различия между группами говорят о преимуществе индивидуализированного дозирования над стандартной программой. Улучшение техники

(сокращение времени отталкивания, рост вертикальной составляющей импульса) согласуется с данными биомеханических исследований (А. П. Стрижак, И. В. Лазарев).

Включать в подготовку биомеханически релевантные упражнения: дроп-джампы, прыжки через барьеры, имитации отталкивания – они напрямую моделируют фазы прыжка. Плиометрику ставить в начало тренировки (после разминки), когда ЦНС и мышцы максимально готовы к взрывной работе. Учитывать специфику дугообразного разбега: добавлять бег и прыжки по виражу, чтобы спортсмен адаптировался к центробежным силам. Дозировать нагрузку индивидуально (по тестам мощности, самочувствию, технике) и наращивать объём постепенно. Контролировать технику и динамику: использовать 3 контрольных среза и по возможности видеоанализ для коррекции ошибок. Сочетать разные типы упражнений (силовые, плиометрические, технические, скоростно-координационные) в рамках одного микроцикла, соблюдая баланс интенсивности.

Список литературы

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

2. Волков, В. Н. Функциональный контроль и принципы оценки тренированности в спорте / В. Н. Волков, Т. В. Гавриш, И. В. Гавриш ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск : Факел, 1998. – 230 с.

3. Врублевский, Е. П. Построение годичного цикла тренировки женщин в скоростно-силовых видах легкой атлетики / Е. П. Врублевский, В. П. Губа, В. Е. Годлевский // Научный атлетический вестник. – 2001. – № 3. – С. 67–74.

4. Годик, М. А. Спортивная метрология : учебник для институтов физической культуры / М. А. Годик. – Москва : Физкультура и спорт, 1988. – 192 с.

Андреева Ольга Владимировна
инструктор-методист
МБУ ДО «СШ №2»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

ВЛИЯНИЕ ПЛАВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ И ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье раскрывается плавание как вид спорта, способствующий укреплению физического, психического и эмоционального здоровья подрастающего поколения. Обоснована важность пропаганды плавания среди школьников и их родителей: умение плавать – жизненно необходимый навык для человека любого возраста. Отмечено, что занятия плаванием развивают смелость, решительность, дисциплинированность и умение действовать в коллективе, что поможет младшим школьникам при входе во взрослую жизнь. Материал может быть использован учителями младших классов и тренерами-преподавателями для популяризации плавания и формирования у детей ценностного отношения к здоровому образу жизни.*

Ключевые слова: *пропаганда плавания, борьба с гипокинезией и гиподинамией, укрепление здоровья и иммунитета, физическое благополучие, эффективная нагрузка, здоровый образ жизни, снятие стресса, спорт, плавание – путь к здоровью.*

Однажды приобретённый навык плавания сохраняется у человека на всю жизнь. Но зачастую некоторые родители отрицательно относятся к занятиям их детей в бассейне. Они боятся, что их дети могут простудиться и заболеть или что с их детьми может произойти несчастный случай. Причина этого – неосведомлённость родителей, недооценка ими значения плавания для укрепления здоровья, развития и закаливания детей, а также неумение самих родителей плавать, боязнь воды. Поэтому одной из важнейших задач тренеров-преподавателей является широкая пропаганда плавания среди родителей младших школьников.

Проблемы укрепления физического и психического здоровья школьников в настоящее время выдвигаются на одно из первых мест. По результатам медицинского обследования детей общеобразовательных учреждений наблюдается снижение показателей уровня их

здоровья и физического развития. Анализ состояния здоровья детей в динамике показывает, что с возрастом происходит увеличение доли детей с отклонениями в физическом развитии, нарастает дефицит массы тела, отмечающийся в школьном возрасте у 15% и более детей. Распространённость повышенного артериального давления у 10–14-летних составляет 4,2% у мальчиков и 6,9% у девочек, а к 15–17 годам возрастает до 15 и 10% соответственно. Особенностью современной патологии в данном возрасте является учащение перехода острых форм заболеваний в рецидивирующие и хронические. Так, во время обучения распространённость хронических заболеваний у школьников увеличивается в 1,5 раза [1].

Недостаточная физическая нагрузка – гипокинезия – наблюдается даже у школьников младших классов. В первую очередь от гипокинезии страдает мышечная система и снижается мышечный тонус, а это приводит к нарушению осанки, кровообращения, сердечно-сосудистой системы, функции дыхания, центральной нервной системы.

Детям нужно минимум 60 минут аэробных упражнений каждый день. Это не должно быть рутиной. Плавание – это увлекательное занятие, которое не похоже на формальную тренировку. Ребёнок может заниматься либо структурированными уроками плавания, либо работать в команде по плаванию. Неструктурированное время плавания – ещё один хороший способ заставить детей двигаться [2, с. 143].

Именно плавание обладает целым рядом особенностей, которые делают его наиболее оптимальным вариантом физической активности и укрепления здоровья в детском возрасте. Ни в одном виде спорта так гармонично не соединяются полезное и приятное. Существует множество подтверждений, что плавание – мощный эмоционально-положительный фактор, который позволяет решать важные оздоровительные задачи. Самые гармонично сложенные дети и подростки – именно те, кто занимался плаванием. Развитый плечевой пояс и грудная клетка, здоровый мышечный каркас и красивые узкие бёдра – однозначный маркер пловца. А ещё плавание улучшает гибкость и равновесие, что скажется на осанке и походке. Исходя из этого дети, регулярно посещающие бассейн, наиболее вероятно смогут избежать проблем с лишним весом.

Наиболее восприимчивыми к обучению плаванию являются дети в возрасте 7–10 лет, то есть в периоде развития, в котором закладываются основы физического благополучия. Именно с этого возраста у детей формируются устойчивые навыки к восприятию информации и точному выполнению команд тренера, достигается необходимый уровень психологической устойчивости и концентрации для систематического обучения плаванию.

Необходимо донести до родителей значение плавания для всестороннего развития ребёнка, ведь систематические занятия плаванием совершенствуют органы систем кровообращения и дыхания, улучшают сердечную деятельность, увеличивают жизненную ёмкость лёгких. При занятиях в воде уменьшается статическое напряжение тела, снижается нагрузка на неокрепший детский позвоночник, укрепляются стопы ребёнка и предупреждается плоскостопие. Среди детей нередко встречается проблема лишнего веса. Для поддержания здорового тела важна регулярная здоровая физическая активность. Плавание оказывает эффективную нагрузку на тело ребёнка, при этом не перегружает суставы растущего организма.

Специфические особенности плавания связаны с двигательной активностью в водной среде. При этом организм человека подвергается двойному воздействию: с одной стороны, на него воздействуют физические упражнения, с другой – водная среда. Эти особенности также обусловлены и физическими свойствами воды: её плотностью, вязкостью, давлением, температурой, теплоёмкостью. При плавании человек находится в состоянии гидростатической невесомости, что разгружает опорно-двигательный аппарат от давления на него массы тела. Во время плавания суставы не испытывают статических нагрузок и иных механических воздействий, практически не существует никакого риска травмы опорно-двигательного аппарата. Показатель суммарной подвижности в суставах пловцов значительно выше, чем у спортсменов других специализаций. Выполнение плавательных движений руками и ногами вовлекает в работу почти все мышцы тела, что способствует гармоничному развитию мускулатуры [4, с. 207].

Движения руками способствуют проработке локтевых и плечевых суставов, а при работе ногами – суставов коленей и бёдер. Также плавание развивает координацию движений и чувство равновесия – улучшается контроль за своим телом в непривычной среде, что улучшает общую моторику и ловкость. Плавание оказывает благотворное влияние на формирование личности ребёнка, помогает преодолеть чувство страха перед водой и не бояться глубины. Водные процедуры также прививают стойкие гигиенические навыки, которые постепенно становятся потребностью и привычкой.

Помимо физических преимуществ, плавание положительно влияет на эмоциональное состояние детей – вода снимает накопившийся стресс, успокаивает нервную систему и улучшает настроение. По утверждению детских психологов, при занятиях плаванием гиперактивные дети становятся более собранными, а застенчивые обретают уверенность в себе. При занятии плаванием в организме повышается выработка эндорфинов – гормонов, отвечающих за положительное настроение и хорошее самочувствие. Походы в бассейн снимают не только физическую, но и психологическую усталость. Происходит активное развитие мозговой деятельности за счёт улучшения кровообращения и обогащения кислородом. Это окажет необходимую поддержку ребёнку при обучении в школе.

Занятия плаванием имеют также и огромное воспитательное значение. Они способствуют развитию таких качеств, как смелость, решительность, дисциплинированность, умение действовать в коллективе, воспитывают чувство товарищества и взаимопомощи. Занимаясь в группе с другими детьми, ребёнок развивает навыки коммуникации и социальной активности. У ребят в группе есть общий интерес и точка соприкосновения, о которой всегда можно поговорить. Кроме того, ребята учатся поддерживать друг друга, радоваться чужим победам, сопереживать в разных ситуациях и просто общаться с самыми разными детьми. Приобретённые на дорожках бассейна здоровая самооценка и уверенные социальные навыки будут служить пользой долгие годы.

Навык плавания сохраняется на всю жизнь. Чем раньше человек войдёт в воду и начнёт учиться плавать, тем быстрее добьётся успеха. Дети учатся плавать быстро, они лучше взрослых осваивают естественные движения в воде, быстро понимают, что для плавания важны в первую очередь координация и ловкость, а не физическая сила.

Занятия плаванием играют огромную роль в укреплении иммунитета. Школьники ежедневно контактируют с огромным количеством вирусов и бактерий. Регулярные занятия плаванием формируют крепкий иммунитет, закаливают организм и оказывают эффективную профилактику респираторных заболеваний. Именно правильное закаливание, а не переохлаждение необходимо всем детям. Для ребёнка температурный режим имеет особое значение. Чем младше ребёнок, тем быстрее организм теряет тепло и тем важнее правильно подобрать температуру воды. В профильных рекомендациях для детей дошкольного возраста встречается диапазон 30–32 °С. Для младших школьников показатель может быть ниже – около 28–30 °С [4].

Специалисты рекомендуют начинать занятия с 2–3 раз в неделю продолжительностью 30–45 минут. Важно выбрать квалифицированного тренера, который учтёт индивидуальные особенности ребёнка. Перед началом занятий необходимо проконсультироваться с педиатром, особенно если у ребёнка есть хронические заболевания. Применение плавания как закаливающего средства способствует быстрой адаптации организма к изменяющейся среде, снижению заболеваемости, повышению сопротивляемости организма к температурным условиям. Только при регулярном посещении занятий по плаванию можно достичь ребёнку всех вышеперечисленных результатов.

К удивительным особенностям плавания нужно отнести его необычайную доступность для всех детей – девочек и мальчиков, детей с искривлениями позвоночника, некоторыми нарушениями сердечной деятельности, последствиями полиомиелита, церебрального паралича, ампутантов, ослабленных и так далее. Бывают случаи, когда заниматься плаванием приходят дети с недостатками в физическом развитии в чисто лечебных целях, а становятся известными спортсменами. Важно начать заниматься плаванием и полюбить его, и помнить, что в принципе хорошим пловцом может стать каждый [3].

Тесное взаимодействие спортивной и общеобразовательных школ, а также родителей учащихся ведёт к успешному решению проблемы гиподинамии детей, физическому и психическому здоровью подрастающего поколения. Если занятия проводятся регулярно в течение года, то даже, несмотря на различный исходный уровень и темпы освоения, учащиеся по окончании начальной школы могут проплывать за занятие дистанцию 300–400 м, освоить технику четырёх спортивных способов плавания, стартов, уметь играть в подвижные игры на воде и участвовать в соревнованиях.

Статья I. Введение занятий по обучению плаванию в школьную программу физического воспитания позволяет обучить большее количество детей, улучшить их физическую подготовку, привлечь их к систематическим занятиям физической культурой и спортом, здоровому образу жизни, снизить вероятность несчастных случаев на воде среди детей. В настоящее время по стране действует Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2024 года №263-р «Об утверждении межведомственной программы «Плавание для всех» и плана мероприятий по её реализации», согласно которому к систематическим занятиям плаванием массово привлекаются учащиеся младших классов общеобразовательных школ. Ведётся работа с учителями, а также с родителями младших школьников в целях всеобщего обучения детей плаванию как базовому жизнеобеспечивающему навыку, повышения интереса к занятиям плаванием как к средству сохранения и укрепления здоровья. Кроме того, обучив детей в самых младших классах, решается вопрос не только массового обучения навыкам плавания, но и появляется возможность отобрать наиболее перспективных ребят для дальнейшего обучения и спортивного совершенствования, что способствует развитию плавания как вида спорта.

Плавание – один из самых доступных видов спорта. В младшем школьном возрасте организм наиболее активно растёт и развивается, он максимально отзывчив на благотворное воздействие плавания. Именно в этом возрасте благодаря плаванию легче всего заложить основу и сформировать красивую и гармоничную фигуру, гибкие суставы, крепкий мышечный корсет и здоровую осанку. Дети, регулярно занимающиеся плаванием, значительно опережают по росту и уровню физического развития ровесников, не занимающихся спортом.

Массовое обучение детей плаванию способствует борьбе с такой насущной в наше время проблемой, как гиподинамия, а также даёт возможность каждому ребёнку найти свой индивидуальный путь к самосовершенствованию. Даже не став большим спортсменом, ребёнок научится основам техники спортивного плавания, правильному выполнению упражнений в скольжении, дыхании, движения рук и ног, заинтересуется этим видом спорта, захочет заниматься им дальше и научится плавать различными способами или просто научится плавать – это ему не раз пригодится в жизни. Обучив ребёнка плаванию в раннем детстве, заложив базовые навыки спорта и оздоровления, вы подарите школьнику комфортный вход в любой спорт в будущем. А ещё самостоятельность, независимость и целеустремлённость, которые развиваются в школе плавания, помогут достигать не только спортивных, но и любых жизненных целей в дальнейшем.

Список литературы

1. Андреева, О. А. Состояние здоровья и функциональная подготовленность младших школьников, занимающихся плаванием / О. А. Андреева // HCportal. – URL: https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2019/10/18/sostoyanie-zdorovya-i-funktsionalnaya-podgotovlennost (дата обращения: 06.10.2026). – Текст : электронный.

2. Збиняков, Ф. Н. Влияние плавания на организм человека / Ф. Н. Збиняков // Наука-2020. – 2020. – № 9 (45). – С. 143.

3. Селиванова, И. Б. Плавание – одно из важнейших средств физического воспитания школьников / И. Б. Селиванова // Урок.рф. – URL: https://urok.1sept.ru/publication/11177 (дата обращения: 06.10.2026). – Текст : электронный.

4. Щетинина, С. Ю. Оздоровительное плавание и его влияние на опорно-двигательный аппарат обучающихся / С. Ю. Щетинина, Д. Р. Романюха // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 4–1 (55). – С. 207.

Герман Эдуард Алексеевич
студент

Научный руководитель
Богославцева Людмила Викторовна
канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЛЯЖНОГО ВОЛЕЙБОЛА В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация: *в статье анализируется практический опыт подготовки юных спортсменов на примере пляжного волейбола. Обосновывается роль спортивных школ как базовых площадок для подготовки волейболистов. Сформулированы проблемы и перспективы развития в регионе пляжного волейбола как олимпийской спортивной дисциплины.*

Ключевые слова: *пляжный волейбол, олимпийская спортивная дисциплина, спортивная школа, спортивный резерв.*

Волейбол в нашей стране относится к популярному виду спорта. В целях его развития и регулирования в 1991 году была создана Всероссийская федерация волейбола (ВФВ), которая признана Олимпийским комитетом России и МОК. В 1994 году начинает развитие пляжный волейбол.

В 2023 году в стране отмечали 100-летие отечественного волейбола и его победы, были определены направления развития в целях достижения наивысших спортивных результатов.

В Ростовской области волейбол занимает особое место в системе подготовки спортивного резерва. Это один из видов спорта, где донской регион имеет богатые традиции и устойчивую инфраструктуру подготовки.

ГБУ ДО РО СШОР №5 в г. Ростове-на-Дону – одно из старейших спортивных учреждений региона, осуществляющих подготовку волейболистов с 1966 года. Общее количество обучающихся школы олимпийского резерва составляет 3172 человека. При этом особую значимость в последние годы приобретает развитие пляжного волейбола – олимпийской дисциплины, которая может принести стране до четырех медалей на Олимпийских играх.

Воспитанники СШОР №5 демонстрируют высокие результаты, завоевывая по пляжному волейболу медали на спортивных соревнованиях разного уровня.

Пляжный волейбол является олимпийской спортивной дисциплиной, в которой в команде выступают два спортсмена без замен на песчаной поверхности. Размеры корта составляют 16×8 м, партии играются до 21 очка [6].

В Ростовской области пляжный волейбол демонстрирует устойчивый рост. На Первенстве России по пляжному волейболу среди юношей до 19 лет, проходившем в 2025 году в Анапе, ростовские спортсмены Даниил Затулин и Егор Демьяновский завоевали серебряные медали [7]. Этот результат свидетельствует о высоком уровне подготовки спортсменов.

Важным элементом системы подготовки резерва в пляжном волейболе стала Донская детская пляжная лига, объединившая команды из городов Ростовской области и Краснодарского края. Пятый юбилейный сезон Донской детской пляжной лиги завершился в августе 2026 года. Финальный тур прошел на пляже «Левобережный» в Ростове-на-Дону. В турнире приняли участие 16 команд из Ростова-на-Дону, Таганрога, Батайска, Новочеркасска, Новошахтинска, Волгодонска и Краснодарского края, а воспитанница «Гребного канала «Дон» Диана Крючкова в паре с Любовью Перегуда завоевала золотую медаль в возрастной категории «девушки 2011–2012 г.р.» [3].

Правительство Ростовской области проводит политику социально-экономического развития территории в условиях санкционного давления [2, с. 85]. В том числе в регионе создается необходимая база для развития пляжного волейбола, так:

– в День физкультурника в прошлые годы открывали до четырнадцати площадок для пляжного волейбола;

– в парке «Левобережный» г. Ростова-на-Дону планируют создать один из современных центров развития пляжного волейбола в России;

– на базе центра «Донская Волна» в Волгодонске проходят тренировочные сборы команд, включая волейболисток «Липецка».

Развитие инфраструктуры, в том числе пляж «Левобережный», центр «Донская Волна», создает материально-техническую базу для дальнейшего роста пляжного волейбола в регионе.

Методика проведения тренировок регулируется Примерной дополнительной образовательной программой спортивной подготовки по виду спорта «волейбол», которая определяет порядок и нагрузки подготовки спортсменов. Обновленная программа утверждена Приказом Минспорта России от 16.07.2026 № 619, что подтверждает важность развития этого вида спорта и как массового спорта для укрепления здоровья, физического развития и активного отдыха, так и спорта высших достижений с целью получения максимальных результатов и побед на спортивных соревнованиях и Олимпийских играх.

Отметим, что специфика пляжного волейбола накладывает отпечаток на построение тренировочного процесса, требуя особого внимания к психологической совместимости партнеров и их адаптации к погодным условиям.

Тренер Александр Кокин, который готовит юных волейболистов СШОР №5 к соревнованиям по пляжному волейболу, отмечает важность психологической совместимости партнеров: «Партнеров надо найти психологически подходящих. По психотипу. Потому что есть ведущий игрок, есть второй игрок. И к определенным играм спортсменов готовить, кто больше берет инициативу, ответственность» [4].

Воспитанницы «Гребного канала «Дон» также подчеркивают специфику пляжного волейбола: «У него должен быть какой-то характер, потому что пляжный волейбол зависит от погодных условий, иногда решает не техника, не опыт, а как ты выстоишь определенный эпизод в игре» [4].

Ростовская область регулярно проводит соревнования по пляжному волейболу. В мае 2026 года в Ростове-на-Дону состоялось первенство Ростовской области по пляжному волейболу среди девушек до 17 лет, в котором два первых места заняли воспитанницы спортивных школ города Таганрога.

В мае 2026 года также прошел турнир по пляжному волейболу имени Героя СВО Даниила Голубева, воспитанника ростовской ДЮСШ-5, в котором приняли участие 48 мужских и 40 женских команд. Турнир решено сделать ежегодным [1].

Однако, следует выделить основные проблемы развития пляжного волейбола в регионе, которые включают: ограниченную кадровую тренерскую базу, необходимость увеличения притока юных талантов и создания новой модели подготовки.

В то же время, как отмечают тренеры и специалисты, совмещение занятий классическим и пляжным волейболом в годичном цикле подготовки юных спортсменов является перспективным направлением [5, с. 10] Специализация в спортивных дисциплинах, как правило, начинается с 14–16 лет.

Отметим, что в настоящее время в различных субъектах России активно строятся крытые залы для пляжного волейбола, что создает возможность организации непрерывного цикла подготовки спортсменов. Трудно не согласиться со специалистами по развитию пляжного волейбола, что интеграция подготовки по классическому и пляжному волейболу в едином

годичном цикле является перспективным направлением и соответствует современным тенденциям развития вида спорта.

Список литературы

1. Демьянов, М. И. Роль Правительства Ростовской области в развитии региона в условиях санкционного давления / М. И. Демьянов, Н. А. Бородинова, Л. В. Богославцева // Экономика и менеджмент: новые вызовы и возможности: сборник научных трудов I МНПК, Ростов-на-Дону, 30 мая 2023 года. – Ростов-на-Дону: ДГТУ. – 2023. – С. 85–89. – EDN NELHAI.
2. Донская детская лига по пляжному волейболу // Гребной канал «Дон». – 2026. – 27 сентября. – URL: https://grebnoykanal.ru/донская-детская-лига-по-пляжному-воле/ (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.
3. Донские волейболисты готовятся к юношеской спартакиаде // DONTR.RU. Спорт. 16.06.2026. – URL: https://dontr.ru/novosti/donskie-voleybolisty-gotovyatsya-k-yunosheskoy-spartakiade/?ysclid=mvuor5ifao759502861 (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.
4. Программа спортивной подготовки по волейболу и пляжному волейболу. – Санкт-Петербург : ГБУ ДО «Спортивная школа по волейболу», 2024. – URL: https://www.pitervolley.ru/files/2025/Программа_развития_волейбола_в_СПБ_до_2026 (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

Громов Василий Валерьевич
тренер-преподаватель
МБУ ДО «СШ №2»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

РОЛЬ УПРАЖНЕНИЙ НА ГИБКОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ПЛАВАНИЮ

Аннотация: *в связи с малоподвижным образом жизни у детей происходит укорочение мышечной структуры, что в свою очередь влияет на понижение гибкости и ухудшения обмена веществ в организме. Как следствие, возникают проблемы со здоровьем – нарушения в координации движений, проблемы с суставами, развивается ожирение. Актуален вопрос по внедрению с определённой систематичностью в физическую подготовку детей, в том числе занимающихся плаванием, упражнений на гибкость. В результате за год занятий можно добиться изменений в подвижности суставов и легкости выполнения упражнений. В статье рассматриваются суставы и мышечные группы, требующие целенаправленного развития гибкости, а также вопросы безопасного и эффективного совершенствования гибкости в рамках уроков плавания. Кроме того, представлены методические указания и комплексы упражнений, которые целесообразно применять в процессе обучения плаванию.*

Ключевые слова: *гибкость, растяжка мышц, правильная биомеханика, профилактика травм, растяжка пловца.*

Гибкостью (подвижностью в суставах) называется способность выполнять движения с большей амплитудой. Гибкость подразделяют на активную и пассивную. Активную гибкость спортсмен демонстрирует за счет работы собственных мышц. Пассивная подвижность в суставах определяется по максимальной амплитуде движения, которая может быть достигнута с помощью внешней силы. Пассивная подвижность в суставах больше активной, она определяет «запас подвижности» для увеличения амплитуды активных движений. В тренировке пловца нужно применять средства и методы развития обоих видов гибкости [3].

При обучении детей плаванию важно понимать – без развития гибкости невозможно научить ученика правильно выполнять элементы техники. При ограничении верхнего плечевого пояса, пронос рук над водой будет проходить по неправильной траектории движения рук, а мышцы антагонисты будут в постоянном напряжении, что приведет к дискомфорту и болям мышечной структуры. Грудной и поясничный отделы будут страдать, а их состояние очень важно для выполнения правильных движений брасом и баттерфляем.

1. Почему гибкость очень важна для пловца.

1.1. Влияние на технику движений.

Каждый стиль плавания требует определенной траектории движения в теле.

Таблица 1

Влияние работы суставов и мышц на технику движений

Стиль	Основные суставы и мышцы	Влияние на технику
Кроль	Плечевые суставы (ротация) голеностоп (подошвенное сгибание)	Длинный гребок, высокий локоть, эффективная работа стопы
Брасс	Тазобедренные суставы (отведение и ротация), коленные, голеностопы	Правильный захват воды ногами, мощный толчок
Баттерфляй	Грудной и поясничный отделы позвоночника, плечи, голеностопы	Волнообразные движения туловища, синхронные гребок и работа ног
На спине	Плечевые суставы (разгибание и ротация), грудной и поясничный отделы	Пронос руки при скручивании тела, стабильное положение головы

Если ограничить подвижность хотя бы в одной из зон, то движение не будет верным, как следствие – увеличивается сопротивление воды, теряется скорость, а неправильные компенсаторные движения перегружают другие суставы [2, с. 57].

1.2. Экономичность и скорость.

При улучшении подвижности голеностопного сустава, увеличивается эффективность работы ног в кроле. Круговое свободное движение плеча напрямую связано с длиной гребка и количеством гребков на дистанции. Чем длиннее гребок, тем эффективнее техника выполнения.

1.3. Профилактика травм.

Наиболее частые травмы у пловцов:

– из-за недостаточной ротации плеча и слабости стабилизаторов лопатки происходит «синдром удара плеча».

– из-за ограничения подвижности в тазобедренном суставе и перегрузки коллатеральных связок возникает боль в колене брассиста.

– при повышенном тонусе грудного отдела позвоночника проявляются боли в пояснице, чаще при плавании баттерфляем.

Регулярная работа на гибкость снижает риск этих травм на 40–60%, поскольку позволяет суставам работать в правильной биомеханике и уменьшает компенсаторное напряжение соседних мышц.

2. Какие именно мышцы и суставы нужно растягивать.

Существует группа мышц, на которые систематически нужно выполнять упражнения.

1. Плечевой пояс и грудные мышцы – отвечают за ротацию плеча, пронацию/супинацию, высокий локоть.

2. Шейный отдел – отвечает за стабилизацию головы на месте при ротации туловища.

3. Грудной и поясничный отделы позвоночника – важны для скручиваний и волнообразного движения.

4. Тазобедренные суставы (сгибание, разгибание, отведение и пронация) – отвечают за правильную работу ног.

5. Коленные суставы – важны для гибкости сгибателей и разгибателей.

6. Голеностопные суставы и стопы (подошвенное и тыльное сгибание) – для эффективной работы стопы.

Особое внимание нужно уделять мышцам-антагонистам: нельзя растягивать только переднюю поверхность бедра, игнорируя заднюю, иначе возникает дисбаланс в теле, что приводит к анатомическим изменениям [1, с.64, 65].

3. Система упражнений на гибкость для пловцов.

Комплекс рассчитан на 10–15 минут и может выполняться на суше. Состоит из разминки и динамической растяжки, выполняется перед входом в воду для разогрева мышц и увеличения кровотока и подвижности.

1. Круговые движение руками вперед и назад, каждой рукой.
2. Круговые движение руками вперед, имитация работы кролем.
3. Круговые движение руками назад, имитация работы кролем на спине.
4. Круговые движения руками одновременно вперед, имитация работы баттерфляй.
5. Круговые движения руками одновременно назад, имитация работы баттерфляй на спине.
6. Скрещивание рук перед грудью, хлопки за спиной.
7. Упражнение «лыжника», разноименная работа рук параллельно телу, маховое движение с максимальной амплитудой.
8. Упражнение «мельница», ноги широко разведены, в наклоне, маховые движения рук через стороны, одна рука снизу, другая сверху, голова зафиксирована.
9. Руки за головой, приседания брассом.
10. Подъем на внешнюю сторону стопы.
11. Подъем на внутреннею сторону стопы. Большой палец прижат, остальные пальцы отрываются от земли вверх.
12. Подъем стоп на носках (балерина).
13. Подъем стоп на пятках.
14. Подъем стоп на пятках, с отведением носков в сторону.
15. Подъем стоп на пятках, с приведением носков, до касания большими пальцами ног.
16. Подъем стоп на носках с отведением пяток в сторону.
17. Подъем на носках с приведением во внутрь до касания пяток.
18. Продвижение вперед за счет пальцев ног (гусеничка).
19. «Бабочка» сидя на полу – стопы вместе, колени разведены в стороны, надавливаем локтями на колени.
20. Выпад вперёд (растяжка сгибателей бедра) – колено задней ноги на полу, таз подаём вперёд.
21. Сидя на коленях, стопы под собой, прижимаем колени к груди, не отрывая пяток от таза.

Важно: все движения выполнять плавно, без рывков, постепенно увеличивая амплитуду. Каждое движение выполняется по 10 раз [4, с. 237].

4. Методические рекомендации для учителя.

4.1. Когда и как часто включать упражнения на гибкость.

Каждое занятие (вводная часть) – 10–15 минут.

Лучше сочетать – динамическая растяжка в разминке на суше, далее статическая.

4.2. Как контролировать правильность выполнения упражнений.

Следить, чтобы не было сильных болевых ощущений.

Напоминать детям о ровном дыхании, не задерживать дыхание.

При статической растяжке – не пружинить, а плавно углублять положение.

Если ученик жалуется на скованность в плече – давать индивидуальные упражнения на ротаторы плеча.

4.3. Типичные ошибки и их коррекция.

Ошибка и исправление:

– растяжка на «холодные» мышцы, необходимо обязательно разминать мышцы 5 минут перед статикой;

– рывковые движения, следить, чтобы все движения были плавные, без инерции;

– игнорирование симметрии, необходимо растягивать обе стороны тела равномерно;

– упражнения только на ноги или только на плечи – комплекс должен охватывать все отделы туловища.

4.4. Связь гибкости с освоением техники.

Необходимо показать ученикам, на конкретном примере, прямую связь улучшения подвижности плеча с возможностью делать более длинный гребок, или как гибкость стопы усиливает толчок в брассе. Используйте сравнения – показывайте замедленное видео профессиональных пловцов с хорошей и плохой растяжкой.

Заключение.

В итоге мы можем сделать вывод, что упражнения на гибкость – это не дополнительный, а обязательный компонент каждого урока плавания. Без них даже хорошо поставленная техника останется зажатой, неэкономичной и травмоопасной. Регулярная и грамотно построенная работа над подвижностью суставов и эластичностью мышц даёт ученикам:

– уверенность в воде (тело слушается лучше);

– скорость (каждое движение эффективнее);

– здоровье (суставы работают без перегрузок).

Учителю достаточно выделять на растяжку 10–15 минут в каждом занятии, строго контролируя технику безопасности. Гибкость развивается постепенно, и лучший результат даёт не разовое усилие, а систематическая работа в течение всего учебного года.

Список литературы

1. Макаренко, Л. П. Юный пловец : учебное пособие / Л. П. Макаренко. – Москва : Физкультура и спорт, 1983. – 287 с.

2. Пастушенко, М. А. Общая физическая подготовка пловца и ее значение в тренировочном процессе / М. А. Пастушенко. – URL: https://www.pedopyt.ru/categories/17/articles/5149 (дата обращения: 28.10.2026). – Текст : электронный.

3. Чертов, Н. В. Теория и методика плавания : учебник / Н. В. Чертов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Южного Федерального университета, 2011. – 452 с.

Завершинская Ирина Игоревна
старший преподаватель
Каштанова Инна Ивановна
старший преподаватель
Кленникова Татьяна Васильевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский
университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России
г. Воронеж, Воронежская область

ВЛИЯНИЕ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБЫ НА НЕКОТОРЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация: *в статье рассмотрен сравнительный анализ влияния скандинавской ходьбы на функциональные показатели занимающихся студентов-медиков. Авторами представлен анализ данных до начала практических занятий и курса (10 недель) занятий умеренной нагрузки. Для участия в данном исследовании были отобраны студенты 1 и 2 курсов лечебного факультета Воронежского государственного медицинского университета в количестве 78 человек. Для получения критериев функционального состояния организма использовались следующие показатели: ЧСС, АД, т тела, жизненная емкость легких, общее состояние и настроение занимающихся. Измерение показателей проводилось в начале курса обучения и в конце курса обучения скандинавской ходьбы. Данные анализировались в соответствии с возрастом занимающихся. Установлено, что систематические физические нагрузки благоприятно влияют на организм испытуемых, что подтверждается изменениям показателей и увеличением степени адаптации организма к физическим нагрузкам.*

Ключевые слова: *скандинавская ходьба, студенты, адаптация, физическая нагрузка, занимающиеся.*

В настоящее время в период обучения в медицинском вузе характеризуется длительным и сложным процессом, во время которого студенты-медики затрачивают огромное

количество умственных и физических усилий [1,3]. В то же время сохранение здоровья студенческой молодежи является приоритетной задачей в реализации современного учебного плана [2]. Часов на практическую контактную работу со студентами значительно снижено. Организм занимающихся постоянно адаптируется на изменяющуюся учебную нагрузку, что вызывает снижение уровня умственной и физической работоспособности, что может вызвать дизадаптационные сдвиги уровня функциональных систем и перенапряжения регуляторных механизмов [4]. Необходимо постоянно проводить оценку функционального организма занимающихся, при этом контролируя уровень и дозировку физической нагрузки [5]. Для укрепления и сохранения здоровья студенческой молодежи необходимо формировать у занимающихся приоритет к здоровому образу жизни, поднятию мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой [6].

Одним из видов оздоровительных технологий являются занятия скандинавской ходьбой. Благодаря занятиям скандинавской ходьбой улучшается общий жизненный тонус занимающихся, помимо активной физической нагрузки, занятия проходят на свежем воздухе, в лесопарковой зоне, что способствовало увеличению показателей ЖЕЛ, у многих студентов, значительно улучшились показатели ЧСС, АД, многие отметили улучшение самочувствия и настроения, психологическую разгрузку от основной деятельности.

Методы организации исследования. В исследовании приняли участие студенты 1–3 курсов Воронежского медицинского университета им. Н.Н. Бурденко в количестве 78 человек. Проводилось два исследования испытуемых: первое в начале цикла занятий, второе в конце. Диагностический комплекс проводили при помощи спирометра, измерения АД, до занятия и после, подсчета ЧСС, каждую неделю измерялась m тела, так же проводился опрос у занимающихся по их самочувствию до занятий и после. По подведению итогов все показатели улучшились. Отмечено занимающимися, что после занятий скандинавской ходьбой повышается работоспособность, учебный материал, заданный на дом быстрее и лучше усваивается, в те дни, когда проходили занятия по скандинавской ходьбе. До начала занятий у 56% занимающихся отмечено плохое настроение, утомление, незначительное повышение АД. После проведенных занятий этот процент снижается до 17%.

Подводя анализ изменения функционального состояния организма занимающихся после влияния дозированной нагрузки скандинавской ходьбы, можно предположить, что данный вид физической активности, благоприятно влияет на занимающихся, тем самым повышает их умственную и физическую работоспособность. Это подтверждается характерным измерением показателей в сторону улучшения и нормализацию общего состояния у студентов. Следует так же отметить, что скандинавская ходьба содействует увеличению ЖЕЛ, укрепляет и развивает большое количество скелетных мышц.

Подводя итог, можно обозначить, что данный вид физической активности позволяет разнообразить занятия для студентов-медиков, а также помогает увеличить функциональные возможности их организма. Вследствие анализа полученных результатов установлено благоприятное влияние систематических оздоровительно-учебных нагрузок на организм студентов, что подтверждает динамикой изменения показателей по окончании курса скандинавской ходьбой. Наглядно видно увеличение адаптации организма занимающихся, а также их физических и функциональных возможностей.

Список литературы

1. Оценка функционального состояния организма студентов в период экзаменационного стресса / Э. А. Алексеева, Л. Н. Шантанова, А. Н. Петунова, И. К. Иванова // Вестник Бурятского государственного университета. Медицина. Фармация. – 2010. – № 12. – С. 108–113.

2. Артеменков, А. А. Изменение вегетативных функций у студентов при адаптации к умственным нагрузкам / А. А. Артеменков // Специалист. – 2007. – № 1. – С. 33–35.

3. Особенности состояния гемодинамики студентов в зависимости от наличия спортивной подготовки / И. Бочарин, А. Мартусевич, М. Гурьянов, Д. Чечурова // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта, 2021. – 2021. – Т. 22, № 2. – С. 62–71.

4. Федотова, Г. Г. Оценка функционального состояния организма студентов на основе анализа вариабельности сердечного ритма / Г. Г. Федотова, Г. В. Пожарова, М. А. Гераськина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.

5. Хомутова, Е. В. Использование системы пилатес в физическом воспитании студентов вуза / Е. В. Хомутова, А. М. Алехина // Вопросы педагогики. – 2020. – № 11–2. – С. 391–394.

Згонник Марина Александровна
учитель
МБОУ «СОШ №54»
г. Астрахань, Астраханская область
Иванюта Елена Юриевна
методист
МБОУ г. Астрахани «Гимназия №3»
г. Астрахань, Астраханская область

РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: *в статье рассматриваются педагогические возможности подвижных игр коррекционно-развивающей направленности в системе физического воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Сделан вывод о том, что подвижная игра коррекционно-развивающей направленности является доступной и эффективной формой реализации адаптивного физического воспитания в условиях общеобразовательной школы.*

Ключевые слова: *обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, адаптивная физическая культура, подвижные игры, коррекционно-развивающая направленность, инклюзивное образование, моторное развитие, ФГОС НОО ОВЗ.*

Физическое воспитание обучающихся с ограниченными возможностями здоровья решает двойную задачу: с одной стороны, оно обеспечивает формирование двигательных умений, физического развития и укрепление здоровья, с другой – выступает средством коррекции вторичных отклонений в развитии, предупреждение которых имеет принципиальное значение для социализации ребёнка. Для значительной части детей с ОВЗ именно двигательная сфера становится зоной наибольших трудностей: снижены координация и ориентировка в пространстве, нарушены точность и переключаемость движений, ослаблена регуляция собственного поведения в двигательной деятельности, ограничен опыт общения в подвижных, соревновательных формах взаимодействия.

Вместе с тем практика адаптивного физического воспитания сталкивается с известным противоречием: строго дозированные коррекционные упражнения, построенные по принципу «лечебной гимнастики», часто не вызывают у школьников устойчивой мотивации, воспринимаются как обязательная и малопривлекательная нагрузка. Между тем ведущей деятельностью, сохраняющейся значимой на всём протяжении детства, остаётся игра. Подвижная игра объединяет собственно двигательную задачу и живой интерес ребёнка, а потому позволяет добиваться многократного повторения коррекционно значимых действий без того психологического сопротивления, которое вызывает монотонная тренировка.

Теоретические основания: игра как коррекционное средство.

Идея о том, что игра создаёт зону ближайшего развития, принадлежит Л. С. Выготскому: в игре ребёнок «выше себя обычного», она снимает ограничения, связанные с уровнем актуального развития, и позволяет взрослому выстраивать работу на опережение. Для детей с ОВЗ это положение имеет особый смысл. Вторичные нарушения развития – ослабленная мотивация, страх неудачи, неумение действовать по правилам, дефицит общения – нередко

ограничивают ребёнка сильнее, чем первичный дефект. Игра как деятельность, в которой правила приняты добровольно и эмоционально окрашены, даёт возможность отрабатывать именно эти компоненты: ребёнок, который в учебной ситуации отвлекается, в увлекательной игре способен длительно удерживать правило и свою роль.

Адаптивная физическая культура рассматривает физическое воспитание лиц с ОВЗ как процесс, направленный не только на физическое совершенствование, но и на максимально возможное развитие жизнеспособности и социализацию. В этой логике подвижная игра коррекционно-развивающей направленности – не «упрощённая физкультура», а полноправный метод, обеспечивающий комплексный эффект: двигательный (развитие физических качеств), коррекционный (преодоление вторичных отклонений), воспитательный (нормы поведения, взаимодействие) и социальный (опыт успеха, признания, равного участия).

Принципы отбора и адаптации игр.

Отбор и адаптация игрового материала для детей с ОВЗ строятся на ряде принципов, отражённых в методике адаптивной физической культуры.

Принцип доступности. Двигательная задача должна находиться в зоне реальных возможностей ребёнка, но требовать усилия. Слишком простая игра не развивает, слишком сложная – формирует опыт неуспеха. Практически это означает: игрок должен понимать и выполнять 80–90% действий игры, а 10–20% составляют зону развития.

Принцип наглядности и краткости инструкции. Инструкция подаётся короткими шагами, с обязательным показом и совместным выполнением. Для детей с нарушениями слуха инструктирование дополняется зрительной опорой (карточки-символы, показ), для детей с нарушениями зрения – словесной детализацией, звуковыми и тактильными ориентирами.

Принцип дозированной трудности. Правила игры варьируются по уровню сложности: расстояние, скорость, размер и вес снаряда, количество одновременных заданий, время. Педагог заранее проектирует «вилки» сложности, чтобы один и тот же сюжет работал и на укрепление, и на развитие.

Принцип безопасности и посильной нагрузки. Нагрузка дозируется по самочувствию и рекомендациям специалистов; исключаются резкие остановки, прыжки и столкновения, опасные при конкретных диагнозах (например, при НОДА, при нарушениях зрения); обязательны зрительный контроль врача при необходимости и правила остановки занятия.

Принцип успеха и положительного эмоционального фона. В игре должны быть предусмотрены ситуации, в которых каждый ребёнок добивается видимого успеха. Для этого используются командные формы с распределением ролей (у каждого участника – посильная задача), поощрение усилия, а не только результата.

Принцип инклюзивного участия. Там, где это возможно, игры проводятся совместно с нормально развивающимися сверстниками – с адаптацией правил так, чтобы участие детей с ОВЗ было реальным, а не символическим: сменные роли, «облегчённые» задания внутри одной команды, индивидуальные «заработки» очков.

Адаптация игр применительно к нозологическим группам.

Дети с задержкой психического развития и лёгкими нарушениями интеллекта. Основные задачи – развитие регуляции, внимания, памяти на движение, умения действовать по правилу. Отбираются игры с простым, но вариативным сюжетом («Заяц без логова», «Совушка», «Найди своё место»); количество правил наращивается постепенно; вводятся речевые опоры (считалки, словесные команды); после каждого раунда – короткая фиксация: «что мы делали, какое было правило».

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Задачи – развитие координации, равновесия, произвольной регуляции движений, по возможности – функциональных умений (ходьба, манипуляции). Игры с ходьбой и ползанием адаптируются по способу передвижения (ходьба, ползание, перемещение в кресле-коляске с участием в эстафете «на своём этапе»), исключаются падения и толчки; широко используются мелкие предметы, шары, метания в цель как ключевой доступный двигательный материал.

Дети с нарушениями зрения. Задачи – развитие пространственной ориентировки, слухового восприятия, уверенности в движениях. Игры строятся на звуковом и тактильном сигнале: «Звонкий мяч», игры с верёвочными и озвученными ориентирами, «Прятки с колокольчиком». Обязательна предварительная ориентировка в игровом пространстве, фиксированное размещение снарядов, сопровождение зрячего партнёра в парных играх.

Дети с нарушениями слуха. Задачи – развитие координации и равновесия, пространственной ориентировки, умения работать в группе. Условные сигналы подаются зрительно (флажок, жест, свет), вводится система условных жестов; приветствуются игры с речевым сопровождением, которое дети видят на карточках и проговаривают, – это одновременно поддерживает работу над речью.

Дети с сочетанными нарушениями. Используются комбинированные приёмы: дублирование каналов сигналов (зрительный + тактильный + слуховой), индивидуальное сопровождение (тьютор, ассистент), упрощение правил при сохранении общего сюжета игры.

Структура игрового занятия и приёмы дозирования.

Занятие с применением коррекционно-развивающих игр строится по типовой трёхчастной структуре, но с коррекционными акцентами.

Подготовительная часть (8–12 минут) включает построение, приветствие, дыхательные упражнения и разминку игрового характера – «малые» игры-разминки (например, «Запрещённое движение», «Сделай по хлопку»), которые одновременно настраивают детей на занятие и активизируют внимание.

Основная часть (15–25 минут) содержит 2–3 подвижные игры, подобранные по принципу чередования нагрузки и отдыха. Сюжеты выстраиваются в микроцикл: знакомая игра – частично новая игра с новыми правилами – знакомая игра в облегчённом режиме. Это чередование снижает утомление и даёт ребёнку регулярный опыт успеха. Между играми включаются паузы с дыхательными и релаксационными упражнениями.

Заключительная часть (5–8 минут) – медленная ходьба, дыхательные упражнения, короткая рефлексия: «что было легко, что было трудно, что будем тренировать дальше». Рефлексивный компонент принципиален: он переводит двигательную активность в осознанный опыт и готовит ребёнка к целеполаганию.

Подвижные игры коррекционно-развивающей направленности – естественная и высокоэффективная форма физического воспитания обучающихся с ОВЗ. Соединяя двигательную задачу с мотивационной привлекательностью игры, они позволяют одновременно работать над физическими качествами, коррекцией вторичных отклонений, формированием регуляции, коммуникативных навыков и опыта успешного взаимодействия со сверстниками. При правильном отборе и адаптации игровых материалов, дозировании нагрузки и внимательном оценивании в логике «индивидуальной динамики» игра становится для ребёнка с ОВЗ не специальным «тренировочным» занятием, а полноценной жизненной деятельностью, в которой он равный участник.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.

2. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие для студентов высших и средних профессиональных учебных заведений / под ред. Л.В. Шапковой. – Москва : Советский спорт, 2004. – 463 с.

3. Евсеев, С. П. Адаптивная физическая культура : учеб. пособие для высших и средних профессиональных учебных заведений / С. П. Евсеев, Л. В. Шапкова. – 2-е изд., стер. – Москва : Советский спорт, 2004. – 238 с.

4. Дмитриев, А. А. Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / А. А. Дмитриев. – Москва : Академия, 2002. – 175 с.

5. Литвинова, М. Ф. Русские народные подвижные игры : пособие для воспитателя детского сада / М. Ф. Литвинова ; под ред. Л. В. Руссковой. – Москва : Просвещение, 1986. – 79 с.

Карзанов Федор Степанович
тренер-преподаватель
Келехсаев Арсен Альбертович
тренер-преподаватель

БУ ДО «СШОР №5 им. В.Н. Кочкова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СОПРЯЖЁННОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ И ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ НА УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОМ ЭТАПЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема рассогласования раздельно развиваемых физических качеств и технико-тактических умений борцов вольного стиля в условиях возросшей плотности соревновательного поединка и однодневного регламента турниров. На основе анализа нормативной базы спортивной подготовки, данных о структуре соревновательной деятельности сильнейших борцов и результатов экспериментальных исследований отечественных специалистов обосновывается целесообразность сопряжённого метода, при котором специальная выносливость совершенствуется непосредственно в процессе выполнения технико-тактических действий. Предложена модель распределения сопряжённых тренировочных заданий по преимущественной направленности энергообеспечения, рассмотрены альтернативные подходы к построению подготовки и средства контроля её эффективности.*

Ключевые слова: *вольная борьба, специальная выносливость, сопряжённый метод, технико-тактическая подготовка, учебно-тренировочный этап, энергообеспечение, федеральный стандарт спортивной подготовки, бросковый тест.*

Современная вольная борьба развивается под влиянием последовательных изменений правил соревнований, направленных на повышение зрелищности поединка, поощрение непрерывных атакующих действий и наказание пассивности. Как показывает Б.В. Дагбаев, каждая редакция правил меняет не только формальные условия схватки, но и требования к подготовленности спортсмена, вынуждая пересматривать содержание и соотношение средств тренировки [1]. Сокращение времени поединка при росте его плотности привело к тому, что борец должен сохранять высокую интенсивность противоборства от первой до последней секунды.

Не менее существенным фактором является регламент соревнований. Т.М. Мансуров обращает внимание на то, что до финального поединка спортсмен должен провести в течение одного дня четыре-пять схваток, что требует предельного согласования двигательной и вегетативной функций [5]. Следовательно, специальная выносливость борца проявляется как способность сохранять точность и надёжность технико-тактических действий в условиях нарастающего утомления. Между тем в практике спортивных школ распространено раздельное построение тренировки, при котором физические качества развиваются неспецифическими средствами, а техника совершенствуется в состоянии относительной свежести. Цель настоящей статьи состоит в теоретико-методическом обосновании сопряжённого развития специальной выносливости и технико-тактического мастерства борцов вольного стиля на учебно-тренировочном этапе и в разработке модели распределения соответствующих тренировочных заданий.

Исходным пунктом обоснования служит анализ структуры соревновательной деятельности. Г.С. Султанахмедов подчёркивает, что непосредственно на выполнение приёмов в схватке приходится лишь около 7–9% времени, тогда как основное время поединка занимают борьба за захват, маневрирование, создание условий для атаки и ложные действия [9]. Решающее

значение, таким образом, имеет способность многократно и без снижения качества воспроизводить подготовительные действия, которые и создают ситуацию для результативной атаки.

Данные о технико-тактическом арсенале сильнейших борцов подтверждают этот вывод. Анализ схваток ведущих борцов России и Грузии на чемпионатах Европы и мира 2017–2019 гг., выполненный М.Г. Колодезниковой, К.С. Колодезниковым, Л.Н. Спиридоновым и Д.А. Аксеновым, показал, что основу арсенала составляют переводы в партер с последующим накатом и проходы в ноги, высокоамплитудные броски практически отсутствуют, а результативность атакующих действий у отдельных спортсменов достигала 87,5–89% [4]. Высокая надёжность атак при узком наборе действий свидетельствует о том, что соревновательное преимущество создаётся устойчивостью ограниченного числа «коронных» действий к утомлению. Отсюда следует, что специальная выносливость представляет собой не самостоятельное качество, а характеристику надёжности техники во времени; Т.М. Мансуров рассматривает в качестве её интегрального показателя ритм движения, первым нарушающийся при утомлении [5].

Второй аспект обоснования связан с особенностями энергообеспечения поединка. Кратковременные взрывные усилия при проходах и бросках обеспечиваются преимущественно алактатным механизмом, продолжительные эпизоды противоборства в захвате и в партере – гликолитическим, восстановление между эпизодами и схватками – аэробным. Т.М. Мансуров отмечает, что алактатные механизмы в подготовке борцов целенаправленно развиваются редко, хотя именно они определяют эффективность взрывных действий, и предлагает строить микроциклы с поочерёдным акцентом на гликолитические и алактатные возможности [5].

Экспериментальное подтверждение значимости специфических нагрузок получено Н.Ю. Тарабриной, Ю.В. Краевым и А.И. Тихоновым. У 25 борцов вольного стиля 17–19 лет дополнительное применение в течение месяца высокоинтенсивных интервальных упражнений с «болгарским мешком» сопровождалось достоверным ростом показателей алактатной, гликолитической и аэробной работоспособности, а в одноминутном бросковом тесте темп и время работы оказались прямо связаны с уровнем силовой подготовленности ($0{,}52 < r < 0{,}63$) [11]. Авторы заключают, что формированию гликолитического источника энергопродукции способствуют нагрузки субмаксимальной мощности, по параметрам близкие к элементам борьбы.

Третьим основанием служит нормативная база. Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта «спортивная борьба», утверждённый приказом Министерства спорта Российской Федерации от 08.12.2025 №1091, устанавливает продолжительность учебно-тренировочного этапа в 3–5 лет с возраста 11 лет; в первые три года этапа на общую физическую подготовку отводится 43–47% времени, на специальную физическую – 16–20%, на техническую – 10–14%, а свыше трёх лет – соответственно 36–39%, 18–21% и 15–18% [6]. При раздельном планировании ограниченного объёма специальной и технической подготовки каждой из них не хватает времени для решения своей задачи, тогда как сопряжённое задание одновременно засчитывается как средство обоих видов подготовки. Организационно-методические рекомендации Федерального центра подготовки спортивного резерва уже содержат элементы такого подхода: круговую тренировку из шести станций с работой и отдыхом по 1 мин в 2–4 кругах, а также задания по эпизодам поединка в стойке и партере [7].

Обобщение экспериментальных исследований позволяет оценить перспективные средства сопряжённой подготовки. Е.А. Колиненко и А.О. Хандамаев в трёхмесячном эксперименте с борцами 14–16 лет применяли комплексы высокоинтенсивного функционального многоборья продолжительностью до 25 мин три раза в неделю; экспериментальная группа превзошла контрольную по всем тестам силовой выносливости, включая тест А.Г. Бурындина с бросками манекена [3]. И.Г. Калина, К.Б. Тумаров, Г.Ш. Ашрафуллина и соавторы установили, что применение дыхательного тренажёра повышает прежде всего скоростную (5,91% против 3,16%) и силовую (4,79% против 2,42%) выносливость, почти не влияя на общую [2].

Особого внимания заслуживает работа Г.С. Султанахмедова и Г.В. Лурье, в которой тактическая задача равномерного распределения сил решалась одновременно с развитием специальной выносливости. Методика строилась на повторном методе с бросками манекена, соревновательными схватками и беговыми отрезками; очередное повторение начиналось при снижении частоты сердечных сокращений до 120–130 уд/мин. За 12 недель прирост в бросках манекена за 3 мин составил 27,6% в экспериментальной группе против 7,3% в контрольной, тогда как в 30-секундном тесте приросты были практически одинаковыми [10]. Сопоставление данных позволяет выделить общие закономерности: наибольший эффект дают средства, приближенные по структуре к поединку; отдых целесообразно регулировать по восстановлению пульса; перенос тренированности фиксируется прежде всего в специфических бросковых тестах.

Предлагаемая модель сопряжённой подготовки строится на распределении заданий по преимущественной направленности энергообеспечения, причём каждому режиму ставится в соответствие технико-тактическая задача, характерная для соответствующего эпизода поединка (таблица 1).

Таблица 1

Модель сопряжённых тренировочных заданий для борцов вольного стиля учебно-тренировочного этапа (обобщено автором по данным [3; 5; 7; 10; 11])

Направленность	Параметры работы и отдыха	Технико-тактическое содержание	Критерий дозирования
Алактатная	Работа 6–10 с с максимальной интенсивностью; отдых 1,5–2 мин; 2–3 серии по 5–6 повторений	Проход в ноги, перевод в партер, бросок манекена из стартовых положений по сигналу	Сохранение скорости и точности действия; прекращение серии при снижении качества
Гликолитическая	Работа 30–60 с; отдых до восстановления ЧСС 120–130 уд/мин; 4–6 повторений	Борьба за захват с обязательной атакой в последние 10 с; удержание и накат в партере	ЧСС, число результативных атак в конце отрезка
Смешанная (соревновательная)	Схватки по 2 периода по 3 мин; 3–5 схваток с отдыхом 15–30 мин	Моделирование поединка со счётом «в минус», ведение схватки по заданной тактике	Коэффициент сохранения темпа, оценка надёжности атак и защит

Параметры носят ориентировочный характер и уточняются с учётом возраста, весовой категории и стиля ведения поединка. В соответствии с рекомендацией Т.М. Мансурова занятие делится на две части: функциональную и технико-тактическую [5]; в сопряжённом варианте предварительная нагрузка используется для вывода спортсмена в состояние, соответствующее определённому моменту поединка, например третьей схватке турнирного дня. В первые годы этапа преобладают задания смешанной и алактатной направленности, а доля гликолитических заданий возрастает на третьем-пятом годах, что согласуется с предусмотренным стандартом увеличением доли специальной и технической подготовки [6].

Сопряжённый метод целесообразно сопоставить с альтернативными подходами. Раздельно-последовательный подход обеспечивает надёжную функциональную базу, но не гарантирует переноса тренированности на соревновательные действия; акцентированное развитие отдельных компонентов выносливости вспомогательными средствами даёт достоверный, но ограниченный прирост специфических показателей [2; 3; 11]. Наиболее обоснованным представляется комбинированное решение: раздельный подход ведущий в подготовительном периоде, вспомогательные средства – для устранения «слабых звеньев», а сопряжённые задания – основное средство предсоревновательных мезоциклов.

Эффективность подготовки оценивается специфическими бросковыми тестами [3; 11]. Для оценки устойчивости целесообразно рассчитывать коэффициент сохранения темпа: $К = (n_2 / n_1) \times 100\%$, где n_1 – число бросков за первые 30 с теста, n_2 – за последние 30 с. Педагогические показатели дополняются физиологическими и психофизиологическими: И.С. Поликанова, А.В. Исаев и С.В. Леонов показали, что после интенсивной борцовской тренировки снижаются самочувствие, активность и настроение, а психофизиологические реакции различаются в зависимости от типологических особенностей нервной системы [8], что необходимо учитывать при дозировании нагрузки.

Таким образом, специальная выносливость борца вольного стиля представляет собой характеристику надёжности технико-тактических действий во времени. Структура поединка, однодневный регламент турниров и сужение соревновательного арсенала обусловливают необходимость формирования устойчивости техники к утомлению непосредственно в тренировочном процессе. Сопряжённый метод, при котором задания распределяются по направленности энергообеспечения и наполняются соответствующим технико-тактическим содержанием, позволяет рационально использовать ограниченный стандартом объём специальной подготовки; его внедрение должно быть постепенным и опираться на систему контроля. Перспективой дальнейших исследований является экспериментальная проверка предложенной модели.

Список литературы

1. Дагбаев, Б. В. Подготовка борцов вольного стиля с учетом современных правил соревнований / Б. В. Дагбаев ; отв. ред. А. С. Сагалеев. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2013. – 140 с. – URL: https://jasulib.org.kg/wp-content/uploads/2023/02/13.Дагбаев-Б.В.Подготовка-борцов-вольного-стиля.pdf (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

2. Воспитание выносливости у борцов вольного стиля с применением специальных приспособлений, затрудняющих дыхание / И. Г. Калина, К. Б. Тумаров, Г. Ш. Ашрафуллина [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 1 (203). – С. 164–169. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-vynoslivosti-u-bortsov-volnogo-stilya-s-primeneniem-spetsialnyh-prisposobleniy-zatrudnyayuschih-dyhanie (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

3. Колиненко, Е. А. Развитие силовой выносливости у борцов вольного стиля на этапе спортивной специализации / Е. А. Колиненко, А. О. Хандамаев // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2022. – № 12. – С. 112–117. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-silovoy-vynoslivosti-u-bortsov-volnogo-stilya-na-etape-sportivnoy-spetsializatsii (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

4. Исследование соревновательной деятельности высококвалифицированных борцов вольного стиля России и Грузии / М. Г. Колодезникова, К. С. Колодезников, Л. Н. Спиридонов, Д. А. Аксенов // Человек. Спорт. Медицина. – 2021. – Т. 21, № 2. – С. 181–188.

5. Мансуров, Т. М. Надежность соревновательной техники спортивной борьбы в свете новых правил / Т. М. Мансуров // Вестник спортивной науки. – 2007. – № 1. – С. 57–59. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nadezhnost-sorevnovatelnoy-tehniki-sportivnoy-borby-v-svete-novyh-pravil (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

6. Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «спортивная борьба» : приказ Министерства спорта Российской Федерации от 08.12.2025 №1091 (зарегистрирован в Минюсте России 27.01.2026 №85098). – URL: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minsporta-Rossii-ot-08.12.2025-N-1091/ (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

7. Организационно-методические рекомендации к примерной дополнительной образовательной программе спортивной подготовки по виду спорта «спортивная борьба» спортивной дисциплины «вольная борьба» / ФГБУ «Федеральный центр подготовки спортивного резерва». – Москва, 2023. – URL: https://fcpsr.ru/sites/default/files/2023–12/omr_23_sportivnaya_borba.pdf (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

8. Поликанова, И. С. Индивидуально-типологические особенности нервной системы борцов вольного стиля и динамика их психофизиологических параметров при воздействии сильной физической нагрузки / И. С. Поликанова, А. В. Исаев, С. В. Леонов // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 4 (36). – С. 53–63.

9. Султанахмедов, Г. С. Основы технической подготовки в вольной борьбе : учеб. пособие / Г. С. Султанахмедов. – Москва : Советский спорт, 2020. – 128 с. – URL: https://www.cshsm.ru/o-shkole/dokumenty/G_S_Sultanakhmedov_Osnovy_tekhnicheskoy_podgotovki_v_volnoy_borbe.pdf (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

10. Султанахмедов, Г. С. Формирование умения равномерно распределять силы во время соревновательной деятельности у борцов вольного стиля / Г. С. Султанахмедов, Г. В. Лурье // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 1 (155). – С. 251–253. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-umeniya-ravnomerno-raspredelyat-sily-vo-vremya-sorevnovatelnoy-deyatelnosti-u-bortsov-volnogo-stilya (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

11. Тарабрина, Н. Ю. Физиологическое обоснование и практическая реализация развития силового компонента специальной выносливости борцов / Н. Ю. Тарабрина, Ю. В. Краев, А. И. Тихонов // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 4. – С. 14–16. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fiziologicheskoe-obosnovanie-i-prakticheskaya-realizatsiya-razvitiya-silovogo-komponenta-spetsialnoy-vynoslivosti-bortsov (дата обращения: 03.11.2026). – Текст : электронный.

Лоцманова Галина Вячеславовна
бакалавр, воспитатель
Кожевникова Ирина Геннадиевна
бакалавр, воспитатель
Толстова Татьяна Димитриевна
бакалавр, воспитатель

МБДОУ «Д/С №27 «Путене»
с. Моргауши, Чувашская Республика

НАРОДНЫЕ ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ В ФИЗИЧЕСКОМ И ЭТНОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЫ

Аннотация: *в статье рассматриваются народные подвижные игры как средство физического развития и этнокультурного воспитания детей подготовительной к школе группы. Раскрываются их педагогический потенциал, связь с фольклором, традициями и двигательным опытом народа. Показано, что народные подвижные игры сочетают двигательную активность с устным народным творчеством – считалками, речёвками, приговорками, что создаёт естественную языковую среду и способствует развитию ловкости, координации, быстроты реакции, выносливости, слухового внимания, памяти и ориентировки в пространстве. Использование игр разных народов России формирует у дошкольников уважительное отношение к традициям и чувство сопричастности к многонациональной культуре.*

Ключевые слова: *народные подвижные игры, фольклор, этнокультурный компонент, физическое развитие, традиции.*

Народные игры занимают особое место в системе дошкольного физического воспитания. Они являются частью традиционной культуры народа, передаются из поколения в поколение и аккумулируют двигательный, игровой и речевой опыт. В отличие от стандартных подвижных игр, народные игры тесно связаны с фольклором: считалками – «Мускавра сехет шаккать, пăн! Пан! Тутарать! Пирĕнтен пĕри тухать!»; речёвками – «Спортпа туслă пулсан, сывлăхлă пулан!»; приговорками, стихами, например стихом чувашского поэта П. Ялгира «Ирхи зарядкă». Это позволяет решать не только задачи физического развития, но и задачи речевого, социально-коммуникативного, познавательного и художественно-эстетического развития дошкольников. Особую значимость народные подвижные игры приобретают в подготовительной к школе группе, когда дети способны осознанно воспринимать правила, традиции и культурные смыслы игровой деятельности.

Народные подвижные игры обладают комплексным развивающим воздействием. В двигательной сфере они способствуют совершенствованию быстроты, ловкости, выносливости, координации движений, ориентировки в пространстве. В когнитивной сфере развивают внимание, память, наблюдательность, умение действовать по сигналу и соблюдать правила. В

речевой сфере обогащают словарь, развивают слуховое восприятие, чувство ритма и интонации. В социально-коммуникативной сфере формируют умение действовать в команде, договариваться, соблюдать очерёдность, доброжелательно взаимодействовать со сверстниками. В ценностно-эмоциональной сфере воспитывают интерес и уважение к культуре родного края и традициям разных народов.

Игры народов России выступают носителем этнокультурной информации. В них отражаются особенности быта, труда, природы, верований и общения народа. Чувашские народные игры, например «Тинĕс хумханать» («Море волнуется») и «Хăвăрт ил» («Быстро возьми»), включают чувашские считалки, команды и названия, что создаёт естественную языковую среду. Башкирская игра «Юрта» знакомит детей с традиционным жилищем и символикой купола, формирует пространственные представления и командное взаимодействие. Русская игра «Затейники» развивает внимание и творческую двигательную активность. Использование игр разных народов России расширяет поликультурный кругозор дошкольников и формирует уважение к многообразию традиций.

Народные игры могут применяться во фронтальной, групповой, парной и опосредованно-индивидуальной формах. Целесообразно включать их в утреннюю гимнастику, физкультурные занятия, прогулки, досуги и праздники. Методическое сопровождение включает объяснение правил, показ движений, выбор водящего с помощью народной считалки, повторение игр, смену ролей, поощрение и педагогическое наблюдение. Эффективен билингвальный приём: включение слов и команд на родном языке в двигательную деятельность. Предварительная работа предполагает знакомство с народными сказками, песнями, считалками и стихотворными текстами, что повышает осмысленность участия детей в игре.

Систематическое использование народных подвижных игр обеспечивает совершенствование физических качеств и двигательных умений. Дети осваивают правила игр, учатся реагировать на сигналы и команды, в том числе на чувашском языке. Активизируется словарь, развиваются слуховое внимание и память. Формируются навыки командного взаимодействия, соблюдения правил и доброжелательного отношения друг к другу. Развивается интерес и уважение к народным традициям, положительный эмоциональный отклик на игровую деятельность. Оценка результатов осуществляется через педагогическое наблюдение за качеством выполнения движений, реакцией на команды и считалки, активностью в играх, а также через итоговую беседу.

Народные подвижные игры являются эффективным средством интеграции физического воспитания и этнокультурного образования детей подготовительной к школе группы. Они сочетают двигательную активность с фольклором, создают естественную языковую среду и способствуют комплексному развитию дошкольников. Использование народных подвижных игр в дошкольных образовательных организациях целесообразно рассматривать как важный компонент физического, речевого, социально-коммуникативного и ценностно-эмоционального развития ребёнка.

Список литературы

1. Махалова, И. В. Воспитание здорового ребенка на традициях чувашского народа : учеб.-метод. пособие / И. В. Махалова, Е. Н. Николаева. – Чебоксары, 2003. – 255 с.

2. Пензулаева, Л. И. Физическая культура в детском саду : конспекты занятий для работы с детьми 6–7 лет / Л. И. Пензулаева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2024. – 149 с.

Мастерова Татьяна Петровна
тренер-преподаватель
МБУ ДО «СШ №1»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика
Самушкова Инга Вячеславна
тренер-преподаватель
МБУ ДО «СШ №1»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика
Бенда Елена Витальевна
тренер-преподаватель
МБУ ДО «СШ №11»
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Никитин Василий Николаевич
тренер-преподаватель
МБУ ДО «СШ №2»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ В ПОПУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ФЕНОТИПА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ЖИРОВОЙ ТКАНИ

Аннотация: *в статье верифицируется алгоритм диагностики кардиометаболических и эндокринных значений показателей углеводного обмена, с валидацией ремиссии висцерального ожирения (ВО). В современной эндокринологии и кардиологии ожирение рассматривается не «merely» как нарушение энергетического баланса, а как сложное системное заболевание, ключевым звеном патогенеза которого является адипозопатия. Работа посвящена результатам комплексного обследования студентов, в ходе которого оценивались мрофометрические характеристики жировой ткани, антропометрические показатели и особенности ответной реакции гемодинамики на дозированную физическую нагрузку (Ramp/тест). Проанализирована информативность сочетания антропометрических, функциональных и нагрузочных тестов (PWC170, индекс DASI, шкала SCORE) для стратификации факторов риска развития сердечно-сосудистых заболеваний в популяции детей и подростков.*

Ключевые слова: *молодежь, висцеральная адипозопатия, биоимпедансный анализ, центральная гемодинамика, физическая работоспособность, PWC170, кардиометаболический риск, изолированная систолическая гипертензия.*

Актуальность. В условиях диагностики значения показателя колебаний избыточной массы тела, наблюдается тревожная тенденция к «омоложению» кардиометаболических рисков. Особую озабоченность вызывает скрытое наличие адипозопатии в популяции учащейся молодежи, когда клинические признаки отсутствуют, а динамика значений сосудистого тонуса кровотока является диагностическим инструментом оценки состояния метаболических рисков.

Ключевым фактором диагностики показателя избыточной массы тела, является детализация значений индекса жировой и безжировой массы тела, позволяющая детализировать эти значения для оценки соматического статуса здоровья.

Введение. Подростковый возраст характеризуется повышенным психоэмоциональными стрессом, нарушением режима питания и снижением физической активности, что создает благоприятный фон для развития метаболических отклонений и нарушения липидного энергообмена.

Доминирование жировой клетки, рассматривается не только как орган, регулирующий энергетический баланс, но и как интегральное связующее звено между формированием метаболических нарушений и сердечно-сосудистой патологией. Пилотный проект исследования стратифицирует количественную и качественную характеристику морфофункционального

взаимодействия показателя жирового компонента и функциональным состоянием сердечно-сосудистой системы (ССС), и необходимость внедрения нагрузочных функциональных тестов для детализации отклонений в состояние здоровья учащейся молодежи.

Цель. Провести комплексную стратификацию фенотипов жировой ткани на основе показателей центральной гемодинамики, артериального давления и аэробной выносливости к физической нагрузке для уточнения алгоритма скрининга скрытых форм метаболической дисфункции.

Материалы и методы исследования

В условиях диспансеризации клинически были диагностированы студенты – 16 юношей и 18 девушек, средний возраст- 19,4±0,1 года.

Детальная оценка соматического профиля избыточной массы тела и распределение ткани (жировой, мышечной и костной) проводились методом биоимпедансометрического анализа.

Валидация показателя соматического профиля содержания жировой ткани, относительно к общей «массе тела», проводилась по следующим критериям

– калипетрометрическая оценка «процент жира» *(Body Fat %)*;

- валидация индекса базального метаболизма *(BMR, Basal Metabolic Rate)*;

- оценка показателя физической работоспособности методом функциональной нагрузочной пробы степ-теста «PWC170», в модифицированной версии (*индекс M- DASI*) и детализации гемодинамической активности по оценочной шкале SCORE.

Проверка нормальности распределения данных выполнялась по критерию Шапиро-Уилка. Для сравнения показателей между группами применялся t-критерий Стьюдента с поправкой Бонферрони для множественных сравнений. Корреляционный анализ проводился по методу Пирсона. Различия считались статистически значимыми при уровне значимости $p < 0,05$.

Таблица 1

Стратификация значений центральной гемодинамики учащихся с различным соматическим профилем (модификации шкалы Risk Score 2- OP)

Показетель гемодинамики		ИМТ≤ 15,0–23,9% n=11)	ИМТ≤ 20,0–24, 36,9% n=17	ИМТ≤ 25,0 39,2% n=18
Процент жира (Fat %)		18,61±0,01	24,09±0,11	27,01±0,53
Показатель базального метаболизма (TBW %)		59,06±0,5	69,81±0,5	67,86±0,5
Среднее ЧСС (уд/мин)	день	83,1 ± 1,4	79,1 ± 1,1	81,1 ± 0,1
	ночь	64,8 ± 2,4	61,1 ± 2,1	71,8 ± 2,4
Среднее АД (sis)	день	120,1 ± 2,4	121,8 ± 7,4	136,1 ± 7,1
	ночь	101,4 ± 2,8	102,8 ± 2,4	107,4 ± 2,1
Время восстановления пульса (мин)		3,45□0,08	3, 21□0,14	3,51□0,11
Время восстановления ЧСС после 20 приседаний, сек.		176,05±0,06	163,03±0,11	151,11±0,09

Примечание. Значение базального метаболизма как кардиологический интегральный маркер суточного расхода энергии с различным статусом физической активности.*

Верификация показателя индекса массы тела (ИМТ) и кластерный анализ значения базального метаболизма *(TBW %)*, характеризующий основной энергообмен, отражает активность обменных процессов, и составило в группах – 59,06±0,5 69,81±0,5; 67,86±0,5, см. табл. 1.

В группе показателя значений с «избыточной массой тела» (ИМТ ≥ 25,1 кг/м²) формируется специфический гемодинамический профиль -изолированная систолическая гипертензия, которая является ранним признаком метаболической дисфункции, и фактором развития артериальной гипертензии.

Количество висцерального жира является более точным предиктором сердечно-сосудистых нарушений, чем индекс массы тела. Традиционные методы антропометрии не позволяют выявить «скрытое ожирение» у лиц с нормальным весом.

Настоящее исследование направлено на количественную и качественную характеристику взаимосвязи между морфологическими параметрами жирового компонента и функциональным состоянием сердечно-сосудистой системы (ССС), а также на обоснование необходимости внедрения комплексных функциональных тестов в практику профилактических осмотров студентов.

Ключевой особенностью гемодинамического профиля отклонений метаболических обменных процессов, является диссоционное нарушение взаимодействия пульсового давления. Ввиду сохраненной эластичности крупных артерий в юношеском возрасте, повышение АД реализуется преимущественно за счет увеличения сердечного выброса (гиперкинетический синдром). Использование исключительно ИМТ приводит к недооценке риска: студенты с нормальным ИМТ, но высоким процентом висцерального жира («скрытое ожирение»), могут иметь схожие гемодинамические нарушения с лицами с явным ожирением. Биоимпедансометрия в сочетании с тестом PWC170 позволяет идентифицировать эту когорту риска.

Замедленное восстановление гемодинамических параметров после физической нагрузки у лиц с абдоминальным типом распределения жира свидетельствует о снижении толерантности к нагрузке и истощении адаптационных резервов сердечно-сосудистой системы. Это создает предпосылки для быстрой трансформации функциональных нарушений в органическое поражение органов-мишеней в последующие десятилетия.

Таким образом, количество висцерального жира является более точным предиктором сердечно-сосудистых нарушений, чем индекс массы тела. Традиционные методы антропометрии не позволяют выявить «скрытое ожирение» у лиц с нормальным весом.

В контрольной группе с повышенным содержанием висцерального жира отмечен гемодинамический профиль, характеризующийся проявлением устойчивой гипертензии, с признаками гиперкинетического типа кровообращения, что является ранним оценочным маркером метаболической дисфункции.

Висцеральное ожирение ассоциировано со снижением функциональных резервов сердечно-сосудистой системы, что проявляется в ухудшении параметров восстановления после физической нагрузки и тенденции к снижению аэробной производительности.

Комбинация биоимпедансного анализа и субмаксимальных нагрузочных тестов (PWC170) представляет собой высокоинформативный инструмент для раннего выявления доклинических форм сердечно-сосудистой патологии у студенческой молодежи, превосходящий по диагностической ценности изолированное использование индекса массы тела.

Модернизация скрининговых программ: внедрить в программы ежегодных медицинских осмотров студентов обязательную биоимпедансометрию с оценкой объема висцерального жира.

Функциональный скрининг: использовать степ-тест PWC170 или его аналоги для оценки резервных возможностей сердечно-сосудистой системы, особенно у студентов с признаками абдоминального ожирения.

Персонализация физической реабилитации: при разработке индивидуальных программ коррекции образа жизни ориентироваться не только на снижение общей массы тела, но и на целенаправленное уменьшение объема висцерального жира.

Дозирование нагрузок: использовать индекс DASI для персонализации дозировки физических нагрузок, избегая чрезмерного стресса у лиц со сниженными адаптационными резервами.

Мотивационные стратегии: применять модифицированные версии шкалы SCORE для мотивации студентов с отягощенным семейным анамнезом и выявленной адипозопатией к изменению пищевых привычек и повышению физической активности.

Анализ данных демонстрирует, что в группе с наибольшим процентом жировой ткани фиксируется статистически значимое повышение дневного систолического артериального

давления (136,1 ± 7,1 мм рт. ст.) по сравнению с группой нормы, что является предиктором стратификации развития дисфункции.

Колебания значений ночной частоты сердечных сокращений (ЧСС уд/мин) отмечается тенденция к повышению вариабельности (71,8 ± 2,4 уд/мин), что может указывать на преобладание регулятивной функции симпатического отдела вегетативного отдела нервной системы.

Результаты кластерного многомерного анализа значения показателя индекса массы тела (ИМТ) и висцерального ожирения (ВО) верифицируются с метаболическим синдромом, что является диагностическим маркером эндокринных заболеваний.

Список литературы

1. Гигиена детей и подростков: руководство к практическим занятиям : учебное пособие / под ред. В. Р. Кучмы. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2023. – 560 с.

Никишов Сергей Владимирович
канд. пед. наук, доцент
Никишкин Александр Владимирович
канд. юрид. наук, доцент, член-корреспондент
Российская академия естественных наук (РАЕН),
полковник полиции
Захаренкова Ксения Александровна
командир отделения, младший сержант полиции

ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России»
г. Санкт-Петербург

АДАПТАЦИЯ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ К ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА»

Аннотация: *в статье рассматриваются причины появления у курсантов и слушателей образовательных учреждений системы МВД России затруднений при изучении дисциплины «Физическая подготовка», в частности боевых приемов борьбы, скоростных, силовых упражнений, а также упражнений на выносливость. Всесторонне проанализировав данные вопросы, авторы статьи, указывают на возможные пути их решения, направленные на повышение уровня образования в области физической подготовки среди обучающихся в учебных заведениях МВД России.*

Ключевые слова: *физическая подготовка, курсанты, слушатели, бег, сила, сотрудники, образование, трудности, боевые приемы борьбы.*

В последнее время преподаватели всё чаще сталкиваются с такой проблемой, как слабая физическая подготовка курсантов МВД России. В чём кроется причина трудностей при освоении курсантами дисциплины «Физическая подготовка» – вопрос, имеющий не самый очевидный ответ. Каждый человек, желающий начать службу в органах внутренних дел, проходит ряд вступительных испытаний, его проверяют на категорию здоровья и спортивную подготовку. При поступлении кандидаты на обучение сдают физические упражнения на выносливость, скорость и силу. Молодые люди, справившиеся с вступительными испытаниями, получают почётную и долгожданную должность в органах внутренних дел – курсант, становятся полноценными сотрудниками полиции, которые получают права и обязанности в соответствии с Федеральным законом «О полиции» от 07.02.2011 №3-ФЗ.

Но вот в чём проблема: спустя пару семестров обучения у части курсантов снижаются показатели физической подготовки. У преподавателей возникает вопрос: почему люди, успешно сдавшие нормативы по физической подготовке при поступлении, сегодня становятся обладателями неудовлетворительных оценок по той же дисциплине. Связано ли это с

тем, что в течение учёбы баллы по нормативам в соответствии с Приказом МВД России от 2 февраля 2024 г. №44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» повышаются, или есть другие проблемы?

При изучении данной темы авторы смогли выделить несколько причин и предложить пути их преодоления.

Первая – освоение боевых приёмов борьбы. Некоторые курсанты впервые сталкиваются с приёмами борьбы уже в стенах университета. Вчерашние школьники сегодня вынуждены прилюдно показывать, что они умеют из темы боевых приёмов. И здесь у некоторых возникают психологические и физические барьеры.

Вторая – отсутствие мотивации. На вступительных испытаниях у подростков есть цель – поступить в университет мечты. После достижения цели интерес у большинства курсантов угасает. Физическая подготовка становится не способом достижения мечты, а просто частью сессии. Сессии, которая повторяется каждые полгода. И каждые полгода сдаются те же самые элементы физической подготовки. Больше нет той самой мечты, которая заставляет двигаться. Часто возникает вопрос: «А зачем что-то делать, если я уже здесь?».

Третья – дефицит времени: наряды, строевая подготовка, интенсивная учебная программа по различным дисциплинам приводят курсантов и слушателей к хроническим переутомлениям, из-за чего не каждый находит в себе силы для самостоятельных занятий.

Четвёртая – слабое формирование необходимости знания боевых приёмов. Как уже ранее было отмечено, боевые приёмы изучаются курсантами для сдачи зачёта, а не для применения в реальной жизни.

Пятая причина – слабое оснащение спортивных комплексов учебных заведений МВД России современным оборудованием.

На наш взгляд, причин можно найти гораздо больше, но, к сожалению, не для каждой в современных реалиях можно будет найти и решение, и все доводы будут выглядеть фантазиями.

Теперь рассмотрим возможные решения данных проблем.

1. Освоение приёмов борьбы. Для успешного освоения приёмов борьбы некоторым курсантам сначала стоит проработать психологические аспекты. Некоторые курсанты умеют делать боевые приёмы и понимают теорию, но как только дело доходит до отработки их при всём взводе – курсант теряется. Очень важно проработать волнение с компетентными сотрудниками университета, обсудить причину волнения и переживаний, и это уже будет большим шагом к преодолению этой трудности. Физиологические причины трудностей возникают из-за разного уровня подготовленности. На первых этапах курсантам надо объяснить анатомию, физиологию организма, как лучше делать те или иные приёмы, и это, кстати, относится не только к боевым приёмам борьбы. Такие объяснения в беге и силовых упражнениях тоже будут очень важны.

2. Отсутствие мотивации. Курсантам и слушателям стоит давать задания для формирования нужных взглядов о физической подготовке. Показывать, насколько спорт влияет на здоровье. Демонстрировать видеоролики, давать доклады и так далее. Стоит разнообразить обычные тренировки и занятия по дисциплине «Физическая подготовка», добавить в них игры, командные эстафеты, обсуждать с курсантами их цели на данный момент, для которых необходим спорт. Допустим, цель: «быть сильнее, чтобы выжить в экстремальной ситуации, защитить напарника и т. д.». При беге можно петь песни, параллельно останавливаться для разминки – так бег не будет казаться чем-то долгим и тяжёлым и укрепит дух единства у курсантов и слушателей.

3. Дефицит времени. Именно по этой причине осуществляется самоподготовка. В этой связи необходимо предложить курсантам приходить в зал для дополнительных занятий в часы самоподготовки или предложить им бегать или заниматься самостоятельно. Ещё один аспект для решения этой проблемы – психологический. Учёные разработали массу полезных советов для правильного распределения времени в условиях забитого графика. Если

курсанты и слушатели жалуются на отсутствие времени для занятий спортом, можно предложить им для самостоятельного изучения такие методы, как метод Помидоро, метод приоритетов по матрице Эйзенхауэра. Предложить слушать некоторые лекции в аудиоформате во время физических тренировок.

4. Слабое формирование необходимости знания боевых приёмов. Это кроется в применении особенных педагогических и методических методов. Например: моделирование реальных ситуаций, разбор реальных примеров, личный пример преподавателей. Это могут быть переход от механического заучивания приёмов к реальному решению возникающих тактических задач, рассмотрение реальных ситуаций, в которых курсант поймёт, что ему необходимо уметь давать отпор. Ещё одним решением может быть разбор и анализ видеозаписей реальных задержаний, применение силы сотрудниками с разбором их ошибок. Осведомление курсантов о трагичных случаях, в которых сотрудник не смог дать отпор в силу слабой подготовки.

5. Слабое оснащение залов учебных заведений МВД России современным оборудованием. Пересмотр оборудования для физической подготовки необходим не в одном вузе нашей страны. Здесь всё зависит не от преподавателей напрямую, а от финансирования образования государством. Поэтому эта тема стоит отдельных рассуждений.

Рассмотрев данные вопросы, авторы статьи приходят к мнению, что сотрудники полиции – это основа правопорядка в современной Российской правовой системе. Каждый день они стоят на страже нашей безопасности. Именно поэтому крайне важно со стороны преподавателей привить сегодняшним курсантам и слушателям, завтрашним офицерам любовь к спорту. Воспитать сильных и выносливых сотрудников. Сотрудников, рядом с которыми люди будут чувствовать себя в безопасности.

Список литературы

1. Применение соревновательного метода в организации обучения физической подготовке в образовательных организациях МВД России / Н. Н. Силкин, А. В. Никишкин, С. А. Шабловский, А. С. Куляшов // Педагогический журнал. – 2026. – Т. 16, № 1–1. – С. 356–364.

2. Струганов, С. М. Пути совершенствования профессиональной адаптации курсантов и слушателей к служебной деятельности на занятиях физической подготовки / С. М. Струганов, Е. В. Панов // Наука-2020. – 2020. – № 2. – С. 160–164.

3. Торопов, В. А. Теоретические аспекты готовности к служебно-профессиональной деятельности / В. А. Торопов, А. В. Никишкин, С. В. Никишов // Актуальные вопросы современной науки и образования : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Мурманск, 27 февраля 2026 г.). – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 248–250.

4. Торопов, В. А. Влияние физической культуры на формирование всесторонне развитой личности / В. А. Торопов, А. В. Никишкин, С. В. Никишов // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 10 февраля 2026 г.). – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 453–455.

5. Торопов, В. А. Проблемы и перспективы развития, совершенствования физической культуры в образовательных организациях МВД России / В. А. Торопов, А. В. Никишкин, С. В. Никишов // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 10 февраля 2026 г.). – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 455–456.

Павлова Марина Вениаминовна
соискатель, тренер-преподаватель
МБУ ДО «СШ №2»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

ОБУЧЕНИЕ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ 7–9 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ГЛУБОКОГО БАССЕЙНА

Аннотация: *в статье представлена методическая разработка, в которой рассматриваются особенности организации и проведения занятий по плаванию с учащимися 7–9 лет в условиях глубокого бассейна. Анализируется региональный опыт Чувашской Республики по внедрению обязательных уроков плавания в начальной школе, а также психолого-педагогические аспекты преодоления страха воды и поэтапного формирования устойчивых двигательных навыков.*

В работе представлены эффективные образовательные технологии, игровые методы, перечень необходимого инвентаря (включая обязательное использование вспомогательного шеста) и комплекс упражнений, позволяющих безопасно и результативно проводить занятия. Материал будет полезен учителям физической культуры, инструкторам по плаванию, методистам и классным руководителям.

Ключевые слова: *плавание, младшие школьники, глубокая вода, методика обучения, адаптация к воде, игровые технологии.*

Введение.

Занятия в воде по праву считаются одним из наиболее сбалансированных способов физического развития, ведь они задействуют практически все системы организма. Вместе с тем для младших школьников вход в бассейн часто сопровождается внутренним напряжением: боязнь уйти под воду и отсутствие привычной опоры под ногами становятся серьёзным психологическим барьером.

Данная методическая разработка обобщает многолетний практический опыт проведения занятий с детьми 7–9 лет в условиях глубокой воды. В ней предложены методические рекомендации, которые позволяют сделать процесс обучения не только безопасным, но и увлекательным, превращая воду из источника тревоги в пространство для радости и личных достижений.

Цель и задачи методической разработки

Цель: систематизация и представление эффективных методов обучения плаванию детей младшего школьного возраста в глубоком бассейне для формирования у них уверенных навыков и безопасного поведения на воде.

Задачи.

1. Раскрыть оздоровительное и социальное значение занятий плаванием для детей 7–9 лет.
2. Проанализировать региональный опыт организации обязательных уроков плавания.
3. Охарактеризовать психолого-педагогические особенности младших школьников и этапы адаптации к глубокой воде.
4. Представить комплекс практических упражнений и игровых технологий для поэтапного обучения.
5. Обосновать необходимость использования специального инвентаря, включая вспомогательный шест.
6. Систематизировать правила техники безопасности при проведении занятий.

1. Оздоровительное и жизненно важное значение занятий плаванием.

Занятия плаванием оказывают разностороннее положительное влияние на организм ребёнка. Вода мягко массирует тело, укрепляет сосуды и стимулирует кровообращение. Для детей 7–9 лет плавание является не только физической нагрузкой, но и мощным средством эмоциональной разгрузки и социализации.

К основным преимуществам регулярных занятий относятся:

– формирование опорно-двигательного аппарата. Водная среда естественным образом разгружает позвоночный столб, позволяя ему распрямиться, и служит профилактикой искривлений осанки. При этом мышцы работают в условиях постоянного сопротивления, что эффективно укрепляет мышечный каркас без ударных нагрузок на суставы;

– тренировка дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Увеличивается жизненная ёмкость лёгких, улучшается вентиляция и газообмен. Регулярные занятия тренируют сердечную мышцу, повышая выносливость организма;

– укрепление нервной системы. Плавание способствует снятию стресса, улучшению сна и повышению эмоциональной устойчивости. Смена обстановки и физическая активность помогают ребёнку переключиться после школьных занятий;

– развитие координации и ловкости. Работа всех групп мышц в условиях водной среды активно развивает чувство ритма и равновесия, что положительно сказывается на общей физической подготовке;

– закаливание и укрепление иммунитета. Регулярные занятия повышают сопротивляемость организма к простудным заболеваниям, а перепады температур способствуют адаптации к внешней среде;

– социализация и командный дух. Групповые занятия формируют чувство поддержки и взаимопомощи, помогают детям находить друзей и учиться работать в команде;

– формирование навыков безопасного поведения на воде. Это жизненно важный навык, который обеспечивает безопасность ребёнка во время отдыха на море, реке или озере.

2. Региональный опыт: *обязательные уроки плавания в Чувашской Республике*

В Чувашской Республике обучению плаванию детей младшего школьного возраста придаётся статус приоритетной государственной задачи. В регионе принят соответствующий Указ Главы, направленный на профилактику несчастных случаев на воде и укрепление здоровья подрастающего поколения.

Согласно данному документу, все учащиеся 2–4 классов в обязательном порядке проходят 36-часовой курс обучения плаванию. Программа охватывает более 15 тысяч школьников ежегодно и демонстрирует стабильно высокие результаты: наблюдается снижение числа происшествий на воде среди детей и улучшение показателей физической подготовки.

Организационные параметры программы:

– занятия проводятся 2–3 раза в неделю по 45 минут;

– обучение проходит на базе 60 бассейнов, функционирующих в школах и физкультурно-оздоровительных комплексах республики;

– занятия ведут инструкторы по физической культуре и тренеры-преподаватели;

– детей сопровождают классные руководители или родители, что обеспечивает дополнительный контроль и психологическую поддержку.

Такой системный подход позволяет сформировать у детей культуру безопасного поведения на воде, которая сохраняется на всю жизнь.

3. Психолого-педагогические особенности детей 7–9 лет и организация занятий в глубоком бассейне.

При организации занятий в глубоком бассейне необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников. Дети 7–9 лет находятся в активной стадии развития, их эмоциональная сфера подвижна, а восприятие информации происходит через чувства и действия.

Основные психолого-педагогические особенности

Эмоциональная восприимчивость. Дети остро реагируют на страх и неуверенность. Безопорное положение в воде усиливает чувство тревоги, поэтому первостепенная задача тренера – создать безопасную и поддерживающую атмосферу.

Подражательность и тяга к игре. Ведущим видом деятельности остаётся игра, поэтому обучение должно строиться через игровые и соревновательные моменты, которые отодвигают страх на второй план.

Недостаточная физическая подготовленность. На начальном этапе требуется щадящий режим, постепенное увеличение нагрузки и чередование активных движений с отдыхом.

Обучение в глубоком бассейне имеет методическое преимущество перед мелководьем. На мелководье дети привыкают отталкиваться ногами от дна и не учатся держаться на воде по-настоящему. Глубокий бассейн вынуждает ребёнка полагаться только на собственные навыки, что способствует формированию более устойчивых двигательных стереотипов.

Процесс обучения рекомендуется разделять на три периода:

– адаптационный (срок 1–4 недели). Освоение в воде, снятие страха. Широкое использование поддерживающих средств (круги, нарукавники, нудлы). Моторная плотность невысокая; |

– основной (срок 5–10 недель). Поэтапный переход к плаванию с минимальной поддержкой, увеличение моторной плотности. Главный приём – постепенное сдувание кругов и уменьшение помощи;|

– заключительный (срок 11–12 недель). Закрепление навыков плавания способом кроль на груди, выполнение контрольных нормативов.

Оптимальные условия для занятий: частота – 2–3 раза в неделю, продолжительность – 45 минут в воде и 15 минут на суше, количество детей в группе – 15–20 человек.

4. Образовательные технологии обучения плаванию.

В работе с младшими школьниками применяются следующие педагогические технологии, позволяющие сделать процесс эффективным и увлекательным:

– игровые технологии. Позволяют создать положительный эмоциональный фон, снизить тревожность и повысить мотивацию. Согласно исследованиям, игровой метод сокращает сроки обучения на 10–15%;

– личностно-ориентированный подход. Упражнения и задания дифференцируются в зависимости от уровня подготовленности ребёнка. Для одних детей требуется более длительная адаптация, другим можно давать усложнённые задания;

– технология поэтапного формирования навыков. Предусматривает переход от упражнений с твёрдой опорой к неустойчивой, а затем к безопорной, что позволяет постепенно подготовить ребёнка к полноценному плаванию;

– имитационные упражнения на суше. Выполнение упражнений в зале перед занятием способствует более быстрому освоению техники движений и их переносу в водную среду;

– использование специальных технических средств. Поддерживающие средства, нудлы, доски и шест помогают детям адаптироваться и отработать скоординированные движения без лишнего напряжения.

Важное правило: обучение должно строиться исключительно на добровольной основе. Принуждение недопустимо. Если ребёнок испытывает сильный страх, его постепенно подводят к воде через игры на бортике и упражнения с опорой.

5. Инвентарь и оборудование для занятий в глубоком бассейне.

Для безопасного и эффективного обучения необходим следующий инвентарь:

Плавательные круги и нарукавники. Поддерживают тело на начальном этапе обучения. Постепенно убираются по мере формирования навыков. |

Нудлы (*гибкие пенопластовые палки*). Являются универсальной опорой для отработки движений. Используются для сидения, лежания и захвата двумя руками. | *Плавательные доски*. Используются для отработки техники работы ног изолированно от рук. Позволяют сосредоточиться на правильном движении.

Вспомогательный шест. Необходим для страховки, психологической опоры, обучения и коррекция техники. Является главным помощником тренера на глубокой воде. Вспомогательный шест – главный помощник тренера на глубокой воде. В условиях глубокого бассейна, где дети не могут достать ногами до дна, вспомогательный шест становится не просто полезным инвентарём, а обязательным элементом безопасности и эффективного обучения. На первых занятиях, когда ребёнок впервые отрывается от бортика или выполняет прыжок в воду, шест служит надёжной точкой опоры. Тренер может мгновенно подать его ребёнку, а также

использовать для буксировки уставшего или испугавшегося ученика к бортику. Шест выполняет функцию не только физической, но и психологической опоры. Видя надёжный предмет, за который можно держаться, ребёнок ощущает уверенность, и его страх перед глубиной заметно снижается. Шест используется как подвижная опора для выполнения упражнений на скольжение. С его помощью тренер может обозначать границы заплыва или указывать на ошибки в технике движений рук и головы. Для занятий используется специальный плавающий шест длиной 2–4 метра, изготовленный из трубки с насаженными на концы пенопластовыми дощечками. Упражнения с шестом осваиваются поэтапно: сначала скольжение вдоль бортика, затем поперёк бассейна, и только после этого – прыжки в воду с обязательной страховкой.

6. Авторский комплекс упражнений: *от бортика к свободе.*

Многолетний опыт работы показывает: главное в обучении – не количество упражнений, а их последовательность и психологический комфорт. Дети 7–9 лет не терпят монотонности, но обожают, когда каждое движение имеет понятную цель. Ниже представлен авторский комплекс, используемый на начальном этапе в глубоком бассейне, где у детей нет опоры под ногами. Все упражнения выполняются с обязательной страховкой шестом или нудлом.

Упражнения на суше (разминка, 10–15 минут).

Разминка на суше – это не просто «разогрев», а психологическая настройка. Педагог всегда объясняет детям: «Здесь мы учимся двигаться, чтобы в воде не думать, а чувствовать».

1. «Велосипед на скамейке». Сидя на бортике или скамье, дети имитируют движения ног кролем. Ноги прямые, носки вытянуты. Вопрос «Чьи ноги быстрее?» включает соревновательный момент.

2. «Свеча». Дыхательное упражнение: глубокий вдох, задержка, выдох через рот (имитация задувания свечи). Затем упражнение усложняется – выдох через нос. Это учит контролировать дыхание до того, как лицо окажется в воде.

3. «Мельница». Круговые вращения стоп и кистей. Педагог объясняет: «Это мы разбудили свои суставы, теперь они не замёрзнут».

4. «Гребля». Стоя у стены, дети имитируют гребковые движения руками. Следует следить, чтобы руки не «ломались» в локтях, а шли как вёсла.

Упражнения в воде (основная часть, 30–35 минут)

Каждое упражнение проводится с подробным объяснением и показом. Дети должны видеть, что делает педагог, и слышать, зачем это нужно. В глубоком бассейне шест всегда находится наготове – это даёт детям чувство безопасности.

Этап 1. Дыхание – «Пузыри и паровозы».

«Пузыри». Дети держатся за бортик или нудл, опускают лицо в воду и выдыхают через нос и рот. Педагог говорит: «Представьте, что вы паровоз, который выпускает пар. Чем больше пузырей, тем веселее».

«Кто дольше». Соревнование на продолжительность выдоха. Засекается время, дети стараются побить рекорд. Этот приём мгновенно снимает страх – дети сосредоточены не на «страшно опустить лицо», а на «хочу выиграть».

Практика показывает, что если ребёнок боится опустить лицо, рекомендуется предложить ему сначала подуть на воду, не касаясь её, потом коснуться подбородком, потом щекой. Шаг за шагом – без насилия. Известны случаи, когда ребёнок не мог опустить лицо 6 занятий, а на 7-м сам просил: «А можно я попробую с закрытыми глазами?» – и нырял. После этого он становился одним из лучших.

Этап 2. Погружение – «Медузы и кладоискатели».

«Медуза». Дети держатся за нудл или шест, наклоняются, опускают лицо и расслабляют тело, «висят» как медузы. При необходимости педагог помогает шестом.

«Кладоискатели». Дети достают тонущие игрушки со дна. Сначала игрушки кладутся на глубину, где ребёнок может достать их, держась за бортик или шест, затем глубина постепенно увеличивается. Рекомендуется использовать яркие игрушки, чтобы детям было интересно. За каждую находку – «звезда» (наклейка или фишка).

Замечено, что, когда ребёнок достаёт игрушку со дна, он перестаёт думать о глубине. Его мозг занят поиском сокровища, а не страхом. Это один из ключевых педагогических приёмов.

Этап 3. Всплытие – «Поплавок» и «Цветочек».

«Поплавок». Дети группируются, захватывают колени руками, опускают голову и всплывают как мячики. Педагог объясняет: «Вода вас держит, доверьтесь ей». Показ выполняется лично – дети всегда повторяют за взрослым. В глубоком бассейне это упражнение делается с нудлом или шестом рядом для страховки.

«Цветочек» – это авторское упражнение, вносящее разнообразие и развивающее образное мышление.

Как выполнять: сначала ребёнок делает «Поплавок» (группируется, как бутон). Затем по команде «Цветок раскрывается!» он медленно разводит руки и ноги в стороны, ложась на воду в положение «Морская звезда» (тело прямое, руки и ноги разведены, лицо в воде). Педагог говорит: «Представьте, что вы бутон, который превращается в красивый цветок на воде».

Обязательна страховка шестом – на начальном этапе ребёнок может испугаться, что вода «уходит» из-под него. Шест держится рядом, чтобы ребёнок мог схватиться в любой момент.

Практика показывает, что это упражнение хорошо работает с воображением. Дети любят превращения. Когда они переходят от «поплавка» (где всё сжато) к «звезде» (где тело раскрыто), они неосознанно учатся расслабляться в воде. А расслабление – это главный секрет успешного плавания. Один из воспитанников отмечал: «Я как лотос!» – и после этого переставал бояться воды.

Этап 4. Скольжение – «Стрела» и «Звёздочка с опорой».

«Стрела».Дети отталкиваются от бортика и скользят по поверхности с вытянутыми руками. Педагог просит: «Тянитесь вперёд, как стрела, которая летит». Главное – держать тело прямым и не поднимать голову. В глубоком бассейне педагог всегда находится рядом с шестом.

«Звёздочка с опорой» – это авторское упражнение. На начальном этапе дети ещё боятся отпустить бортик, но им уже нужно учиться опускать голову и работать ногами.

Вариант выполнения:

Ребёнок держится одной рукой за бортик, другая рука вытянута вперёд (как стрелка часов). Голова опущена в воду, ноги работают как при кроле. По команде он отталкивается ногами от стенки и скользит, держась за вытянутую руку, а затем постепенно, когда чувствует уверенность, отпускает и вторую руку.

Обязательна страховка шестом – он находится рядом, если ребёнок испугается.

Можно отметить, что это упражнение служит мостиком между страхом и свободой. Оно даёт ребёнку ощущение контроля: он держится за бортик, но уже плывёт. Через 2–3 занятия дети сами просят: «Можно я отпущу обе руки?» – и это лучший сигнал, что они готовы.

Этап 5. Работа ног – «Маленькие моторы».

Сначала с опорой на доску или нудл, потом – без опоры. Педагог объясняет: «Ваши ноги – это маленькие моторы, они тянут вас вперёд». На начальном этапе разрешается держать лицо над водой, чтобы не мешать страху. А когда дети привыкают – предлагается опускать голову и выдыхать в воду. В глубоком бассейне важно, чтобы ребёнок держался за доску или нудл, не пытаясь встать на дно.

Если ребёнок «забивает» ноги (работает только коленями), рекомендуется предложить ему представить, что он «вытирает воду с пола» – это помогает освоить правильное движение бедром.

Этап 6. Координация – «Кроль в три такта».

Соединяются работа ног, дыхание и гребки рук. Используется схема: гребок – вдох – гребок (счёт «раз-два-три»). Педагог говорит: «Представьте, что вы поёте песню на воде. На раз – рука идёт, на два – вдох, на три – выдох». В глубоком бассейне на этом этапе дети уже уверенно держатся на воде, но шест всё равно держится наготове – для подстраховки. Дети 7–9 лет любят чёткие ритмы. Поэтому рекомендуется задавать громкий счёт – это организует и дисциплинирует.

Этап 7. Игровой метод как основа обучения

Игровой метод является ключевым в работе с младшими школьниками. Игра позволяет превратить страх в азарт, а неуверенность – в интерес. Дети не замечают процесса обучения, так как полностью увлечены игровой деятельностью.

Преимущества игрового метода:

– повышает мотивацию и снимает напряжение;

– развивает комплексные навыки (дыхание, координацию, ориентацию);

– формирует командный дух и чувство взаимопомощи;

– сокращает сроки обучения на 10–15%.

Примеры игр в глубоком бассейне:

«Флажок» Цель игры – освоение горизонтального положения на воде и умения опускать лицо в воду. В ходе игры дети держатся руками за бортик, ноги сомкнуты и вытянуты назад. По сигналу тренера они медленно ложатся на воду грудью, опуская голову вниз (лицо в воду), и задерживаются в таком положении на 3–5 секунд. Кто дольше продержится, не поднимая головы, получает «флажок» (воображаемый или настоящий). Игра проводится на начальном этапе для снятия страха перед погружением лица.

«Кто выше выпрыгнет» Цель игры – освоение отталкивания от воды. В ходе игры по команде дети выпрыгивают из воды как можно выше, отталкиваясь руками. «Водолазы». Задача игры – отработка ныряния и задержки дыхания. Собирание тонущих игрушек со дна на скорость.

«Спасатели». Цель упражнения – формирование навыков помощи на воде. Во время ее выполнения один участник игры «тонет», другой плывёт и буксирует его к бортику.

«Эстафеты с досками». Задача игры – развитие скорости и координации. Представляет собой командные гонки с плавательными досками.

«Водное поло» (упрощённое). Во время игры вырабатывается командное взаимодействие. Играя, дети передают мяч в кругу, не касаясь дна.

Важное правило: игры проводятся в заключительной части занятия (10–15 минут), чтобы не перевозбудить детей и сохранить дисциплину.

8. Техника безопасности.

Безопасность является приоритетным условием при проведении занятий в глубоком бассейне. Соблюдение правил безопасности должно стать привычным ритуалом для всех участников процесса.

Организационные меры:

– занятия начинаются только после осмотра тренером места и проверки исправности всего инвентаря;

– инструктор обязан непрерывно наблюдать за всеми учениками, особенно за теми, кто испытывает трудности.

Правила поведения на занятиях:

– действует «стоп-команда»: по свистку все дети замолкают и смотрят на тренера;

– категорически запрещён бег по бортику во избежание травм. Вход в воду и выход из неё осуществляются строго по команде инструктора. Запрещены толчки под воду и прыжки без разрешения.

Контроль за выполнением упражнений:

– все сложные упражнения (ныряние, прыжки) выполняются поочерёдно под непрерывным контролем;

– при первых признаках усталости или страха ребёнок обязан поднять руку, и его сразу выводят из воды;

– поддерживающие средства должны быть исправны и надёжно закреплены.

Запреты:

– не рекомендуется проводить занятия сразу после приёма пищи или активных спортивных игр;

– запрещено использовать надувные игрушки и матрасы в глубоком бассейне, так как они не являются средствами спасения.

Заключение.

Обучение плаванию детей младшего школьного возраста в условиях глубокого бассейна представляет собой сложный, но педагогически оправданный и благодарный процесс. Комплексный подход, включающий грамотное применение современных образовательных технологий, использование специализированного инвентаря (особенно вспомогательного шеста), последовательное выполнение упражнений и неукоснительное соблюдение техники безопасности, позволяет достичь главной цели – научить ребёнка уверенно держаться на воде и сформировать у него навыки безопасного поведения.

Опыт Чувашской Республики, где обучение плаванию стало обязательным для младших школьников, служит примером эффективной региональной политики в сфере укрепления здоровья и профилактики детского травматизма на воде. Программа показывает, что даже дети с изначальным страхом через несколько месяцев с радостью ныряют и плавают. Главным результатом работы является преодоление ребёнком собственных страхов и появление уверенности в своих силах, что стоит любых методических усилий.

Список литературы

1. О дополнительных мерах по укреплению здоровья и содействию физическому развитию детей: Указ Главы Чувашской Республики : от 02.12.2019 №141 // Собрание законодательства Чувашской Республики. – 2019. – № 12. – Ст. 141.

2. Булгакова, Н. Ж. Познакомьтесь – плавание / Н. Ж. Булгакова. – Москва : АСТ, 2002. – 160 с.

3. Осокина, Т. И. Как научить детей плавать / Т. И. Осокина. – Москва : Просвещение, 1985. – 80 с.

4. Макаренко, Л. П. Плавание / Л. П. Макаренко. – Москва : Физкультура и спорт, 1979. – 144 с.

5. Макаренко, Л. П. Плавание в начальной школе / Л. П. Макаренко. – Москва : Физкультура и спорт, 1991. – 160 с.

Петрейкина Светлана Николаевна
учитель, заслуженный учитель Чувашской Республики
Ядранская Валентина Анисимовна
учитель, заслуженный учитель Чувашской Республики

МБОУ «Новоатайская СОШ»
д. Новые Атаи, Чувашская Республика

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация: *в статье представлен практический опыт интеграции физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной деятельности в образовательный процесс сельской школы через межпредметные связи с биологией, химией и географией. Авторы раскрывают методику проведения совместных мероприятий, направленных на формирование экологической культуры и здорового образа жизни учащихся 10–11 классов. Особое внимание уделено адаптивным технологиям работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и результатам проектной деятельности школьников. Приведены конкретные примеры уроков и внеурочных акций, реализованных в МБОУ «Новоатайская СОШ».*

Ключевые слова: *физическое воспитание, межпредметная интеграция, здоровьесберегающие технологии, экологическое образование, сельская школа, адаптивная физическая культура, проектная деятельность.*

Введение.

Проблема сохранения здоровья школьников остается одной из приоритетных в современном образовании. Статистика показывает тревожную тенденцию роста заболеваний опорно-двигательного аппарата, нарушений зрения и сердечно-сосудистой системы среди учащихся. В условиях сельской школы, где ресурсы часто ограничены, особую значимость приобретает

не количество дорогостоящего оборудования, а качество педагогического взаимодействия и творческий подход учителей.

Наш совместный педагогический тандем – учитель физической культуры Петрейкина С.Н. и учитель естественно-научных предметов Ядранская В.А. – сложился на основе общего понимания того, что здоровье ребенка нельзя формировать изолированно. Физическая активность должна быть осознанной, научно обоснованной и связанной с пониманием процессов, происходящих в организме.

Цель данной работы – обобщить опыт интеграции теории и методики физического воспитания с преподаванием биологии, химии и географии для повышения эффективности здоровьесберегающей деятельности в нашей школе.

Теоретико-методические основы нашего подхода.

Традиционно физическое воспитание и изучение естественных наук существуют параллельно. Мы же предлагаем модель их тесного переплетения, основанную на следующих принципах:

Научная обоснованность двигательной активности. Каждое физическое упражнение подкрепляется знанием анатомии и физиологии.

Экологичность среды. Занятия проводятся не только в зале, но и на природе, что способствует как физическому развитию, так и экологическому воспитанию.

Индивидуализация и адаптивность. Учет особенностей каждого ребенка, включая тех, кто имеет ограничения по здоровью.

Практика реализации: от теории к действию.

1. Интегрированные уроки «*Биология + Физическая культура*».

Одним из ярких примеров нашей работы является серия интегрированных занятий для учащихся 10-го класса по теме «Физиологические основы выносливости».

Этап 1 (Кабинет биологии): учащиеся изучают механизм кислородного долга, роль митохондрий в энергообеспечении мышц, влияние лактата на работоспособность. Проводится расчет индивидуального максимального пульса по формуле.

Этап 2 (Спортзал или стадион): под руководством учителя физической культуры выполняется тестирование: бег на дистанцию 1000 м (для девушек) и 3000 м (для юношей) в равномерном темпе. Перед стартом фиксируется ЧСС покоя, сразу после финиша – ЧСС нагрузки, через 1 минуту восстановления – ЧСС восстановления. (После расчета показатели ЧСС у учащихся 10 класса в покое было от 67 до 72 ударов в минуту, после финиша показатели ЧСС достигли до 112–120 уд.мин., после отдыха 15 мин показатели ЧСС у более подготовленных ребят снизились до 80 уд.мин. Это говорит о том, что физически хорошо подготовленные учащиеся восстанавливаются быстрее.)

Этап 3 (Анализ данных): Возвращаясь к кабинетам, учащиеся строят графики изменения пульса, рассчитывают коэффициент восстановления. На уроке химии обсуждается вопрос: почему при интенсивной нагрузке возникает чувство жжения в мышцах? (образование молочной кислоты).

Такой подход позволяет ученикам не просто «сдать норматив», а понять, как тренировать свое тело грамотно, избегая перегрузок.

2. Эколого-спортивные акции как форма оздоровительной физической культуры

В нашей школе традиционно проводятся мероприятия, сочетающие физическую активность с экологическим просвещением:

Экологический субботник: В 2025–2026 вся школа принимала активное участие по восстановлению заброшенного парка: создали альпийскую горку, посадили цветы, очистили от сорняков и поставили скамейки и качели.

Акция «*Чистый берег*»: в 2025–26 учебном году старшеклассники совершили пешеходный марш-бросок протяженностью 3–5 км вдоль реки нашей деревни Новые Атаи, собирая мусор. Это развивает выносливость, координацию движений и формирует ответственность за природу родного края.

Лесная олимпиада: Соревнования по ориентированию на местности с элементами знаний географии и биологии. В школьном парке ежегодно проводится соревнование по ориентированию на местности. Участники соревнований не только находили контрольный пункт, но и определили вид дерева, измеряли температуру воздуха и почвы, ответили на вопросы по экологии.

Весенняя капель. В марте 2025 года с учащимися 6–7 классов выезжали в поход на лыжах в целях изучения снежного покрова.

День Земли. Ежегодно в нашей школе в апреле проводится Спортивный праздник, включающий эстафеты с заданиями на тему раздельного сбора отходов, энергосбережения и охраны водных ресурсов (если в прошлом году участвовали отдельные классы, то в этом году привлекли всю школу и проводили экологическую неделю).

Эти мероприятия показывают высокую эффективность: учащиеся воспринимают физическую нагрузку не как принуждение, а как часть интересного приключения.

3. Адаптивная физическая культура: *инклюзия в действии*.

Работа с детьми, имеющими особенности развития, требует особого такта и профессионализма. В нашей практике применяются следующие методы:

Индивидуальные траектории: для учащихся с ОВЗ разрабатываются упрощенные комплексы упражнений, согласованные с врачом и учителем биологии (с учетом противопоказаний).

Групповая поддержка: на уроках физической культуры создаются смешанные группы, где более подготовленные дети помогают сверстникам с ограничениями. Это формирует толерантность и навыки командной работы.

Сенсорная интеграция: Использование элементов йоги и дыхательных гимнастик, которые преподаются на стыке уроков биологии (изучение дыхания) и физкультуры (релаксация).

Роль проектной деятельности.

Учащиеся под нашим руководством активно участвуют в исследовательских проектах. Например, проект «Влияние регулярных занятий легкой атлетикой на показатели артериального давления подростков» позволил школьникам собрать реальные данные, провести статистический анализ и сделать выводы о пользе систематических тренировок.

Другой проект, «Экологический след спортивного питания», исследовал состав популярных спортивных батончиков и напитков с точки зрения химии и их влияния на организм с точки зрения биологии.

Такие проекты развивают критическое мышление, навыки исследования и укрепляют связь между теорией и практикой.

Результаты нашей работы.

За последние годы мы наблюдаем положительную динамику.

1. Повышение мотивации: Учащиеся 10–11 классов стали более осознанно относиться к урокам физкультуры, понимая их биологическую значимость.

2. Улучшение показателей здоровья: Снижение количества пропусков уроков по болезни среди активных участников спортивных секций.

3. Высокие академические результаты: Качество знаний по биологии, химии и географии стабильно держится на уровне 70–100%, что свидетельствует о глубоком усвоении материала через практику.

4. Победы в конкурсах: Наши ученики становятся призерами муниципальных и республиканских этапов олимпиад по экологии, биологии и проектных конкурсов («Юннатская страна», «Достижения Первых». Участвуют на спортивных соревнованиях по легкой атлетике, лыжным гонкам различного уровня. Становятся призерами и победителями: Легкоатлетическая эстафета на призы газеты «Советская Чувашия», Соревнования по лыжным гонкам, ежегодно наша школа принимает участие в Всероссийских соревнованиях школьников «Президентские состязания» среди сельских класс-команд.

5. Социальная адаптация: Дети с ОВЗ успешно интегрированы в коллектив, участвуют в общих мероприятиях наравне со сверстниками, участвуют на спортивных соревнованиях и показывают неплохие результаты (Васильев Ринат по лыжным гонкам занимает призовые места).

Заключение.

Опыт МБОУ «Новоатайская СОШ» доказывает, что теория и методика физического воспитания достигают максимальной эффективности только в системе междисциплинарного взаимодействия. Сотрудничество учителя физической культуры и учителей естественнонаучного цикла создает уникальную образовательную среду, где здоровье формируется не через принуждение, а через понимание, интерес и радость движения.

Мы убеждены, что именно такой интегративный подход способен воспитать поколение здоровых, физически развитых и экологически грамотных людей, готовых к вызовам современного мира.

Список литературы

1. Виленский, М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособие для студентов вузов, изучающих дисциплину «Физическая культура», кроме направлений и специальностей в области физической культуры и спорта / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. – 3-е изд., стер. – Москва : Кнорус, 2013. – 238 с.

2. Евсеев Ю.И. Физическая культура : учеб. пособие / Ю.И. Евсеев. – 9-е изд., стер. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 448 с.

3. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов и преподавателей высших и средних учебных заведений физической культуры / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2006. – 478 с.

4. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учеб. для ин-тов физ. культуры / Л. П. Матвеев. – Москва : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения РФ : от 31 мая 2021 г. №287.

6. Евсеев, С. П. Адаптивная физическая культура: учеб. пособие для высших и средних профессиональных учебных заведений / С. П. Евсеев, Л. В. Шапкова. – 2-е изд., стер. – Москва : Советский спорт, 2004. – 238 с.

Семенова Ирина Юрьевна
тренер-преподаватель
АУ ДО «СШ «Атал»
г. Козловка, Чувашская Республика

ФИЗИЧЕСКОЕ И УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЛАВАНИЮ

Аннотация: *в статье рассматривается плавание как олимпийский водный вид спорта и инструмент всестороннего развития школьников. Раскрыто понятие физического развития, его цель и задачи: образовательные, воспитательные и оздоровительные. Показано положительное влияние плавания на физическое развитие: укрепление сердечно-сосудистой и дыхательной систем, опорно-двигательного аппарата, формирование правильной осанки, профилактика плоскостопия, развитие координации, закаливание и укрепление иммунитета. Охарактеризовано влияние на умственное развитие: стимуляция мозговой деятельности, развитие памяти и когнитивных способностей, мелкой моторики, речи, ощущений и восприятия, умения владеть собой, дисциплины, самостоятельности и социализации. Сделан вывод, что плавание укрепляет здоровье и совершенствует физические и умственные способности школьников.*

Ключевые слова: *укрепление, профилактика, рост, работоспособность, закаливание, правильная осанка, мозговая деятельность, память, когнитивные способности, социализация.*

Плавание – это олимпийский водный вид спорта, который заключается в преодолении различных дистанций вплавь и за наименьшее время. Это один из самых популярных и

массовых видов спорта в мире. Огромное количество людей посещают бассейны, осваивая различные стили плавания, и с удовольствием отдыхают на открытых водоёмах.

Плавание имеет огромное значение для физического и умственного развития детей.

Физическое развитие – это биологический процесс изменения форм и функций организма человека вследствие естественного роста.

Цель физического развития – гармоничное развитие личности.

Задачи физического развития.

Образовательные:

− формирование двигательных умений и навыков;

− овладение элементарными знаниями о своём организме и способах укрепления собственного здоровья.

Воспитательные:

− формирование интереса и потребности в занятиях физическими упражнениями;

− разностороннее развитие ребёнка.

Оздоровительные:

− охрана жизни и укрепление здоровья ребёнка;

− физическое совершенствование функций организма;

− повышение работоспособности.

Физическое развитие человека включает в себя:

− показатели массы тела и длины тела, окружности грудной клетки, жизненной ёмкости лёгких, силы мышц, внешние признаки телосложения: формы грудной клетки, осанки и др.;

− уровень развития двигательных качеств: силы, ловкости, быстроты, выносливости, гибкости;

− общую физическую подготовку и специальную физическую подготовку;

− состояние здоровья.

А теперь разберём, как плавание положительно влияет на физическое развитие школьников.

1. *Укрепление сердечно-сосудистой системы.* Плавание укрепляет сердечную мышцу, повышает устойчивость организма к нагрузкам; горизонтальное положение тела в воде облегчает работу сердца, а давление воды улучшает кровообращение.

2. *Развитие дыхательной системы.* Занятия плаванием позволяют развивать дыхательную мускулатуру и органы дыхания. Увеличивается жизненная ёмкость лёгких, улучшаются вентиляция и газообмен.

3. *Рост и укрепление опорно-двигательного аппарата.* Благодаря симметричным движениям и горизонтальному положению во время плавания разгружается позвоночник от давления на него веса тела. В работу включаются практически все группы мышц, что способствует формированию крепкого «мышечного корсета».

4. *Формирование правильной осанки.* Регулярные занятия помогают предотвратить и скорректировать нарушения осанки детей: сколиоз, кифоз, сутулость.

5. *Профилактика плоскостопия.* Плавание интенсивно тренирует мышцы и связки голеностопного сустава, помогает формированию детской стопы и предупреждает плоскостопие.

6. *Развитие координации и ловкости.* Сложная координация движений рук, ног, дыхания и поворотов головы тренирует нервную систему, развивает нейронные связи и улучшает равновесие.

7. *Повышение работоспособности.* Систематические занятия плаванием развивают выносливость, силу, быстроту и усиливают работоспособность.

8. *Закаливание и укрепление иммунитета.* Контрастные температуры воды и воздуха тренируют терморегуляцию, повышают сопротивляемость организма к простудным и другим заболеваниям.

Плавание благотворно влияет не только на физическое развитие детей, но и на умственное.

Умственное развитие – это характеристика способов, форм и содержания мышления человека. Развитие умственных способностей зависит от особенностей становления психики

ребёнка. Во время обучения и воспитания активизируется умственная деятельность и происходит усвоение знаний детьми.

Цель умственного развития – формирование познавательной деятельности.

Задачи умственного развития:

− развитие мыслительной деятельности;

− становление правильной речи;

− сенсорное развитие;

− формирование знаний о предметах и явлениях окружающей жизни.

Умственное развитие включает в себя внимание, память, воображение, мышление, наблюдательность, качества личности: самостоятельность, инициативность, настойчивость.

Итак, рассмотрим, какое значение имеет плавание для интеллектуального развития школьников.

1. *Стимуляция мозговой деятельности.* Плавание увеличивает приток крови к мозгу, улучшает его питание кислородом и повышает эффективность работы мозговых клеток.

2. *Развитие памяти и когнитивных способностей.* При обучении плаванию не требуется механического запоминания, здесь большое внимание уделяется осмысленному усвоению знаний и развитию логического мышления. Занятия способствуют формированию краткосрочной и долгосрочной памяти, совершенствуют зрительно-моторную координацию, тренируют произвольное внимание и воображение. Всё это помогает освоению школьных дисциплин.

3. *Улучшение мелкой моторики.* Выполнение ныряний и прыжков за предметами, выполнение упражнений с различными предметами стимулирует мелкую моторику.

4. *Положительное влияние на нервную систему.* Температура воды и однообразные циклические движения оказывают успокаивающее воздействие на работу нервной системы.

5. *Развитие речи.* Дыхательные упражнения укрепляют дыхательные мышцы, что важно для правильной речи.

6. *Развитие ощущения и восприятия.* Упражнения по освоению с водой помогают приобрести следующие качества пловца: чувство воды (плотность, давление), ощущение лёгкости, конкретно-образное восприятие.

7. *Умение владеть собой.* Обучение всем стилям плавания учит сосредотачиваться, воспитывает силу воли, учит последовательно достигать поставленной цели.

8. *Формирование дисциплины и самостоятельности.* Регулярные занятия плаванием воспитывают привычку к распорядку, ответственность за внешний вид, прививают стойкие гигиенические навыки.

9. *Социализация.* Групповые занятия в бассейне помогают детям работать в команде, учат поддерживать друг друга и общаться со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, плавание – это не только обучение технике, а мощный инструмент для всестороннего развития детей, укрепления здоровья, совершенствования физических и умственных способностей школьников.

Список литературы

1. Плавание : учебник / Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, О. И. Попов [и др.] ; под общ. ред. Н. Ж. Булгаковой. – Москва : ИНФРА-М, 2024. – 290 с.

Стишак Анатолий Александрович
доцент
Никишкин Александр Владимирович
канд. юрид. наук, доцент, член-корреспондент
Российская академия естественных наук (РАЕН), полковник полиции
Мыскина Виктория Алексеевна
курсант, рядовой полиции

ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России»
г. Санкт-Петербург

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ РЕГБИ-7

Аннотация: *в современных условиях физическая подготовка курсантов образовательных организаций МВД России приобретает особую значимость. Специфика служебной деятельности требует развития комплексных физических качеств, особенно важных для занимающихся регби-7. Метод круговой тренировки представляется наиболее эффективным инструментом для решения данных задач.*

Ключевые слова: *физическая подготовка, курсанты, Министерство внутренних дел Российской Федерации, регби-7, круговая тренировка, физическая подготовленность, скоростно-силовые качества.*

Физическая подготовка курсантов представляет собой целенаправленный процесс развития физических качеств и формирования двигательных навыков, необходимых для успешного выполнения служебных задач. В процессе игровой деятельности в регби-7 спортсмены регулярно сталкиваются с необходимостью проявления скоростно-силовых качеств, скоростной выносливости и способности к быстрым переключениям между режимами работы.

Круговая тренировка позволяет эффективно решать эти задачи, обеспечивая комплексное воздействие на организм спортсмена. Сущность метода заключается в последовательном выполнении упражнений на специально организованных станциях с регламентированной продолжительностью работы и отдыха. При этом происходит чередование нагрузки на различные мышечные группы, что способствует поддержанию высокой работоспособности на протяжении всего занятия.

Основу методики составляет система упражнений, выполняемых на специально организованных станциях. Структура комплекса включает 8–10 станций, организованных по принципу чередования работы различных мышечных групп. Тренировка начинается с разминочного этапа продолжительностью 10–15 минут, включающего общеразвивающие упражнения и специальные подготовительные действия.

В основной части занятия спортсмены выполняют комплекс упражнений, моделирующих специфические нагрузки регби-7: спринт с сопротивлением, отжимания с хлопком, выпрыгивания из приседа, броски набивного мяча, планку с подниманием ног, челночный бег, приседания и боковые прыжки. Режимы выполнения упражнений строго регламентируются: время работы на станции составляет 30–40 секунд, время отдыха – 20–30 секунд. Количество кругов варьируется от 3 до 4, с двухминутным отдыхом между ними.

Эффективность метода круговой тренировки обусловлена его способностью моделировать игровые нагрузки и обеспечивать развитие качеств, необходимых для успешной игровой деятельности. Важным преимуществом метода является возможность индивидуализации

нагрузки при сохранении высокой плотности занятия. Это особенно ценно в условиях ограниченного времени, отводимого на физическую подготовку.

Структура тренировки позволяет развивать комплексное проявление физических качеств: скоростные способности, силовые показатели, выносливость и координационные способности. При этом происходит совершенствование техники выполнения упражнений и формирование устойчивого двигательного навыка.

На основании теоретического анализа рекомендуется включать круговую тренировку в программу занятий 2–3 раза в неделю. При этом важно учитывать уровень физической подготовленности каждого курсанта при подборе нагрузки. Необходимо обеспечивать постепенное увеличение интенсивности тренировок и осуществлять индивидуальный подход к дозированию нагрузки.

Особое внимание следует уделять технике выполнения упражнений и соблюдению режимов работы и отдыха. Важно правильно организовать пространство для занятий, обеспечив достаточное количество оборудования и инвентаря для работы на каждой станции.

Рассмотрев всестороннее данный вопрос, авторы статьи приходят к выводу, что метод круговой тренировки представляет собой эффективный инструмент повышения физической подготовленности курсантов образовательных организаций МВД России, занимающихся регби-7, его применение позволяет комплексно развивать необходимые физические качества, моделировать специфические нагрузки игрового процесса и обеспечивать высокую плотность тренировочного занятия.

Разработанная методика может быть успешно внедрена в процесс физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России, при условии соблюдения основных методических принципов и рекомендаций. Регулярное применение метода круговой тренировки способствует значительному улучшению физической подготовленности и повышению спортивных результатов в регби-7.

Список литературы

1. Военно-тактические игры как способ повышения подготовленности сотрудников органов внутренних дел / И. П. Наумов, Д. С. Пережогин, А. В. Никишкин, М. В. Девяшов // Социально-экономические процессы современного общества: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 24 сентября 2026 г.). – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 234–236.

2. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры (введение в теорию физической культуры, общая теория и методика физического воспитания) : учебник / Л. П. Матвеев. – 5-е изд., стер. – Москва : Спорт-Человек, 2025. – 520 с.

3. Торопов, В. А. Влияние физической культуры на формирование всесторонне развитой личности / В. А. Торопов, А. В. Никишкин, С. В. Никишов // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 10 февраля 2026 г.). – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 453–455.

4. Торопов, В. А. Проблемы и перспективы развития, совершенствования физической культуры в образовательных организациях МВД России / В. А. Торопов, А. В. Никишкин, С. В. Никишов // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 10 февраля 2026 г.). – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 455–456.

Чуканова Ирина Анатольевна
учитель
МБОУ «СОШ №36»
г. Астрахань, Астраханская область

DOI 10.31483/r-170283

ПРАВОВЫЕ ВОПРОСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: НОРМАТИВНАЯ БАЗА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

Аннотация: *в статье рассматриваются актуальные правовые вопросы преподавания физической культуры в образовательных организациях России в 2025–2026 учебном году. Анализируется иерархия нормативно-правовых актов, составляющих основу профессиональной деятельности педагога. Особое внимание уделяется зонам повышенной юридической ответственности учителя: процедуре допуска обучающихся (включая работу со специальной медицинской группой), соблюдению норм техники безопасности и профилактике травматизма, а также правовым аспектам внедрения комплекса ГТО. Выделены типичные правовые ошибки, допускаемые педагогами.*

Ключевые слова: *преподавание физической культуры, нормативно-правовая база, ФГОС, ФОП, правовая ответственность учителя, охрана труда, техника безопасности, специальная медицинская группа, СМГ, травматизм, комплекс ГТО, локальные нормативные акты.*

Преподавание физической культуры в российских школах давно вышло за рамки простого выполнения нормативов. Сегодня это сфера, где нормы образовательного, трудового, гражданского и спортивного права образуют сложную систему взаимных обязательств. В 2025 году правовое поле, регулирующее этот предмет, претерпело ряд изменений, связанных с окончательным переходом на единые федеральные программы и обновлением стандартов спортивной подготовки. Для учителя физкультуры и администрации школы знание этих норм является не просто формальностью, а инструментом профессиональной безопасности. Ниже я представила обзор ключевых правовых аспектов, с которыми сталкивается педагог на уроке.

Основой преподавания является строгая иерархия документов: *Федеральный закон №273-ФЗ* «*Об образовании в РФ*» (с актуальными изменениями от 28.02.2025 №30-ФЗ). Закрепляет обязательность физического воспитания и определяет статус предмета в учебном плане; *Федеральный закон №329-ФЗ* «*О физической культуре и спорте в РФ*». Регулирует взаимодействие школ со спортивными федерациями, организацию соревнований и внедрение комплекса ГТО; *Федеральные государственные образовательные стандарты* (*ФГОС*). Устанавливают требования к результатам обучения на всех уровнях общего образования; *Федеральная образовательная программа* (*ФОП*). С 2023 года школы обязаны следовать единым федеральным программам, что унифицирует содержание уроков физкультуры по всей стране; *Трудовой кодекс РФ и профессиональные стандарты*. Регулируют права, обязанности и квалификационные требования к педагогам.

2. Обязанности учителя: *за что отвечает педагог.*

Согласно должностным инструкциям, учитель физической культуры обязан знать не только методику преподавания, но и основы законодательства. В его ведении находятся: соблюдение *прав ребенка*. Руководствуясь Конвенцией о правах ребенка, педагог обеспечивает уважение достоинства обучающихся и исключает любую дискриминацию; охрана *труда*. Педагог несет персональную ответственность за жизнь и здоровье детей во время занятий. Это включает проверку исправности инвентаря, контроль за состоянием покрытия в зале и на стадионе, а также соблюдение санитарно-гигиенических норм; документационное *обеспечение*. Ведение журналов инструктажей по технике безопасности, заполнение электронных журналов и составление рабочих программ в строгом соответствии с ФОП.

3. Зоны повышенной юридической ответственности.

В повседневной практике преподавания физкультуры выделяется несколько критических участков, требующих особого внимания.

Допуск обучающихся к занятиям – один из самых сложных правовых вопросов. Школа обязана обеспечить безопасность, что реализуется через строгий медицинский контроль. Распределение детей на основную, подготовительную и специальную медицинскую группы (СМГ) должно строго соответствовать заключению врача. Полное освобождение от физкультуры на длительный срок юридически затруднено, так как это нарушает право ребенка на получение образования. Ребенок из СМГ должен заниматься по адаптированной программе (ЛФК, теоретическая подготовка), что требует от учителя разработки отдельного учебного плана. Если ребенок с не диагностированным заболеванием получит травму на уроке, ответственность ляжет на образовательную организацию и педагога, если не будет доказано наличие форс-мажора.

Техника безопасности и травматизм. Любая травма на уроке инициирует служебное расследование, а в тяжелых случаях – прокурорскую проверку. Правовая защита школы строится на трех элементах: наличие утвержденной инструкции по технике безопасности для каждого вида спорта, подпись ученика (или его родителей, если ученик несовершеннолетний) в журнале инструктажа, наличие акта-разрешения на проведение занятий в спортивном зале и на открытых площадках, подписанного комиссией по охране труда в начале учебного года.

Внедрение комплекса ГТО. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» носит добровольный характер. Оценка за четверть или год не может напрямую зависеть от получения знака ГТО – это нарушение законодательства об образовании. Школа вправе поощрять участников лишь в рамках локальных нормативных актов.

Использование инфраструктуры и инвентаря Материальную ответственность за сохранность спортивного инвентаря несет учитель или завхоз. Передача дорогостоящего оборудования (например, лыж или электронного табло) должна оформляться актами приема-передачи. Если школа сдает спортивные объекты в аренду сторонним организациям, это регулируется Гражданским кодексом РФ, однако ответственность за безопасность детей, посещающих школьные уроки, всегда остается на образовательной организации.

Незнание процедур часто приводит к дисциплинарной и административной ответственности. Наиболее распространенные нарушения: принуждение *к выполнению нормативов при наличии медотвода*. Прямое нарушение ФЗ «Об образовании» и прав ребенка на охрану здоровья, отсутствие *письменного инструктажа*. Устное предупреждение «осторожно, скользкий пол» не имеет юридической силы при расследовании травмы, отсутствие *дифференциации оценивания*. Оценка ребенка из СМГ по тем же критериям, что и здоровых детей, может быть оспорена родителями в прокуратуре или суде, использование *несертифицированного инвентаря*. Применение самодельных тренажеров или оборудования без паспортов безопасности является грубым нарушением норм охраны труда.

Правовое поле преподавания физической культуры в 2025–2026 учебном году требует от педагога компетенций не только тренера, но и грамотного администратора собственной безопасности. Главный тренд законодательства – жесткая связка безопасности, медицинского контроля и индивидуализации образовательных траекторий. Соблюдение формальных процедур (инструктажи, медицинские допуски, работа с локальными актами) является единственным надежным способом защиты прав как учеников, так и самого педагога.

Список литературы

1. Алхасов, Д. С. Теория и история физической культуры : учебник и практикум для вузов / Д. С. Алхасов. – Москва : Юрайт, 2026. – 191 с.

2. Алхасов, Д. С. Преподавание физической культуры по основным общеобразовательным программам : учебник / Д. С. Алхасов, С. Н. Амелин. – 1-е изд. – Москва : Юрайт, 2018. – 240 с. – ISBN 978-5-534-08312-5. – EDN FGYJUX.

3. Теория и история физической культуры и спорта: в 3 т. Т. 1. Игры олимпиад : учебное пособие для среднего профессионального образования / Г. Н. Германов, А. Н. Корольков, И. А. Сабирова, О. И. Кузьмина. – Москва : Юрайт, 2023. – 793 с.

4. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12.12.1993 : с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020.
5. Теория и методика физической культуры : учебник для вузов / под ред. Ю. Ф. Курамшина. – 2-е изд., испр. – Москва : Советский спорт, 2004. – 463 с.
6. Лубышева, Л. И. Социология физической культуры и спорта : учебное пособие / Л. И. Лубышева. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 240 с.
7. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебного предмета «Физическая культура» в 2024/2025 учебном году
8. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
9. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
10. Приказ Минпросвещения РФ от 18.05.2023 №370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (ФОП ООО).
11. Приказ Минпросвещения РФ от 19.03.2024 №171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ».
12. 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)».
13. Федеральный закон от 04.12.2007 №329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».
14. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : Федеральный закон от 19.12.2023 №618-ФЗ.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с актуальными изменениями от 28.02.2025 №30-ФЗ).
16. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – Москва : Академия, 2003. – 480 с.

Юшманова Елена Викторовна
старший преподаватель
Агеева Ольга Николаевна
старший преподаватель
Нейман Марк Аркадьевич
старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)
федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНЫЙ ТРАКТ У СТУДЕНТОВ

Аннотация: *рассмотрено влияние физической активности на состояние желудочно-кишечного тракта студентов: показано, что умеренные тренировки на выносливость улучшают пищеварение, моторику кишечника, лимфоток и иммунный ответ и снижают риск заболеваний ЖКТ, тогда как интенсивные нагрузки могут вызывать тошноту, изжогу, диарею и боли в животе вследствие временного снижения притока крови к кишечнику. На основе обзора научно-методической литературы обоснована необходимость регулярной умеренной активности, полноценной разминки, дыхательной гимнастики и грамотного дозирования нагрузок для сохранения здоровья ЖКТ.*

Ключевые слова: *физическая активность, желудочно-кишечный тракт.*

Введение. Состояние желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) отвечает за снабжение организма энергией, питательными веществами, а также работоспособность иммунной системы.

Нарушения пищеварения сказывается на соматическом здоровье и прямо влияют на настроение студентов.

Цель работы: рассмотреть каким образом физическая активность влияет на функции ЖКТ у студентов – с положительной и отрицательной стороны.

Задачи: охарактеризовать физиологические механизмы распределения кровотока при нагрузке и сравнить эффекты умеренной и интенсивной работы на функции пищеварения.

Методы и организация исследования. В ходе исследования проведен обзор научно – методической литературы, где раскрыты нарушения в работе ЖКТ, которые могут проявляться в виде патологий кожи, дефицита важных питательных веществ (витаминов, заменимых аминокислот, некоторых гормонов). Также дисфункции ЖКТ сопровождаются нарушениями в работе иммунной системы, так как она связана с питанием. Пищеварение регулирует оптимальный иммунный ответ, обеспечивая лейкоциты и фагоциты необходимыми питательными веществами. Даже незначительные изменения в кишечной флоре (например, изменения pH) способны снижать работоспособность студентов. Это происходит и в обычной жизни и во время занятий спортом.

Занятия физическими упражнениями оказывают благотворное влияние на деятельность желудочно-кишечного тракта. Под их влиянием улучшается переваривание пищи, усиливается периодичность движения желудка и кишечника. Мышцы брюшного пресса сохраняют хорошую упругость и эластичность [2, с. 98–102].

При умеренных тренировках на выносливость проницаемость слизистой оболочки кишечника временно усиливается. Физические упражнения помогают разогнать кровоток и лимфатическую систему. Тем самым можно повысить аппетит, улучшить моторику кишечника и перемешивание химуса (пищевой комок). Хорошая работа лимфатической системы помогает сглажено функционировать тканям и органам ЖКТ. Её работа влияет на всасывание продуктов метаболизма употребляемой пищи, так она сокращает время транспорта содержимого по кишечнику. Долгое переваривание пищи может привести к неприятным последствиям и ухудшить качество переваривания. Кроме того, как уже упоминалось, занятия спортом на выносливость усиливают контакт кишечной микробиоты с иммунной системой. Они ослабляют симптомы воспалительных заболеваний кишечника (язвенный коллит и болезнь Крона) и при регулярных занятиях могут заметно уменьшить их проявления. Регулярная физическая активность относительно низкой интенсивности может снизить риск колоректального рака. Предположительно, это связано с ускорением транспорта по кишечнику, за счёт чего сокращается время контакта слизистой с потенциально вредными компонентами пищи. Например, у бегунов, в отличие от неактивных людей, регулярность и консистенция стула лучше. Среди возможных механизмов – ускорение перистальтики толстой кишки, вибрация кишечника при беге, компрессия толстой кишки мышцами живота и увеличение потребления жидкости. Все эти факторы связаны с увеличением расхода энергии при физической нагрузке. Физическая активность защищает и от других заболеваний, таких как желчнокаменная болезнь и выпячивание кишечника (дивертикулярная болезнь). Также она является эффективным немедикаментозным средством профилактики и коррекции запоров.

Симптомы нарушений ЖКТ, такие как тошнота, изжога, диарея и желудочно-кишечные кровотечения встречаются в ходе физических нагрузок (ФН), особенно в энергичных видах спорта: бег на длинные дистанции и триатлон. Эти симптомы являются временными и могут считаться защитными от критического повреждения органов: их прогрессирующий характер заставляет спортсмена уменьшить интенсивность или длительность ФН [3, с. 380–385].

Некоторые виды физической активности (чаще всего интенсивные) оказывают негативное влияние на ЖКТ, вызывая нарушения работы пищеварения. Чаще это проявляется в виде боли в груди, животе и колющих ощущений в боку. Это объясняется тем, что при более энергичных движениях временно снижается приток крови к тканям кишечника. Эти симптомы можно ощутить, если, например, начать бежать слишком быстро. Поэтому особенно подвержены этими последствиями бегуны, но они могут снизить риски за счёт достаточной

гидратации и ограничения приема нестероидных противовоспалительных препаратов (НПВП). Также при интенсивных тренировках без должной подготовки, может происходить перенапряжение мышц, что в дальнейшем может привести к их травмам. А как правило, все силы организм будет тратить на восстановление. Из-за этого может ухудшиться общее состояние, а также снизиться уровень гормона грелина отвечающего за аппетит. Экстремальные физические нагрузки могут провоцировать желудочно-кишечные симптомы, тогда как ежедневная умеренная активность снижает риск острых нарушений пищеварения и хронических заболеваний ЖКТ.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате анализа научно-методической литературы было выявлено, что одним из средств восстановления при заболеваниях желудочно-кишечного тракта является дыхательная гимнастика. Использование дыхательной гимнастики помогает снять чрезмерное психоэмоциональное напряжение и способствует формированию умения успокоиться и расслабиться, брюшное дыхание благоприятно воздействует на желудочно-кишечный тракт, активизируя обмен веществ, доставляя кислород с питательными веществами в клетки брюшной полости [1, с. 25–30].

Разминка перед тренировкой или соревнованиями не просто готовит мышцы, но и подготавливает кишечник к предстоящим нагрузкам. Дыхательные разминки насыщают ткани кислородом, а также снижают уровень углекислого газа в крови, тканях и органах. Это поможет запустить пищеварительную систему и избежать её перенапряжения. При плохой разминке часто возникают спазмы в животе. Перед интенсивной тренировкой рекомендуется 15–20 минут размяться в области мышечного перенапряжения. Также важно восстановиться и после нагрузок. Частые интенсивные упражнения без достаточного отдыха могут вызвать раздражение слизистой оболочки кишечника или избыточную реакцию иммунной системы.

Заключение. Любой вид спорта при регулярных занятиях и дыхательных упражнениях окажет положительное влияние на здоровье кишечника. Классические виды спорта на выносливость (ходьба, бег трусцой, плавание, езда на велосипеде) можно легко интегрировать в повседневный график. После тренировок от употребления алкоголя лучше воздержаться. Его токсическое действие влияет на работу гепатоцитов – клеток печени. Из-за этого нарушается её работа как депо крови, а также дисфункции жирового, белкового и углеводного обмена. Поэтому алкоголь замедляет восстановление и снижает положительный эффект после занятий спортом.

Список литературы

1. Гансбургский, М. А. Преимущества и риски воздействия физических нагрузок на желудочно-кишечный тракт у спортсменов (обзор литературы) / М. А. Гансбургский // Вестник новых медицинских технологий. – 2020. – № 2. – С. 98–102. – DOI 10.24411/1609–2163–2020–16638.

2. Третьяков, А. А. Оценка влияния занятий физической культурой на обучающихся в высших учебных заведениях / А. А. Третьяков, О. А. Колесникова, А. Г. Колесников // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 9 (187). – С. 380–385.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

Елистратова Виктория Викторовна
магистрант

Научный руководитель
Басангова Булгана Мазановна
канд. пед. наук, доцент

ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова»
г. Москва

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛЕЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ: ФОКУС НА КОГНИТИВНОМ КОМПОНЕНТЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема оценки эффективности моделей психолого-педагогического и комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Показано, что при развитой инфраструктуре помощи в отечественной практике отсутствует единая система критериев оценки результативности сопровождения. Обосновывается целесообразность включения когнитивного компонента (исполнительные функции, рабочая память, когнитивная гибкость, модель психического) в число ключевых критериев эффективности, поскольку именно когнитивные характеристики опосредуют адаптивное функционирование и образовательные достижения детей с РАС. Проанализированы отечественные и зарубежные исследования эффективности ранних вмешательств и моделей сопровождения, обозначены методологические ограничения существующих подходов к оценке эффективности и предложена схема операционализации критериев, включающая динамику когнитивного профиля, функциональный перенос навыков в повседневную жизнь, достижение индивидуальных целей, компетентность и удовлетворенность семьи.*

Ключевые слова: *расстройства аутистического спектра, сопровождение, когнитивные функции, исполнительные функции, модель психического, ранняя помощь, эффективность вмешательств, инклюзивное образование.*

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу расстройств нейропсихического развития, характеризующихся стойкими трудностями в социальной коммуникации и взаимодействии, а также ограниченным, повторяющимся и стереотипным паттерном поведения и интересов [12]. Обобщенные эпидемиологические оценки указывают на распространенность РАС порядка 0,6–1% детского населения, при этом в последние годы регистрируется устойчивый рост выявляемости, обусловленный как реальным увеличением числа детей с данной нозологией, так и совершенствованием скрининговых и диагностических процедур [2].

Ответом на рост выявляемости стало развитие в Российской Федерации системы комплексного сопровождения: действует Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС, развиваются региональные модели («университет – институт – ресурсные и образовательные организации», «ресурсный класс» и др.), создаются службы ранней помощи [6; 9]. Вместе с тем при развитой инфраструктуре помощь остается недостаточно стандартизованной: в отечественной практике отсутствует единая система критериев оценки эффективности сопровождения детей с РАС [4]. В большинстве случаев такая оценка строится на динамике выраженности симптомов или на субъективной удовлетворенности семьи, тогда как когнитивный компонент развития – интеллект, исполнительные

функции, модель психического, произвольное внимание и память – реже выступает системообразующим критерием результативности.

Между тем, именно когнитивные характеристики во многом определяют способность ребенка осваивать образовательные программы, формировать адаптивные навыки и в перспективе достигать самостоятельности во взрослом возрасте. Современные исследования показывают, что уровень IQ является ненадежным предиктором адаптивного функционирования: дефициты исполнительных функций и модели психического значимо точнее прогнозируют трудности повседневной жизни ребенка даже при сохранном интеллекте [3]. Отсюда следует, что система оценки эффективности сопровождения должна опираться на широкий когнитивный профиль, а не только на интеллект или симптоматические шкалы.

Цель настоящей статьи – систематизировать модели сопровождения детей с РАС на разных этапах жизненного пути и рассмотреть когнитивный компонент как основание для построения системы оценки их эффективности. Методы исследования: теоретический анализ и обобщение отечественных и зарубежных публикаций, посвящ енных когнитивному развитию детей с РАС и моделям их сопровождения.

В зарубежной психологии сложились три ключевые когнитивные модели аутизма: теория психического («model of mind», ментализация), концепция слабой центральной когерентности и теория нарушения исполнительных функций [12]. Классическая работа С. Барон-Коэна и коллег экспериментально продемонстрировала специфические трудности детей с аутизмом в атрибуции психических состояний других людей [10], а последующие исследования связали когнитивный профиль РАС с нарушениями социального познания, социального восприятия и обработки информации в целом [12].

В отечественной традиции, восходящей к представлениям В.В. Лебединского о искаженном психическом развитии, когнитивные нарушения при РАС рассматриваются в неразрывной связи с аффективной сферой: трудности произвольной регуляции, осмысления и организации деятельности вторичны по отношению к нарушению эмоциональной регуляции взаимодействия [7]. Современное отечественное нейропсихологическое исследование детей с РАС 6–7 лет подтвердило несформированность функций программирования и контроля, снижение параметров произвольного внимания, трудности удержания инструкции и вербального контроля деятельности [2]. Зарубежные данные согласуются с этими результатами: у детей и подростков с РАС выявляются дефициты тормозного контроля, когнитивной гибкости и рабочей памяти, которые вносят самостоятельный вклад в социальное функционирование, помимо тяжести аутистической симптоматики [13].

Принципиальное значение для оценки эффективности сопровождения имеет установленный в обзорных исследованиях факт: у детей с РАС адаптивное функционирование не сводится к уровню интеллекта. Ю.В. Кириллова и Е.И. Лебедева показывают, что даже дети с РАС и IQ выше среднего демонстрируют адаптивные навыки заметно ниже ожидаемого уровня, тогда как дефициты модели психического и исполнительных функций выступают более значимыми предикторами социальной коммуникации, самообслуживания и повседневных навыков [3]. Это означает, что когнитивный компонент сопровождения должен оцениваться по профилю, включающему как «классические» показатели (невербальный и вербальный интеллект, обучаемость), так и регуляторные и социально-когнитивные процессы.

Таким образом, когнитивный компонент выполняет в оценке эффективности сопровождения двойную функцию: он является и непосредственной мишенью вмешательства (развитие внимания, памяти, исполнительных функций, ментализации), и опосредующим звеном между вмешательством и отдаленными жизненными результатами – обучаемостью, адаптивностью, социальной интеграцией.

Ранний возраст (0–3 года): система ранней помощи. Ранний возраст рассматривается как сенситивный период, когда пластичность мозга максимальна, а коррекционное воздействие способно предотвратить формирование наиболее тяжелых вариантов аутистического дизонтогенеза. Системная модель ранней помощи детям с риском РАС включает этапы раннего

выявления (скрининг, в том числе с использованием опросника M-CHAT), междисциплинарной оценки, разработки и реализации индивидуальной программы ранней помощи с обязательным включением семьи [9]. Метааналитические данные свидетельствуют о значимом, хотя и умеренном влиянии ранних вмешательств на когнитивные способности дошкольников с РАС (g = 0,32) [15]. Обобщая 130 выборок участников, М. Сэндбэнк с коллегами пришли к выводу, что наиболее перспективными по совокупности доказательств являются натуралистические развивающие-поведенческие интервенции (NDBI) и развивающие подходы, к которым относится Денверская модель раннего вмешательства (ESDM) [14]. Систематический обзор Е.Ю. Давыдовой и соавторов подтверждает, что положительные эффекты ESDM наиболее выражены именно в показателях интеллектуального и речевого развития [1]. В терминах когнитивного компонента мишенями ранней помощи выступают разделенное внимание, имитация, мотивационная вовлеченность и ранние предвестники ментализации.

2.2. Дошкольный и школьный возраст: образовательное сопровождение. На этом этапе оформляются три основные модели организации психолого-педагогического сопровождения: на базе центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центр), на базе образовательной организации и интегрированная модель, при которой ППМС-центр выполняет ресурсные функции по методической поддержке школьной службы сопровождения [9]. В рамках образовательных организаций реализуются инклюзивные модели («полная» и «частичная» инклюзия, ресурсный класс, тьюторское сопровождение) и классы для детей с РАС. Содержательные технологии варьируются от прикладного анализа поведения (ABA) и структурированного обучения TEACCH до эмоционально-смыслового подхода, ориентированного на нормализацию логики развития через эмоциональную связь ребенка со взрослым [7]. А.А. Нестерова и соавторы описывают комплексную модель позитивной социализации, в которой ключевым субъектом выступает специалист сопровождения, взаимодействующий с ребенком, педагогом, родителями и ближайшим окружением на основе принципов мультидисциплинарности и непрерывности [5]. Региональный опыт (Республика Татарстан, Красноярский край, Томская область) демонстрирует результативность модели «университет – ресурсный центр – образовательные организации», обеспечивающей методическую преемственность и внедрение методов с доказанной эффективностью [6]. С позиций когнитивного компонента преимущество структурированных сред (TEACCH, ресурсный класс) состоит в снижении нагрузки на исполнительные функции реб енка: внешняя визуальная организация деятельности компенсирует трудности планирования и самоконтроля, освобождая ресурс для обучения.

2.3. Переходный возраст и взрослость. Третий этап жизненного пути -наименее разработанный в отечественной практике. Его содержание составляют профориентационные мероприятия и первичное профессиональное образование в условиях школы, а затем сопровождаемое трудоустройство и сопровождаемое проживание [6]. Критическим фактором здесь выступает преемственность: разрыв между детскими и «взрослыми» службами сопровождения приводит к потере наработанных к школьному возрасту когнитивных и адаптивных достижений. Когнитивный компонент на этом этапе смещается к «горячим» регуляторным функциям – планированию отсроченных целей, когнитивной гибкости, саморегуляции эмоций, – которые, по данным лонгитюдных исследований, определяют адаптивное функционирование взрослых людей с РАС [3].

Оценка эффективности любых практик помощи людям с РАС сопряжена с серьезными методологическими трудностями, полно описанными С.С. Морозовым: из-за гетерогенности контингента дисперсия результатов крайне высока; формирование контрольных групп осложняется первазивным характером нарушений; классический плацебо-контроль и двойной слепой контроль малопригодны для психолого-педагогических методов [4]. В этих условиях обоснованной стратегией становится лонгитюдный анализ индивидуальных историй развития без селекции «хороших» случаев, при котором критерием эффективности выступает динамика социальной адаптируемости конкретного человека [4].

Операционализация такой стратегии возможна на основе опыта оценки консультационно-диагностических моделей. Пилотное мультицентровое исследование технологии «Кашенкин луг» (41 семья) показало продуктивность разделения критериев на три группы: эффективность диагностического этапа (психометрические характеристики применяемых методик), эффективность консультационного этапа (достижимость поставленных целей; 95% семей получили рекомендованную программу обучения) и удовлетворенность семьи (60% заявили об удовлетворенности работой по заявленным целям) [8]. Принципиально, что в этой схеме оценка строится вокруг индивидуальных целей, что соответствует методологии шкалирования достижения цели (goal attainment scaling), примененной в модели COMPASS [8].

Анализ рассмотренных моделей позволяет предложить схему операционализации критериев эффективности сопровождения с учетом когнитивного компонента: 1) динамика когнитивного профиля – показатели исполнительных функций (тормозный контроль, рабочая память, когнитивная гибкость), произвольного внимания, модели психического, фиксируемые стандартными методиками (нейропсихологические пробы, опросники экологической валидности типа BRIEF) на входе и выходе из программы; 2) функциональный перенос – использование сформированных когнитивных навыков в естественных ситуациях (учебная деятельность, самообслуживание, коммуникация), что позволяет оценивать не «лабораторную», а жизненную эффективность; 3) достижение индивидуальных целей сопровождения по шкалам GAS; 4) компетентность и удовлетворенность семьи, включая способность родителей поддерживать когнитивное развитие ребенка в повседневной жизни; 5) образовательная и социальная интеграция -характер образовательного маршрута, вовлеченность в среду сверстников.

Применение такой схемы на разных этапах жизненного пути требует возрастной адаптации показателей: в раннем возрасте центральными являются маркеры развития социального внимания и совместного внимания [11], в дошкольном и школьном – исполнительные функции и учебные навыки, в переходном – регуляторные и метакогнитивные предикторы самостоятельности [3]. Сопоставимость данных между этапами обеспечивается преемственностью методического обеспечения, что подч еркивает значение ресурсных центров как методических «якорей» системы [6; 9].

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, существующие модели сопровождения детей с РАС выстроены по логике этапов жизненного пути – от ранней помощи через образовательное сопровождение к сопровождению во взрослом возрасте, однако между этапами сохраняются разрывы преемственности, снижающие накопленный эффект вмешательств. Во-вторых, когнитивный компонент занимает ключевое место в системе критериев эффективности: исполнительные функции, модель психического и рабочая память выступают медиаторами адаптивного функционирования и должны оцениваться в динамике наравне с симптоматическими и социальными показателями. В-третьих, методологические ограничения (гетерогенность выборок, невозможность классического экспериментального контроля) делают продуктивной стратегию лонгитюдной оценки индивидуальной динамики с опорой на стандартизированные методики и индивидуальные цели. Перспективным направлением дальнейшего исследования представляется разработка и апробация единого диагностического инструментария оценки когнитивного компонента, применимого на всех этапах сопровождения, а также проведение отечественных лонгитюдных исследований, связывающих параметры сопровождения с отдаленными образовательными и социальными результатами детей с РАС.

Список литературы

1. Исследование эффективности применения Денверской модели ранней помощи детям с аутизмом и с риском РАС: систематический обзор / Е. Ю. Давыдова, С. А. Тюшкевич, Д. В. Давыдов [и др.] // Современная зарубежная психология. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 77–90.

2. Зинченко, Е. Д. Нейропсихологическое исследование особенностей когнитивных функций детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Д. Зинченко, Т. Г. Горячева // Вестник медицинской психологии и социальной работы Пироговского университета. – 2024. – № 2. – С. 41–45.

3. Кириллова, Ю. В. Когнитивные и социальные предикторы адаптивного функционирования у детей с расстройствами аутистического спектра: современное состояние проблемы / Ю. В. Кириллова, Е. И. Лебедева // Современная зарубежная психология. – 2025. – Т. 14, № 3. – С. 8–19.

4. Морозов, С. С. О критериях эффективности практик работы с людьми, имеющими РАС / С. С. Морозов // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, № 4. – С. 10–15.
5. Нестерова, А. А. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Суслова // Образование и наука. – 2016. – № 2 (131). – С. 121–131.
6. Нигматуллина, И. А. Система комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт / И. А. Нигматуллина, Э. А. Садретдинова, А. Р. Долотказина // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17, № 3. – С. 296–316.
7. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2016. – 288 с.
8. Исследование эффективности консультационной технологии «Кашенкин луг» по сопровождению семей, воспитывающих детей с РАС / Д. С. Переверзева, С. Н. Панцырь, Е. Ю. Давыдова, А. В. Виневская // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21, № 4. – С. 3–14.
9. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Федеральный ресурсный центр «Комплексное сопровождение детей с РАС» МГППУ. – URL: https://autism-frc.ru (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.
10. Baron-Cohen, S. Does the autistic child have a «theory of mind»? / S. Baron-Cohen, A. M. Leslie, U. Frith // Cognition. – 1985. – Vol. 21, No. 1. – P. 37–46.
11. Annual Research Review: Infant development, autism, and ADHD – early pathways to emerging disorders / M. H. Johnson, T. Gliga, E. Jones, T. Charman // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2015. – Vol. 56, No. 3. – P. 228–247.
12. Lai, M. -C. Autism / M.-C. Lai, M.V. Lombardo, S. Baron-Cohen / M. Lai // The Lancet. – 2014. – Vol. 383, No. 9920. – P. 896–910.
13. The role of executive functions in social impairment in autism spectrum disorder / R. C. Leung, V. M. Vogan, T. L. Powell [et al.] // Child Neuropsychology. – 2016. – Vol. 22, No. 3. – P. 336–344.
14. Project AIM: Autism Intervention Meta-Analysis for Studies of Young Children with Autism Spectrum Disorder / M. Sandbank, K. Bottema-Beutel, S. Crowley [et al.] // Psychological Bulletin. – 2020. – Vol. 146, No. 1. – P. 1–29.

Игнатенко Ксения Вячеславовна
магистр, учитель
БОУ «Шумерлинская общеобразовательная
школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»
г. Шумерля, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ УВЕРЕННОСТИ И СНИЖЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У РЕБЁНКА С ОВЗ ЧЕРЕЗ ПОЭТАПНОЕ ВКЛЮЧЕНИЕ В ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: КЕЙС-АНАЛИЗ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация: *в статье представлен практический кейс сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), характеризующегося выраженной школьной тревожностью и трудностями социальной адаптации. Описана модель поэтапного включения ребёнка в образовательную и социокультурную среду посредством творческих практик, междисциплинарного взаимодействия специалистов и активного вовлечения семьи. Приведены критерии оценки динамики эмоционального состояния и коммуникативной активности, а также методическая ценность подхода для инклюзивной практики. Результаты работы демонстрируют эффективность бережного, пошагового сопровождения в формировании у ребёнка чувства безопасности, уверенности и навыков социального взаимодействия.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, ОВЗ, школьная тревожность, тьюторское сопровождение, творческая деятельность, поэтапная социализация, междисциплинарная команда, инклюзивная культура.*

Введение.

Современная система образования ориентирована на обеспечение равных возможностей для всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивная образовательная среда требует не только адаптации учебных материалов, но и

выстраивания комплексной системы психолого педагогической поддержки, особенно в случаях, когда у ребёнка наблюдаются выраженные проявления тревожности, сенсорной чувствительности и коммуникативных трудностей.

В таких условиях особую значимость приобретают практики, позволяющие ребёнку постепенно расширять зону комфорта, опираясь на безопасные, предсказуемые виды деятельности. Творчество в данном контексте выступает не как дополнительная нагрузка, а как ресурс для эмоциональной стабилизации, развития коммуникативных навыков и формирования позитивной самооценки. Оно даёт возможность проявлять инициативу вне жёстких рамок оценивания, снижает страх ошибки и способствует выстраиванию доверительных отношений с взрослыми и сверстниками.

Цель данной работы – представить модель тьюторского сопровождения ребёнка с повышенной тревожностью через поэтапное включение в творческие практики и описать измеримые эффекты этого подхода в условиях школы интерната для детей с ОВЗ.

Актуальность темы обусловлена ростом числа детей с особыми образовательными потребностями и необходимостью разработки практико ориентированных моделей сопровождения, которые могут быть воспроизведены в различных образовательных организациях. С позиции гуманитарных и социальных наук особый интерес представляет изучение механизмов социальной интеграции и роли эмоционально безопасной среды в развитии личности ребёнка.

Материалы и методы.

Исследование носит характер кейс анализа и основано на систематическом наблюдении, фиксации динамики изменений и рефлексии педагогической практики. В качестве эмпирической базы выступает опыт сопровождения обучающегося Андрея (7 лет) в Шумерлинской школе интернате для детей с ограниченными возможностями здоровья в течение одного учебного года.

На начальном этапе у ребёнка наблюдались следующие проявления: избегание зрительного контакта, негативная реакция на неожиданные стимулы, отказ от взаимодействия с одноклассниками, эмоциональные всплески при смене деятельности, просьбы вернуться домой. Эти проявления интерпретировались как проявления школьной тревожности и трудностей адаптации к новой среде.

Сопровождение осуществлялось по тьюторской модели: тьютор координировал взаимодействие с педагогами, психологом, логопедом, физическим терапевтом и семьёй, обеспечивая единые требования и согласованные методы поддержки. Основными методами работы стали:

Наблюдение и фиксация динамики. Еженедельно фиксировались поведенческие маркеры тревожности (частота и интенсивность эпизодов, способность возвращаться к деятельности после паузы), коммуникативные проявления (готовность отвечать на вопросы, смотреть в глаза, взаимодействовать с 1–2 сверстниками), готовность к публичности (реакция на необходимость представить работу, произнести несколько слов перед группой).

Поэтапное расширение зоны социального взаимодействия. Использовался принцип «маленьких шагов»: каждое новое действие вводилось только после закрепления предыдущего и при наличии у ребёнка ощущения безопасности.

Сенсорно комфортные творческие практики. Применялись техники с предсказуемым результатом и минимальной вероятностью «ошибки» (отпечатки листьев, работа с природными материалами, простые коллажи).

Междисциплинарное взаимодействие. Регулярно проводились обсуждения с психологом (распознавание признаков тревоги, подбор способов её снижения), логопедом (адаптация инструкций), физическим терапевтом (организация пространства и движений).

Вовлечение семьи. Родители участвовали в совместных творческих мастерских, осваивали приёмы поддержки и учились замечать и фиксировать маленькие успехи ребёнка.

Методологической основой работы послужили принципы гуманистической педагогики, концепции инклюзивного образования и подходы к сопровождению детей с ОВЗ, предполагающие опору на сильные стороны ребёнка и создание условий для его самореализации.

Результаты и обсуждение

Динамика изменений оценивалась по ряду критериев, позволяющих фиксировать не только поведенческие, но и эмоциональные сдвиги. За время сопровождения удалось зафиксировать

положительную динамику: ребёнок стал реже демонстрировать избегающее поведение, начал активнее идти на контакт со сверстниками, проявил интерес к публичному представлению результатов творческой деятельности. Это свидетельствует о том, что поэтапное включение в деятельность в сочетании с поддержкой междисциплинарной команды и вовлечением семьи действительно способствует снижению тревожности и формированию уверенности.

Полученные результаты могут быть полезны педагогам, тьюторам и психологам, работающим с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Предложенная модель может быть адаптирована с учётом индивидуальных особенностей ребёнка и специфики образовательной организации.

Список литературы

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: заданный и истинный курс развития / С. В. Алехина // Образовательная панорама. – 2018. – № 2 (10). – С. 6–10. – EDN YTVMYH.

2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – 369 с.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2004. – 352 с.

4. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1 / Н. Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2010. – 319 с.

5. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / под общ. ред. М.М. Семаго, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – 3-е изд., эл. – Москва : Генезис, 2025. – 402 с.

6. Теория и практика оценки психического развития ре-бенка : дошк. и мл. шк. возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Н. Семаго, М. Семаго. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 373 с. – ISBN 5-9268-0341-1. – EDN QXLNQF.

Наурзбаев Тельман Калидуллаевич
учитель
МКОУ «Новоурусовская СОШ»
с. Новоурусовка, Астраханская область
Кобякова Татьяна Георгиевна
учитель
МБОУ «СОШ №54»
г. Астрахань, Астраханская область
Згонник Марина Александровна
учитель
МБОУ «СОШ №54»
г. Астрахань, Астраханская область

ИНКЛЮЗИВНАЯ СРЕДА НА УРОКАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ, СПЕЦИАЛИСТОВ И РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема создания инклюзивной образовательной среды на уровне урока как совместной деятельности педагогов, специалистов психолого-педагогического сопровождения и родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Раскрыты роли и функции каждого субъекта инклюзивного процесса, описаны формы профессионального взаимодействия, механизмы конструктивного партнёрства с семьёй и типичные барьеры взаимодействия с путями их преодоления.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная среда, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, тьютор, межведомственное взаимодействие, партнёрство с семьёй, адаптированная образовательная программа.*

Инклюзивное образование закреплено в российском законодательстве как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых

образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 и 79), определяющее особые требования к условиям реализации образования – материально-техническим, кадровым, программно-методическим, психолого-педагогическим.

Вместе с тем практика показывает: перевод ребёнка с ОВЗ в общеобразовательный класс сам по себе не гарантирует ни освоения образовательной программы, ни социального благополучия. Между формальной инклюзией («ребёнок присутствует на уроке») и действительной инклюзией («ребёнок обучается, общается и развивается вместе со сверстниками») лежит большая организационная и содержательная работа. Ключевым её полем является урок: именно здесь соединяются содержание обучения, методы, коммуникация, оценивание и межличностные отношения. И именно на уроке наиболее заметны дефициты рассогласованного сопровождения: учитель адаптирует материал, а специалист не знает об этом; родитель получает противоречивые рекомендации; тьютор не понимает, какие учебные цели стоят на конкретном занятии.

Инклюзивная среда в широком смысле – это образовательная среда, обеспечивающая каждому обучающемуся, независимо от его возможностей и ограничений, включённость в общую образовательную и социальную жизнь.

Учитель (предметник, учитель начальных классов) – центральная фигура урока. Его функции: реализация адаптированной образовательной программы на уроке, адаптация содержания и методов, организация учебного взаимодействия класса, первое звено наблюдения за динамикой ребёнка. Учитель не обязан быть специалистом-дефектологом, но должен владеть базовыми приёмами инклюзивной дидактики: дозирование помощи, дробление заданий, использование опор, вариативность способов ответа.

Педагог-психолог осуществляет диагностику эмоционально-волевой и коммуникативной сфер, проводит коррекционно-развивающие занятия, консультирует педагогов по поведенческим и эмоциональным трудностям, участвует в разработке АОП и рекомендации по сопровождению на уроке.

Учитель-логопед обеспечивает коррекцию речевых нарушений, консультирует учителя по вопросам речевого развития (например, как отвечать на устные задания ребёнку с тяжёлыми нарушениями речи), включён в работу с обучающимися, имеющими речевые компоненты в структуре нарушения.

Учитель-дефектолог проводит диагностику и коррекционные занятия, консультирует педагогов по вопросам освоения учебного материала детьми с интеллектуальными и сенсорными нарушениями, помогает адаптировать дидактические материалы.

Тьютор (ассистент-помощник) – специалист, непосредственно сопровождающий ребёнка на уроке. Его задача – не «выполнять за ребёнка», а создавать условия для самостоятельного действия: подсказать нужный шаг, помочь организовать рабочее место, обеспечить физическую безопасность, поддержать включение в общую работу класса. Методически грамотное тьюторство требует постоянного контакта с учителем: тьютор должен знать цель каждого этапа урока.

Педагог-психолог, социальный педагог – важное звено взаимодействия с семьёй и внешними организациями; социальный педагог отслеживает социальные условия жизни ребёнка, помогает семье получать поддержку (в том числе меры социальной поддержки).

Родители (законные представители) – полноправные участники образовательных отношений. Их функции: участие в разработке и корректировке АОП, информирование педагогов об особенностях ребёнка и его успешных стратегиях, подкрепление формируемых умений в домашних условиях, участие в оценке динамики. Опыт показывает: ребёнок достигает наибольшего прогресса там, где требования школы и семьи согласованы.

Ребёнок с ОВЗ – не объект сопровождения, а субъект собственного развития: по мере роста самостоятельности он включается в целеполагание и оценку своих достижений, осваивает приёмы самообслуживания в учебной деятельности, учится просить и принимать помощь.

Совместное планирование уроков. Учитель и тьютор (при участии специалистов) заранее обсуждают план урока: цели этапов, содержание заданий, предполагаемую помощь, критерии успеха. Практика показывает, что 10–15 минут совместного планирования резко

повышают продуктивность тьютора на уроке: он действует не по общему «присмотру», а в логике учебной задачи.

Карта сопровождения ребёнка – внутренний документ, фиксирующий согласованные рекомендации всех специалистов (особенности восприятия, работоспособность, эффективные виды помощи, сигналы утомления и перегрузки, способы коммуникации). Доступ к карте имеют все участники сопровождения на условиях конфиденциальности; это снимает ситуацию «каждый специалист советует своё».

Работа с родителями: регулярные встречи (не только по поводу трудностей, но и успехов), совместное определение «домашних» целей (например, закрепление навыка в бытовых ситуациях), привлечение родителей к ресурсам класса (мастер-классы, экскурсии), обучение родителей доступным приёмам помощи. Важно соблюдать профессиональную корректность: педагог информирует и договаривается, но не ставит родителю «диагнозов» и не требует «лечить ребёнка».

Сопротивление или скептицизм части педагогов. Формы: обучение на курсах повышения квалификации по инклюзивному образованию, наставничество опытных коллег, поддержка администрации, демонстрация успешных кейсов.

Барьеры во взаимодействии с семьёй: от избыточной опеки и требований «особого отношения» до отстранённости и перекладывания ответственности на школу. Пути: раннее установление доверительного контакта, договорённости о каналах и частоте связи, конкретные и посильные «домашние» рекомендации, регулярное информирование об успехах (не только проблемах), вовлечение родителей в жизнь класса.

Барьеры в отношении детей класса. Инклюзия успешна лишь тогда, когда одноклассники принимают ребёнка с ОВЗ как равного. Пути: воспитательная работа (совместные проекты, где каждый участник имеет значимую роль), недопущение «выделенности» ребёнка в демонстративных формах, разрешение ситуаций непонимания через открытый разговор, а не запрет.

Обобщение практики позволяет выделить ведущие условия: наличие и реальное исполнение АОП каждого ребёнка с ОВЗ; систематическая работа ППк как координатора сопровождения; владение педагогами базовыми инклюзивными приёмами и их методическая поддержка внутри школы; содержательная подготовка тьютора к конкретному уроку; уважительное, договаривающееся взаимодействие школы и семьи; атмосфера принятия в детском коллективе, специально поддерживаемая педагогами; административная поддержка (расписание, ресурсы, оплата труда специалистов, психологическая поддержка самих педагогов).

Заключение.

Инклюзивная среда урока – не набор технических приспособлений и не заслуга одного педагога, а результат согласованной системы действий учителей, специалистов сопровождения и родителей, ориентированной на реальные, а не формальные достижения ребёнка. Определяющими являются три связки: «учитель – тьютор» (согласованность на уровне каждого урока), «школа – специалисты» (согласованность на уровне сопровождения) и «школа – семья» (согласованность требований и ожиданий). Там, где эти связки работают, ребёнок с ОВЗ получает то, ради чего создана инклюзия, – реальное участие в общем образовании, опыт успеха и социальных отношений.

Перспективой дальнейшей работы является разработка внутришкольных регламентов совместного планирования уроков с тьютором, диагностических карт динамики обучающихся с ОВЗ и программ обучения родителей доступным приёмам поддержки ребёнка.

Список литературы

1. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. Ч. 1 / Н. Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2010. – 319 с.

2. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. О. Куклина // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–18.

3. Лубовский, В. И. Специальная психология: учебное пособие / В. И. Лубовский. – Москва : Академия, 2005. – С. 118–165.

Петрова Альбина Альбертовна
учитель
МБОУ «СОШ №60»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РЕБЁНОК С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ОТ РАВНЫХ ПРАВ К РАВНЫМ ВОЗМОЖНОСТЯМ

Аннотация: *в работе рассматривается ребёнок с инвалидностью как полноценный и равноправный член общества. Обоснована актуальность темы: дети с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с одиночеством, непониманием, жалостью или равнодушием и не всегда могут реализовать права на образование, общение и развитие. Раскрыто различие между нарушением здоровья и инвалидностью как социальной ситуацией, обусловленной барьерами среды и предубеждениями. Перечислены основные права детей с инвалидностью, обоснована роль семьи, школы и государства. Приведены личные наблюдения участия детей с ОВЗ в общих мероприятиях, описаны препятствия полноценному участию (стереотипы, недоступная среда, нехватка материалов, риск травли). Сформулированы правила поддержки одноклассника.*

Ключевые слова: *ребёнок с инвалидностью, ОВЗ, равные права, инклюзивное образование, социальные барьеры, доступная среда, поддержка одноклассника, семья, школа, государство, уважение, полноценное участие в обществе.*

Введение.

Каждый ребёнок имеет право на уважение, образование, дружбу, развитие и участие в жизни общества. Наличие инвалидности не делает человека хуже или менее значимым. Ребёнок с инвалидностью может учиться, заниматься творчеством и спортом, общаться со сверстниками, мечтать и выбирать будущую профессию. Поэтому важно создавать такие условия, при которых особенности здоровья не становятся препятствием для полноценной жизни.

Тема данной работы выбрана потому, что проблема отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья остаётся актуальной. В любой семье и в любой стране может родиться ребёнок, которому потребуется особая помощь. Его будущее зависит не только от состояния здоровья, но и от поддержки семьи, школы, государства и всего общества.

Детство – важнейшая пора в жизни человека. В это время ребёнку особенно нужны близкие люди, друзья, чувство безопасности и уверенность в том, что его принимают таким, какой он есть. К сожалению, дети с инвалидностью иногда сталкиваются с одиночеством, непониманием, чрезмерной жалостью или, наоборот, равнодушием. Некоторые из них оказываются изолированными от сверстников и не могут в полной мере реализовать своё право на образование, общение и развитие.

Цель работы – рассмотреть ребёнка с инвалидностью как полноценного и равноправного члена общества, показать значение поддержки семьи, школы и государства, а также обратить внимание на необходимость устранения физических и психологических барьеров.

Задачи работы:

− объяснить, что такое инвалидность и почему она не определяет личность ребёнка;

− рассмотреть основные права детей с инвалидностью;

− показать значение инклюзивного образования и общения со сверстниками;

− описать личные наблюдения и опыт участия детей с ограниченными возможностями в общей жизни;

− сформулировать правила уважительного отношения и возможные способы поддержки.

Что такое инвалидность.

Инвалидность – это состояние, при котором из-за особенностей здоровья человеку может быть труднее передвигаться, видеть, слышать, говорить, учиться или выполнять некоторые

повседневные действия. Однако многие трудности возникают не только из-за состояния здоровья, но и из-за неприспособленной окружающей среды.

Например, человеку, который пользуется инвалидной коляской, мешает не сама коляска, а лестница без пандуса или подъёмника. Ребёнку с нарушением слуха может быть трудно учиться, если в образовательной организации нет субтитров, специальных технических средств или другой необходимой поддержки. Ребёнку с нарушением зрения требуется доступный учебный материал. Значит, общество способно устранить значительную часть препятствий, если будет учитывать потребности разных людей.

Важно различать нарушение здоровья и инвалидность как социальную ситуацию. Нарушение может быть связано с особенностями организма, а инвалидность часто усиливается из-за барьеров: недоступных зданий и транспорта, отсутствия адаптированных материалов, предубеждений и недостатка общения. Если убрать лишние препятствия, человек получает возможность учиться, работать, общаться и участвовать в жизни общества наравне с другими.

Ребёнок с инвалидностью – не пассивный объект социальной помощи. Это развивающийся человек, у которого есть интересы, способности, желания и право на самостоятельность с учётом возраста и состояния здоровья. Он может быть талантливым в науке, искусстве, спорте, музыке или общении. Иногда именно поддержка взрослых помогает ему обнаружить способности и поверить в себя.

Равные права и возможности.

Ребёнок с инвалидностью имеет такие же основные права, как и другие дети. Он имеет право:

- жить и воспитываться в семье;
- получать образование;
- пользоваться медицинской и социальной помощью;
- общаться со сверстниками;
- заниматься спортом и творчеством;
- участвовать в общественной жизни;
- рассчитывать на уважительное отношение и защиту от насилия и травли;
- выражать своё мнение и участвовать в принятии решений, касающихся его жизни.

Право ребёнка жить и воспитываться в семье закреплено российским законодательством. Семья является важнейшей средой развития: именно дома ребёнок получает эмоциональную поддержку, учится общению и самостоятельности. Отказ от ребёнка из-за его инвалидности лишает его естественной возможности расти в атмосфере любви и заботы. Конечно, воспитание ребёнка с особыми потребностями может быть сложным, но семье должны помогать специалисты, образовательные и социальные организации.

Равенство не означает, что всем детям всегда нужно одно и то же. Некоторым ученикам необходимы специальные учебные материалы, больше времени на выполнение задания, доступная школьная среда, помощь ассистента или индивидуальный темп работы. Такая поддержка не является незаслуженной привилегией. Она создаёт равные возможности для участия в учебной и общественной жизни.

Инклюзивное образование.

Инклюзивное образование предполагает, что дети с разными возможностями могут учиться вместе. В такой школе учитываются индивидуальные особенности учеников, а помещения, учебные материалы и формы работы становятся доступными для всех.

Совместное обучение полезно всему классу. Дети учатся помогать друг другу, уважать личные границы, спокойно относиться к различиям и работать в команде. Они понимают, что люди могут быть разными по внешности, состоянию здоровья, характеру и способностям, но это не мешает дружбе и сотрудничеству.

При этом важно отличать поддержку от навязчивой жалости. Не следует решать за ребёнка, что он может или не может сделать, постоянно подчёркивать его диагноз или помогать без разрешения. Лучше спокойно спросить: «Тебе нужна помощь?» – и уважать любой ответ.

Общаться нужно непосредственно с самим ребёнком, а не только с сопровождающим его взрослым.

Для успешного обучения важны не только пандусы и специальные кабинеты. Не менее значимы доброжелательная атмосфера, готовность учителя объяснить материал другим способом, возможность сделать перерыв, участие школьного психолога и недопущение травли. Школа должна видеть в ребёнке прежде всего ученика и личность, а не диагноз.

Из опыта работы и личных наблюдений.

В жизни приходилось видеть, как дети с особенностями здоровья участвуют в общих занятиях, праздниках и творческих мероприятиях. Сначала некоторые окружающие не знали, как правильно общаться, боялись случайно обидеть ребёнка или, наоборот, старались помогать ему во всём. Но постепенно становилось понятно, что прежде всего нужно относиться к нему как к обычному человеку: разговаривать на равных, учитывать его мнение и помогать только тогда, когда это действительно необходимо.

Особенно запомнилось, как ребёнок с ограниченными возможностями здоровья участвовал в общем мероприятии вместе с другими детьми. У него было своё задание, с которым он успешно справился. Поддержка взрослых и доброжелательное отношение сверстников помогли ему почувствовать уверенность. Остальные дети тоже получили важный опыт: они увидели не ограничения, а способности, старание и желание быть частью коллектива.

Этот пример показал, что многое зависит от отношения окружающих. Если ребёнка не отстраняют от общих дел, а создают подходящие условия, он может проявить свои таланты, найти друзей и почувствовать себя нужным. Иногда достаточно небольших изменений: дать больше времени, спокойно объяснить задание, подобрать удобный способ участия или просто пригласить в общую игру.

Наблюдая за поведением людей на улице, в общественном транспорте и в магазине, можно заметить, что некоторые смотрят на ребёнка с инвалидностью с жалостью, страхом или отстранённостью. Такое отношение может быть связано с незнанием и отсутствием опыта общения. Однако ребёнок не должен чувствовать себя чужим. Чем чаще люди видят детей и взрослых с инвалидностью в обычной общественной жизни, тем естественнее становится такое общение.

Опыт работы с детьми показывает, что они способны участвовать в кружках, спортивных секциях, творческих конкурсах, олимпиадах и школьных мероприятиях. Важно не ограничивать ребёнка заранее, а выяснить, какая форма участия ему подходит. Участие в общей деятельности уменьшает чувство изолированности, помогает развивать самостоятельность и облегчает дальнейшую социальную адаптацию.

Что мешает полноценному участию в обществе.

Одной из главных проблем остаются стереотипы. Иногда окружающие ошибочно считают, что ребёнок с инвалидностью обязательно беспомощен, не способен хорошо учиться или не может иметь серьёзных увлечений. Подобные представления приводят к одиночеству, насмешкам и социальной изоляции.

Другими препятствиями могут быть:

− отсутствие пандусов, лифтов и удобного транспорта;
− недоступность зданий, спортивных объектов и учреждений культуры;
− нехватка адаптированных учебных материалов;
− недоступность кружков и спортивных секций;
− недостаток информации об особенностях инвалидности;
− равнодушие или чрезмерная опека окружающих;
− отсутствие навыков общения и поддержки в коллективе;
− риск травли и дискриминации.

Чтобы изменить ситуацию, нужны не только законы и специальные программы, но и ответственное отношение каждого человека. Важно не обсуждать здоровье ребёнка без его разрешения, не использовать обидные слова, не поддерживать насмешки и вовремя обращаться к взрослым, если кто-то подвергается травле.

Как школьники могут поддержать одноклассника.

Для поддержки не требуются особые знания. Достаточно соблюдать простые правила.

1. Общаться на равных и обращаться непосредственно к самому ребёнку.
2. Не обсуждать его здоровье без разрешения.
3. Не использовать обидные слова и не поддерживать травлю.
4. Предлагать помощь, но не навязывать её.
5. Приглашать одноклассника к совместным играм, проектам и школьным мероприятиям.
6. Учитывать, что каждому человеку иногда требуется личное пространство.
7. Спокойно относиться к особенностям поведения и общения.
8. Обращаться к учителю, если кто-то подвергается насмешкам или дискриминации.

Настоящая поддержка – это не жалость, а уважение, дружба и готовность устранить лишние барьеры. Иногда для участия ребёнка в общем деле достаточно распределить задания с учётом его возможностей, изменить темп работы или предложить другой способ выполнить поручение.

Роль семьи, школы и государства.

Семья помогает ребёнку поверить в свои силы и развивать самостоятельность. Родителям важно не замыкаться в проблеме, а обращаться за медицинской, психологической, педагогической и социальной помощью. Раннее сопровождение позволяет лучше раскрыть возможности ребёнка и подготовить его к самостоятельной жизни.

Школа должна обеспечивать безопасную и доступную среду, учитывать образовательные потребности учеников и не допускать травли. Важную роль играют учителя, классный руководитель, психолог, социальный педагог и одноклассники. При согласованных действиях всех участников образовательного процесса ребёнок получает больше возможностей для развития.

Государство отвечает за соблюдение прав людей с инвалидностью, доступность медицинской помощи, образования, транспорта, культуры и спорта. Международные документы, включая Конвенцию о правах ребёнка, закрепляют право детей с инвалидностью на особую заботу, образование, восстановление здоровья и подготовку к самостоятельной жизни.

Но даже самые хорошие программы не смогут полностью изменить общество без участия обычных людей. Важно видеть прежде всего личность: характер, способности, интересы и мечты человека, а не его диагноз.

Заключение.

Ребёнок с инвалидностью – полноценный и равноправный член общества. Он не должен доказывать своё право учиться, дружить, мечтать и участвовать в общей жизни. Задача общества заключается в том, чтобы убрать физические и психологические барьеры и предоставить каждому ребёнку возможность раскрыть свои способности.

Жизненный опыт показывает, что доброжелательное отношение, внимание и разумная поддержка помогают детям чувствовать себя увереннее. Если ребёнка не изолируют, а приглашают к совместной деятельности, он получает возможность проявить свои таланты, приобрести друзей и почувствовать себя нужным.

Инвалидность не отменяет способностей, интересов и прав ребёнка. Ограничения часто создаёт не само состояние здоровья, а недоступная среда и отношение окружающих. Поэтому детям с инвалидностью нужны не жалость и изоляция, а равные возможности, уважение и полноценное участие в жизни школы и общества.

Общество становится по-настоящему сильным тогда, когда в нём есть место для каждого. Все люди разные, и каждый человек неповторим и бесценен. Отношение к детям с инвалидностью должно начинаться с простого понимания: перед нами не диагноз, а человек со своими чувствами, способностями, интересами и мечтами.

Список литературы

1. Конвенция о правах ребёнка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г // Официальный сайт Организации Объединённых Наций. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 19.10.2026). – Текст : электронный.

2. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 19.10.2026). – Текст : электронный.

3. Семейный кодекс Российской Федерации : федеральный закон от 29 декабря 1995 г. №223-ФЗ (с изм. и доп.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 1. – Ст. 16.

4. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ (с изм. и доп.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

5. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ (с изм. и доп.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1995. – № 48. – Ст. 4563.

6. Всеобщая декларация прав человека: принята Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г // Официальный сайт Организации Объединённых Наций. – URL: https://www.un.org/ru/about-us/universal-declaration-of-human-rights (дата обращения: 19.10.2026). – Текст : электронный.

Старожитник Алина Александровна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №1 «Маленькая страна»
г. Белгород, Белгородская область

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ УСПЕШНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА С ОВЗ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ

Аннотация: *статья посвящена роли воспитателя в формировании портрета успешного дошкольника с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Автор подчеркивает, что успех ребенка с ОВЗ – это не отсутствие ограничений, а максимальное раскрытие его потенциала, формирование самостоятельности, социальной адаптации и позитивной самооценки. Рассматриваются конкретные методики и подходы, которые воспитатель может применять для создания инклюзивной среды, поддержки ребенка с ОВЗ, его интеграции в коллектив сверстников и достижения личных успехов, соответствующих его индивидуальным возможностям.*

Ключевые слова: *дошкольник с ОВЗ, воспитатель, толерантность.*

Воспитатель – проводник к успеху: портрет успешного дошкольника с ОВЗ.

Понятие «успешный ребенок» приобретает особую глубину и значимость, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Успех в данном контексте – это не сравнение с нормой, а максимальное раскрытие индивидуального потенциала, формирование самостоятельности, преодоление трудностей и обретение уверенности в своих силах. И в этом непростом, но крайне важном процессе воспитатель играет роль ключевого проводника, архитектора, который помогает проложить путь к успеху.

Портрет успешного дошкольника с ОВЗ: индивидуальный взгляд на успех. Успех ребенка с ОВЗ – это всегда очень индивидуальное понятие, которое определяется его личными достижениями и прогрессом. Однако существуют универсальные направления, в которых воспитатель может активно содействовать его развитию:

Эмоциональная устойчивость и позитивная самооценка.

Умение принимать себя: понимание своих сильных сторон и принятие своих особенностей.

Эмоциональная регуляция: способность справляться с фрустрацией, тревожностью, конструктивно выражать свои чувства.

Чувство собственной значимости: осознание того, что он важен и любим.

Роль воспитателя: Создание безопасной, принимающей среды, в которой ребенок чувствует себя в безопасности и любимым. Поддержка при неудачах, акцентирование внимания на успехах, даже самых маленьких. Индивидуальная работа по развитию навыков саморегуляции.

Социальная адаптация и коммуникация.

Навыки взаимодействия: умение устанавливать контакт с другими детьми и взрослыми, проявлять инициативу в общении.

Понимание социальных норм: усвоение правил поведения в группе.

Умение просить о помощи: осознание своих потребностей и обращение за поддержкой.

Роль воспитателя: организация инклюзивных игр и занятий, на которых ребенок с ОВЗ может взаимодействовать со сверстниками. Помощь в налаживании коммуникативных связей, обучение социальным навыкам в естественных ситуациях. Индивидуальное сопровождение в сложных коммуникативных моментах.

Развитие самостоятельности и навыков самообслуживания.

Максимально возможное самообслуживание: умение одеваться, есть, выполнять гигиенические процедуры с минимальной помощью.

Самостоятельное выполнение поручений: выполнение простых заданий, соответствующих его возможностям.

Выбор деятельности: способность выбирать, чем он хочет заниматься.

Роль воспитателя: создание условий для самостоятельной деятельности, адаптация материалов и оборудования, поэтапное обучение навыкам, терпеливое сопровождение и поддержка.

Познавательная активность и развитие конкретных навыков.

Максимальное раскрытие потенциала: сосредоточиться на тех областях, к которым у ребенка есть способности и интерес.

Развитие конкретных навыков: в зависимости от вида ОВЗ – развитие мелкой моторики, речи, когнитивных функций, пространственной ориентации.

Роль воспитателя: Составление индивидуального образовательного маршрута, подбор адаптированных материалов и методов, использование специальных коррекционно-развивающих технологий, работа в тесном контакте со специалистами (логопедом, психологом, дефектологом).

Преодоление барьеров и адаптация к среде.

Физическая доступность: обеспечение беспрепятственного доступа к игровым зонам и учебным материалам.

Адаптация среды: создание спокойной, предсказуемой обстановки, минимизация сенсорной перегрузки.

Роль воспитателя: сотрудничество с родителями и специалистами для создания максимально комфортной и поддерживающей среды, понимание индивидуальных потребностей ребенка.

Возможности, создаваемые воспитателем.

Воспитатель, работающий с детьми с ОВЗ, становится настоящим экспертом в области индивидуализации и инклюзии. Его ключевые возможности:

Создание безопасного и принимающего пространства: где каждый ребенок, независимо от особенностей, чувствует себя ценным.

Индивидуализация образовательного процесса: адаптация программ, материалов и методов под нужды каждого ребенка.

Сотрудничество со специалистами и родителями: создание единой команды, работающей на благо ребенка.

Использование коррекционно-развивающих методик: применение специальных техник, направленных на преодоление нарушений.

Развитие толерантности в детском коллективе: формирование у всех детей понимания и принятия различий.

Создание ситуаций успеха: помощь ребенку с ОВЗ в достижении маленьких, но значимых побед.

Перспективы, которые открывает воспитатель.

Успешный дошкольник с ОВЗ при поддержке грамотного воспитателя получает возможность:

– интегрироваться в общество: чувствовать себя частью коллектива, выстраивать дружеские отношения.

– развивать свои способности: максимально раскрыть свой потенциал в доступной для него сфере.

– стать более самостоятельным: приобрести навыки, необходимые для жизни.

– сформировать позитивное отношение к себе: повысить самооценку и веру в свои силы.

– подготовиться к следующему этапу обучения: успешно перейти в школу (инклюзивный класс или специализированное учреждение).

Воспитатель, работающий с детьми с ОВЗ, – это не просто педагог, а настоящий наставник, защитник интересов ребенка и архитектор его индивидуального успеха. Его труд требует не только профессиональных знаний, но и огромного сердца, терпения и безграничной веры в потенциал каждого ребенка. Создавая условия для раскрытия уникальности каждого воспитанника, воспитатель дарит ему ключ к более полноценной, радостной и успешной жизни.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : принят Государственной Думой 21.12.2012 г. и одобрен Советом Федерации 26.12.2012 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53. – Ст. 7598.

2. Беличева, С. А. Основы коррекционно-педагогической работы с детьми с проблемами в развитии : учеб. пособие / С. А. Беличева. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 288 с.

3. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь детям с нарушениями речи : учеб. пособие / Т. Н. Волковская. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2004. – 208 с.

4. Капустина, Г. М. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие / Г. М. Капустина. – Москва : Форум, 2013. – 384 с.

5. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы : учеб. пособие / Л. Ф. Обухова. – Москва : Триумф, 2006. – 384 с.

6. Якубовская, Е. В. Инклюзивное образование детей с ОВЗ в ДОУ : методическое пособие / Е. В. Якубовская. – Москва : Центр педагогического образования, 2015. – 128 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Абужарова Валентина Вячеславовна
учитель-логопед
МБДОУ «Д/С №146»
г. Чебоксары Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ТНР)

Аннотация: *статья посвящена анализу возможностей метода наглядного моделирования в работе с дошкольниками, у которых диагностированы тяжёлые нарушения речи. Раскрывается понятие тяжёлых нарушений речи, описываются особенности речевого развития детей этой категории. В работе даётся определение метода наглядного моделирования, анализируются его психолого-педагогические основы. Описываются виды наглядных моделей и возможности их применения для развития связной речи, грамматического строя речи, словарного запаса и навыков пересказа. Приводятся примеры использования метода на логопедических занятиях, рассматриваются педагогические условия его эффективности и необходимость индивидуального подхода. Делается вывод о значимости наглядного моделирования как средства поддержки коррекционно-образовательного процесса.*

Ключевые слова: *тяжёлые нарушения речи, наглядное моделирование, коррекционно-образовательная деятельность, связная речь, мнемотаблицы, дошкольный возраст, специальная педагогика.*

В последние годы стремительно растёт количество детей, имеющих тяжелые нарушения речи. Под тяжёлыми нарушениями речи понимают системные расстройства, затрагивающие все стороны речевой деятельности. Дети с ТНР испытывают затруднения в построении связных высказываний, усвоении грамматических конструкций, в накоплении и активизации словаря. Эти особенности создают необходимость поиска методов, повышающих результативность коррекционной работы.

Одним из эффективных направлений в совершенствовании коррекционно-образовательного процесса с детьми с ТНР является использование метода наглядного моделирования. В.М. Акименко считает, что введение моделирования дает возможность изменить сам подход к процессу обучения и воспитанию дошкольников и успешно управлять развитием умственных способностей ребенка. Наглядность является характерной особенностью мышления дошкольника. А понятия формируются только о тех признаках вещей, которые являются наглядно воспринимаемыми. Наглядное представление и четкое восприятие – вполне достаточное условие для дальнейшего освоения и осмысления изучаемого предмета или явления. Актуальность использования наглядного моделирования состоит в том, что данный метод способствует развитию всех компонентов речевой системы, ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, помогает систематизировать полученные знания.

Теоретические основы метода наглядного моделирования

Суть наглядного моделирования заключается в том, что существенные свойства объекта воспроизводятся в виде его заместителя, с которым ребёнок затем работает. Психолого-педагогические основы метода связаны с исследованиями Л. А. Венгера, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, Н. Н. Поддьякова. Способность к наглядному моделированию рассматривается как важное направление развития образного мышления дошкольника, позволяющее использовать условные заместители реальных предметов и явлений.

В основе метода лежит принцип замещения: реальный предмет или отношение может быть заменён другим предметом, изображением, символом или знаком. Мыслительные задачи у дошкольников решаются с преобладающей ролью внешних средств, поэтому

наглядный материал усваивается легче вербального. Для детей с ТНР это особенно существенно: у многих недостаточно развиты словесно-логическое мышление, слуховое внимание и зрительное восприятие. Метод позволяет зрительно представить абстрактные языковые единицы – звук, слог, слово, предложение. Так формируются внешние опоры, частично компенсирующие слабость внутреннего речевого программирования.

Особенности применения метода в работе с детьми с ТНР.

Дети с ТНР неоднородны по уровню речевого развития. Р. Е. Левина выделила уровни общего недоразвития речи – от практически полного отсутствия общеупотребительной речи до относительно развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Последующие исследования Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной уточнили характеристики этих уровней и определили содержание коррекционной работы. Важно различать общие характеристики группы и индивидуальные особенности конкретного ребёнка.

Наглядное моделирование применяется на всех этапах коррекции: при работе над фонематическими процессами, лексико-грамматическим строем и связной речью. Оно способствует развитию внимания, памяти и мышления, повышает интерес детей к занятиям. Среди основных видов моделей выделяют предметные (реальные предметы и их заместители), предметно-схематические, графические схемы, пиктограммы, мнемотаблицы, мнемодорожки и картинно-графические планы. Выбор модели определяется возрастом ребёнка, уровнем речевого развития и задачей занятия.

Практические приёмы и примеры использования метода.

В работе над связной речью широко используются мнемотаблицы и картинно-графические планы. При пересказе текста или сказки логопед предлагает таблицу, где каждый набор картинок-символов соответствует смысловой части. Опираясь на изображения, дошкольник строит развёрнутый рассказ, удерживая структуру текста и грамматическое оформление предложений. Детям очень удобно работать с такими таблицами и запоминание текстов происходит быстрее.

Графическое изображение предложения помогает детям понять, что речь состоит из отдельных слов, а предложение имеет начало и конец. Каждое слово в предложении – это отдельная полоска. Первая полоска имеет вертикальный штрих слева, который обозначает начало предложения. Предлоги обозначаются короткой полоской. Составляя предложения по схеме, дети учатся распространять простые и сокращать длинные предложения, улучшая речевые навыки.

Для обогащения словаря используются модели описания предмета («Что это? Какого цвета? Какой формы? Из чего сделано? Для чего нужно?»). Ребёнок последовательно отвечает на вопросы, опираясь на схему, и составляет описательный рассказ.

В процессе работы над развитием фонематического анализа и синтеза используются зрительные символы звуков (красные, синие, зеленые кружочки).

Для обозначения глухих и звонких звуков применяются изображения колокольчика (звонкий согласный – колокольчик, глухой – зачёркнутый колокольчик).

Педагогические условия эффективности метода.

Эффективность метода зависит от ряда условий. Во-первых, необходим постепенный переход от готовых моделей, предлагаемых педагогом, к совместному построению и затем к самостоятельному моделированию ребёнком. Во-вторых, модели должны соответствовать речевым возможностям детей: для детей с низким уровнем речевого развития предпочтительны предметные и предметно-схематические модели, а для детей с более высоким уровнем – условные графические схемы и пиктограммы.

В-третьих, важен индивидуальный подбор материалов с учётом особенностей внимания, памяти и мотивации конкретного ребёнка. Наглядные модели не заменяют речевой практики, а служат опорой, которая постепенно сворачивается. Не следует рассматривать метод как

средство, гарантирующее устранение речевых нарушений. Он является одним из эффективных инструментов организации коррекционно-образовательной деятельности.

Таким образом, метод наглядного моделирования ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, способствует развитию у дошкольников с ТНР мыслительных операций: анализа и синтеза, классификации, сравнения, обобщения и систематизации, результативность коррекционной работы возрастает.

Список литературы

1. Акименко, В. М. Новые логопедические технологии : пособие / В. М. Акименко. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 105 с. – ISBN 978-5-222-15522-6. – EDN QXFDWF.

2. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного вос-питания / под ред. Л. А. Венгера. – Москва : Педагогика, 1986. – 225 с.

3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.

4. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва, 1991. – 44 с.

Вазанова Анжелика Геннадьевна
учитель
БОУ «Калининская общеобразовательная школа-интернат
для обучающихся с ОВЗ»
п. Калинино, Чувашская Республика

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ ДЕТЯМ С ОВЗ (НАРУШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА) В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема оптимизации образовательного процесса по биологии для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) в условиях круглосуточного пребывания в школе-интернате. Обосновывается необходимость интеграции здоровьесберегающих технологий как обязательного компонента коррекционно-развивающей среды. Представлена комплексная методика преподавания, включающая адаптацию предметного содержания, специфические методы обучения (наглядно-практические, игровые, ситуационные) и систему мер по сохранению физического и психоэмоционального здоровья учащихся. Особое внимание уделяется формированию навыков здорового образа жизни через содержание предмета. Приводятся развернутые примеры конструирования уроков, организации практических работ и проведения динамических пауз с учетом психофизиологических особенностей детей с ОВЗ.*

Ключевые слова: *дети с нарушением интеллекта, умственная отсталость, школа-интернат, методика преподавания биологии, здоровьесберегающие технологии, коррекционная педагогика, дифференцированный подход, практическая деятельность, формирование ЗОЖ, психоэмоциональный климат.*

Обучение детей с легкой степенью умственной отсталости в условиях школы-интерната характеризуется рядом специфических трудностей. Отрыв от семьи, замкнутость социального пространства и особенности высшей нервной деятельности учащихся (инертность нервных процессов, слабость аналитико-синтетической функции, неустойчивость внимания, быстрая истощаемость) требуют от педагога не только трансляции знаний, но и создания особой терапевтической среды.

Биология как учебный предмет обладает уникальным потенциалом для решения этих задач. Она напрямую связана с изучением человеческого организма, правил гигиены, основ рационального питания и взаимодействия с природой. Однако передача абстрактных биологических понятий данной категории детей невозможна без опоры на чувственный опыт.

Целью данной работы является описание методики преподавания биологии, в которой здоровьесберегающие технологии выступают не как дополнение, а как фундамент образовательного процесса, обеспечивающий доступность знаний и формирование основ здорового образа жизни (ЗОЖ).

В школе-интернате урок начинается задолго до звонка. Создание санитарно-гигиенических и эргономических условий – первый этап здоровьесбережения.

Для детей с интеллектуальными нарушениями характерен конкретно-образный тип мышления. Поэтому методика преподавания биологии строится на переходе от чувственного восприятия к слову, а от слова – к простейшему обобщению.

1. Наглядно-практический метод Абстрактные схемы заменяются реальными объектами.

Пример (Тема «Органы цветкового растения», 7 класс). Вместо изучения плаката «Строение семени» каждый ученик получает набор: замоченные семена фасоли, гороха и пшеницы, лупу и технологическую карту с пустыми ячейками. Ученики на ощупь определяют кожуру, отделяют семядоли, находят зародышевый корешок. Манипуляция с объектом закрепляет знание о частях семени эффективнее, чем многократное повторение определения.

2. Игровые технологии и ситуационный метод. Игра снимает мышечное и интеллектуальное напряжение, повышая мотивацию.

Пример (Тема «Дикие и домашние животные»). Проводится дидактическая игра «Экологический светофор». Учитель показывает картинку животного. Если животное опасно для человека (волк, змея), дети поднимают красный круг. Если полезно (корова, пчела) – зеленый. Если нейтрально (белка) – желтый. Задание развивает скорость реакции и классификационные навыки.

3. Межпредметная интеграция и формирование ЗОЖ. Биология должна давать прямые инструкции к действию.

Пример (Тема «Грибы», 7 класс). Изучение темы обязательно включает практический блок «Съедобное и ядовитое в нашем лесу» с использованием гербария. Параллельно проводится беседа о правилах обработки грибов и опасности самолечения.

Здоровьесбережение в школе-интернате невозможно без строгой регламентации деятельности.

1. Рациональная организация урока (динамическая кривая).

Учет работоспособности детей с ОВЗ требует смены видов деятельности каждые 10–12 минут.

0–3 мин: Организационный момент, создание положительного настроя (прием «Передай улыбку»).

3–15 мин: Объяснение нового материала (наглядность, рассказ).

15–20 мин: Физкультминутка (обязательный элемент).

20–30 мин: Закрепление (работа с карточками, практическое задание).

30–35 мин: Гимнастика для глаз.

35–40 мин: Рефлексия, подведение итогов.

2. Пример тематической физкультминутки.

Тема «Кровеносная система»: Упражнение «Насос». Глубокий вдох носом, задержка дыхания, медленный выдох через рот со звуком «пш-ш-ш» (имитация работы сердца и сосудов). Это элемент дыхательной гимнастики, снимающий стресс.

3. Психологическая поддержка.

Для воспитанников интерната школа – это дом. Учитель должен выступать в роли значимого взрослого.

Ситуация успеха. Дифференциация заданий. Слабому ученику дается карточка, где нужно только соединить линиями термин и картинку. Сильному – составить 2 предложения с этим термином. Оценивается не только правильность, но и старание.

Эмоциональная разгрузка. Использование музыкального сопровождения (звуки природы, пение птиц) во время выполнения самостоятельных работ по ботанике или зоологии.

Интеграция здоровьесберегающих технологий в преподавание биологии детям с нарушением интеллекта в условиях школы-интерната позволяет достичь синергетического эффекта. С одной стороны, через упрощенные, наглядно-действенные методы удается преодолеть инертность мышления и сформировать у учащихся жизненно необходимые биологические знания. С другой стороны, через смену деятельности, создание ситуации успеха, тематические физкультминутки и прямое изучение основ гигиены происходит коррекция психоэмоционального состояния и укрепление соматического здоровья воспитанников. Предложенная методика доказывает, что биология является не просто учебным предметом, но и важнейшим инструментом социализации и сохранения здоровья детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1986. – 192 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

3. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии : сборник / Л. С. Выготский ; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова. – Москва : Просвещение, 1995. – 524 с.

4. Ростомашвили, Л. Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложными нарушениями развития : учеб. пособие для образоват. учреждений высш. проф. образования, осуществляющих образоват. деят. по направлению 032100 – «Физическая культура» (по магистерской программе «Адаптивная физическая культура») / Л. Н. Ростомашвили. – Москва : Советский спорт, 2009. – 222 с.

5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горскин [и др.] ; под ред. Б. П. Пузанова. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 272 с.

Галкина Ольга Петровна
воспитатель
БОУ «Калининская общеобразовательная
школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»
с. Калинино, Чувашская Республика

КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ТЕХНИКУ «ИЗОНИТЬ»

Аннотация: *в статье обобщен практический опыт организации внеурочной деятельности воспитателя школы-интерната по художественно-ручному труду. Раскрыты механизмы преодоления моторной неловкости, оптико-пространственных затруднений и эмоционально-волевой неустойчивости у воспитанников через последовательное освоение нитяной графики. Описаны авторские приемы адаптации базовых алгоритмов заполнения угла, окружности и дуги под особые образовательные потребности детей с интеллектуальными и двигательными нарушениями. Обоснованы и проверены на практике педагогические условия, обеспечивающие продуктивную коррекцию и социализацию школьников.*

Ключевые слова: *обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, нитяная графика, техника изонить, внеурочная деятельность, мелкая моторика, пространственная ориентировка, педагогические условия.*

Когда после уроков двери мастерской в нашей Калининской школе-интернате открываются для воспитанников, за рабочий стол садятся очень разные дети. У одного пальцы сжимаются со слишком сильным мышечным спазмом и ломают грифель карандаша, у другого вялая, непослушная кисть с трудом удерживает ножницы. Третий ребенок уже через четыре минуты теряет интерес к начатому делу, отодвигает заготовку на край парты и тревожно смотрит в окно. Как увлечь таких ребят кропотливым ручным трудом? Какое ремесло

позволит школьнику с интеллектуальной недостаточностью или задержкой психического развития не просто занять руки на полчаса, а увидеть аккуратный, по-настоящему красивый результат своих усилий?

За годы воспитательской практики мы опробовали десятки направлений декоративно-прикладного творчества: лепку из соленого теста, бумагопластику, аппликацию, бисероплетение, вышивку по ткани. У каждого вида рукоделия обнаруживались свои преграды. На мягкой канве воспитанники с нарушениями зрительно-моторной координации стягивали края полотна, путали стороны, расстраивались из-за кривых стежков и отказывались продолжать работу. Мелкий бисер рассыпался при малейшем неловком движении, вызывая у расторможенных подростков вспышки обиды. Настоящим открытием для нашей группы стала техника «Изонить» – искусство создания графических узоров нитями на твердой картонной основе [1, с. 5].

Почему именно нитяная графика так точно легла на особенности восприятия и моторики наших детей? Ответ кроется в самой материальной природе этого рукоделия. Плотный картон, в отличие от ткани, не мнется в ладони и не деформируется при сильном натяжении нитки. Отверстия на основе прокалываются заранее по четкому геометрическому контуру, а значит, у ребенка исчезает страх перед «чистым листом» и неровной линией. Нить, протянутая между двумя фиксированными точками, всегда образует прямую хорду. Даже если пальцы воспитанника еще плохо слушаются, сама геометрия натянутой нити выправляет погрешности движения и дарит ребенку редкое переживание визуального совершенства собственной поделки.

Известный отечественный физиолог М. М. Кольцова доказала прямую зависимость между уровнем развития тонких координированных движений пальцев рук и формированием речевых зон коры головного мозга [5, с. 34]. У большинства воспитанников коррекционной школы-интерната моторное отставание сопровождается системным недоразвитием речи, сглаженностью эмоциональных реакций и выраженным дефицитом произвольного внимания [2, с. 58]. Когда школьник берет шило, иглу, бархатный картон и катушку яркого мулине, в работу одновременно включаются тактильный, зрительный и кинестетический анализаторы. Происходит не механическая тренировка пальцев, а осмысленное построение пространственной модели: нужно найти стартовую точку, отсчитать проколы, перевернуть картон, удержать в памяти направление обхода фигуры и соотнести цвет нити с замыслом композиции.

Опираясь на положение Л. С. Выготского о том, что коррекционно-воспитательная работа должна обращаться к сохранным возможностям и обходным путям культурного развития ребенка [3, с. 112], мы выстроили пошаговую систему занятий по нитяной графике. Внеурочная деятельность в школе-интернате дает воспитателю весомое преимущество: мы не зажаты рамками звонка, можем варьировать темп, возвращаться к освоенному приему и выстраивать индивидуальный маршрут для каждого ученика.

С чего начинается знакомство с изонитью в нашей группе? Ни в коем случае не с иголки. Первые две-три недели уходят на подготовительный сенсомоторный блок. Опыт показывает: если сразу дать ребенку с ОВЗ картон со схемой угла и потребовать прошить его по цифрам, занятие закончится слезами и запутанным клубком. У многих ребят нарушены элементарные пространственные представления – они путают правую и левую стороны, верхний и нижний края, не понимают выражений «по часовой стрелке» или «навстречу друг другу».

Чтобы преодолеть этот барьер, мы ввели систему тренажеров-шнуровок и работу на перфорированных дощечках. Сначала воспитанники протягивают толстый цветной шнур через крупные отверстия без иглы, используя твердый наконечник. На этом шаге отрабатывается главное правило изонити: по изнаночной стороне нитка делает короткий шаг к соседней дырочке, а по лицевой стороне – длинный прыжок через поле фигуры [4, с. 14]. Чтобы дети не путали стороны картона, мы ввели образный прием: лицевую сторону называем «парадным двором», где ниточки водят длинные хороводы, а изнаночную – «тихой тропинкой», где нитка идет мелкими шажками строго вдоль края.

Второй рубеж при обучении детей с ОВЗ нитяной графике – прокалывание отверстий шилом. Дозированный нажим шилом на картон, лежащий на упругой подложке, дает мощный импульс для нормализации мышечного тонуса кисти. Детей со спастикой мы учим расслаблять

плечевой пояс и давить на рукоятку коротким усилием кисти. Для воспитанников с моторной расторможенностью используем модифицированные ограничители на стержне шила – плотные резиновые колечки, не позволяющие острию уйти глубоко в подложку.

Как организовать работу с базовыми элементами изонити – углом, окружностью и дугой, чтобы ученик не сбился со счета? В классических пособиях предлагается нумеровать точки проколов мелкими цифрами на изнанке картона [6, с. 19]. Однако в школе-интернате сплошная цифровая разметка часто мешает: ребенок, испытывающий трудности со счетом в пределах двадцати, тратит все силы на поиск мелких цифр, теряет строку и пропускает прокол. Мы заменили цифровую сетку системой цветовых и тактильных маячков.

При заполнении угла вершина на изнанке отмечается красной точкой – это «солнышко», откуда начинается движение. На одной стороне угла проколы соединяются синей линией («речка»), на другой – зеленой («бережок»). Цветные засечки ставим только через каждые пять отверстий для самоконтроля. Ребенок усваивает ритмическую формулу: от красной точки спустился на один прокол по синей дорожке, перевернул картон, протянул нить к самому дальнему свободному проколу на зеленой дорожке. Уже к четвертому занятию дети начинают шепотом проговаривать свои действия, что напрямую запускает функцию саморегуляции.

Показателен случай из нашей практики. В группу поступил десятилетний Кирилл (имя изменено) с умеренной умственной отсталостью и выраженным дефицитом внимания. На первых занятиях мальчик не мог усидеть на месте дольше пяти минут: бросал картон, рвал нитку при появлении узелка, отказывался брать иглу. Тогда мы изменили тактику: вместо учебной схемы предложили сделать подарок для мамы – закладку с золотой рыбкой, где в технике изонити выполнялся только хвостовой плавник из восьми стежков золотистой нитью. Дали иглу с широким ушком и удобный нитковдеватель, а первые стежки выполнили методом «рука в руке». Когда мальчик перевернул заготовку и увидел сияющий веер нитей на темно-синем бархатном картоне, он бережно погладил работу ладонью и попросил: «Давайте сделаем еще плавник сверху!» Через полгода Кирилл самостоятельно прошивал композиции из пяти-шести углов и окружностей, удерживая внимание все сорок минут занятия.

Чтобы техника «Изонить» не приедалась подросткам, мы соединили ее с этнокультурным компонентом. Работая в Чувашской Республике, мы обратились к наследию традиционного чувашского геометрического орнамента. Чувашская вышивка с ее строгой симметрией, восьмиконечными розетками и солярными знаками «Древа жизни» органично перекладывается на язык нитяной графики [7, с. 28]. В рамках проекта «Узоры родного края в нитяной графике» воспитанники создавали серию панно и открыток по мотивам народных оберегов. Подбирая традиционные цвета – красный, черный, желтый и зеленый, – ребята узнавали смысл символов согласия, солнца и материнской защиты, а затем с гордостью представляли свои работы на районных и республиканских выставках.

Систематизируя накопленный опыт, мы выделили этапы коррекционно-развивающего воздействия техники «Изонить» и соотнесли их с преодолением типичных трудностей воспитанников (таблица 1).

Таблица 1

Система поэтапной коррекции психофизических нарушений у обучающихся с ОВЗ средствами техники «Изонить»

Этап освоения техники	Типичные трудности обучающихся с ОВЗ	Специальные методические приемы	Коррекционно-развивающий результат
1	*2*	*3*	*4*
1. Подготовительный (сенсомоторный): работа с шаблонами, прокалывание картона шилом на подложке	Гипертонус или гипотонус мышц кисти, боязнь инструмента, сдвиг шаблона, пропуск точек	Шило с резиновым ограничителем глубины; фиксация шаблона зажимами; разминка с су-джок шариками	Нормализация тонуса пальцев, выработка дозированного нажима и навыка безопасного труда

Окончание таблицы 1

1	*2*	*3*	*4*
2. Базовый алгоритмический: отмеривание нити, вдевание в иглу, заполнение углов и дуг	Слабая бимануальная координация, потеря счета отверстий, путаница сторон картона, узлы	Иглы с широким ушком; замена цифр цветовыми дорожками и маячками через 5 точек; вощение нити	Согласованность движений обеих рук, ориентировка на плоскости, пошаговый самоконтроль
3. Основной конструктивный: заполнение окружностей, овалов, совмещение 3–4 фигур в образ	Истощаемость внимания, трудности мысленного поворота фигуры, отказ от труда при ошибке	Деление работы на циклы по 10–12 стежков; поворотный круг; фиксация нити малярным скотчем	Устойчивость произвольного внимания, развитие конструктивного мышления, снижение тревожности
4. Творческо-проектный: создание сюжетных картин, чувашских узоров, коллективных панно	Трудности общения при общем труде, заниженная самооценка, ожидание подсказки взрослого	Распределение ролей в микрогруппах по моторным возможностям; выставки работ в интернате	Навыки кооперации и взаимопомощи, уверенность в своих силах, приобщение к культуре края

Анализ практики позволил выделить четыре педагогических условия, при которых занятия изонитью дают устойчивый коррекционный сдвиг.

Первое условие – пошаговая алгоритмизация трудовых действий с опорой на полисенсорные ориентиры. Ребенку с интеллектуальными нарушениями недостаточно устной инструкции [2, с. 104]. В нашей мастерской используются объемные операционные стенды с продернутыми шнурами: ученик может провести пальцем по натянутой нити на образце, нащупать переход на изнанке и перенести движение на свою заготовку.

Второе условие – индивидуализация инструментария и дозирование физической и зрительной нагрузки. На одном занятии при выполнении общей темы мы даем разный шаг перфорации. Ученикам с сохранной моторикой предлагается картон с шагом прокола 3–4 миллиметра и тонкие нитки, а ребятам с выраженными двигательными нарушениями – крупная заготовка с шагом до 8 миллиметров и объемная пряжа ирис. Каждые двенадцать минут проводятся офтальмологические паузы и кинезиологические разминки.

Третье условие – создание ситуации эстетического успеха и бережное отношение к детской ошибке. Воспитатель никогда не распарывает детскую работу ножницами на глазах у ученика. Если пропущено отверстие, мы показываем, как подхватить нить с изнанки, закрепить ее кусочком бумажного малярного скотча и продолжить узор. Бумажный скотч избавляет детей от завязывания мелких узелков и в конце работы закрывается листом цветной бумаги.

Четвертое условие – включение продуктов детского труда в жизнь школы-интерната. Картины в технике нитяной графики украшают спальные комнаты и холлы, вручаются ветеранам педагогического труда села Калинино, становятся подарками для гостей. Видя свою работу в рамке на стене, подросток с ОВЗ чувствует себя настоящим мастером.

Оглядываясь на пройденный с ребятами путь, убеждаешься: техника «Изонить» в руках воспитателя – далеко не просто досуговое вышивание по картону. Каждый прокол шилом, каждый отсчитанный шаг иглы и каждая натянутая яркая нить выстраивают у ребенка с ограниченными возможностями здоровья внутреннюю собранность, дисциплину ума и верность глазомера. Нитяная графика учит наших воспитанников главному правилу: даже из самых сложных пересечений и острых углов при терпении и труде складывается светлый и прочный узор.

Список литературы

1. Бурундукова, Л. Волшебная изонить / Л. Бурундукова. – Москва : АСТ-Пресс, 2013. – 80 с.

2. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : кн. для учителя / В. В. Воронкова ; под ред. В. В. Воронковой. – Москва : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

3. Выготский, Л. С. Основы дефектологии : учебник для вузов / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 654 с.

4. Гусарова, Н. Н. Техника изонити для дошкольников : методическое пособие / Н. Н. Гусарова. – 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2007. – 48 с.
5. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 214 с.
6. Леонова, О. В. Рисуем нитью : оригинальные поделки в технике изонить : для детей 6 лет и старше / О. В. Леонова. – Санкт-Петербург : Литера, 2012. – 47 с.

Золотухина Татьяна Игоревна
студентка
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия
социальный педагог
КГБУ СО «Комплексный центр социального
обслуживания населения «Каратузский»
с. Каратузское, Красноярский край

Научный руководитель
Султанбаева Клавдия Ивановна
д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: *в статье рассматриваются характеристики, структурные компоненты социального поведения младших школьников с умственной отсталостью и способы коррекционно-развивающей работы с ними на основе аналитического изучения специальной литературы. Раскрыты проявления структурных компонентов социального поведения у детей с умственной отсталостью. Кратко представлены результаты проведенного эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей социального поведения данного контингента детей, в результате чего дано обоснование целенаправленной коррекционно-развивающей работы.*

Ключевые слова: *младший школьник с умственной отсталостью, структурные компоненты социального поведения, методы и средства коррекционной работы.*

Введение.

Проблема социального поведения младших школьников с умственной отсталостью занимает важное место в современной специальной педагогике и психологии в связи с ростом числа детей, имеющих различные нарушения. Младший школьный возраст является важным периодом в жизни ребёнка: именно в это время усваиваются правила и нормы социального поведения, которые ребёнок будет использовать на протяжении всей жизни. Насколько успешно ребёнок овладеет навыками общения и умения контактировать с другими, следовать общественным нормам, зависит его дальнейшая учебная, трудовая деятельность и место в жизни. *Цель* данной работы: показать значимость формирования правильного социального поведения ребенка с интеллектуальными нарушениями для его социализации в обществе. *Предмет исследования*: специфика социального поведения младших школьников с умственной отсталостью. *Практическая значимость* исследования состоит в возможности использования полученных результатов эмпирического исследования в разработке адаптированной

образовательной программы для детей с интеллектуальным нарушениями в специализированной начальной школе.

Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) определяет создание в образовательной организации условий, обеспечивающих расширение социального опыта и социальных контактов обучающихся. Одной из главных задач стандарта является овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений в различных средах [7].

Однако как показывает анализ научной литературы и образовательной практики, дети с умственной отсталостью по-прежнему остаются в зоне риска социальной дезадаптации. Это обусловлено как особенностями их психического развития, так и недостаточной разработанностью методического обеспечения педагогических технологий, учитывающих специфику данной категории детей. В связи с этим особую значимость приобретает теоретическое осмысление проблемы социального поведения и поиск эффективных путей его формирования, для чего рассмотрим сущность социального поведения в научной литературе.

Обзор научной литературы. Социальное поведение является одной из центральных категорий в спектре психолого-педагогических исследований. Рассмотрим подходы к определению данного понятия.

В литературе встречается мнение, что Л. С. Выготский определял поведение как простую совокупность реакций на внешние раздражения. Однако важно отметить, что сам ученый шел дальше этого принципа: он утверждал, что поведение человека зависит не только от импульсов, но и от культуры, общества и знаков [3, с. 3].

В словаре социальной педагогики Л. В. Мардахаева социальное поведение определяется как «внешне наблюдаемая система поступков людей, в которой реализуются внутреннее побуждение человека» [6, с. 266]. Социальное поведение осуществляется только в социальных условиях, соответствует интересам других людей и общественным требованиям.

Базовым понятием изучения природы социального поведения выступает понятие «социального действия», представленное в трудах М. Вебера, Т. Парсонса. В отечественной психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия) долгое время была распространена идея об ориентированности социального действия, которая трактовалась как поведение человека, связанное с выполнением социальных норм, установок и ценностей. Впервые различать два типа поведения: натуральный и социальный – в отечественной науке предложил Л. С. Выготский [1].

Итак, социальное поведение представляет собой систему поступков людей, в которой реализуются внутренние побуждения человека. Подчеркнем, что оно осуществляется только в социальных условиях, соответствует общественным требованиям и представляет собой результат активности человека как социального существа.

Социальное поведение формируется в процессе социализации и одновременно является результатом социализации. Социализация – это процесс усвоения человеческим индивидом определённой системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [5, с. 1249]. Социализация младшего школьника предполагает принятие и внутреннее осознание социальной роли ученика, что становится возможным благодаря освоению новой социально значимой деятельности – учения и включению в новую систему межличностных отношений. Новая социальная ситуация развития вводит ребёнка в строго нормированный мир отношений и предъявляет к нему требования произвольности, ответственности и дисциплинированности.

Важно понимать ведущие внутренние механизмы социального поведения, т. е. его компонентов. В научной литературе выделены несколько взаимосвязанных компонентов, как: когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и деятельностный, собственно (поведенческий). Когнитивный компонент включает знание социальных норм, правил поведения,

этических понятий (доброта, честность, справедливость, ответственность и т. д.). Этот компонент отвечает на вопрос: «Что ребёнок знает о нормах и правилах?»

Эмоциональный компонент отражает эмоциональное отношение ребёнка к социальным нормам, способность к эмпатии – пониманию и сопереживанию эмоциональным состояниям других людей. Этот компонент отвечает на вопрос: «Что ребёнок чувствует по отношению к другим людям и социальным ситуациям?».

Поведенческий компонент проявляется в реальных поступках ребёнка и его способности следовать социальным нормам в повседневной жизни. Этот компонент отвечает на вопрос: «Как ребёнок поступает в реальных ситуациях?»

Коммуникативный компонент включает навыки инициативного и поддерживающего общения, умение учитывать позицию собеседника, договариваться и сотрудничать. Этот компонент отвечает на вопрос: «Как ребёнок взаимодействует с другими людьми?» [2, с. 145–150].

Выделение данных компонентов позволяет получить целостную картину социального поведения и определить, какое именно звено требует коррекции. При этом важно понимать, что поведенческий и коммуникативный компоненты – это не одно и то же. Поведенческий компонент оценивает соответствие поступков социальным нормам, а коммуникативный – качество общения и взаимодействия. Так, ребёнок может быть вежливым (поведенческий компонент), но не уметь договариваться (коммуникативный), или наоборот.

Рассмотрим особенности социального поведения младших школьников с умственной отсталостью. Как отмечено исследователями-дефектологами, развитие умственно отсталых детей в целом идёт по тем же законам, что и здоровых, с той лишь разницей, что эти дети обладают значительно меньшими компенсаторными возможностями для адаптации к окружающему миру. Так, когнитивный компонент младших школьников с умственной отсталостью характеризуется искаженным или неточным пониманием нравственных категорий, таких как «доброта», «честность», «справедливость». Они не могут их в полной мере различать в реальной жизни и не связывают с реальным поведением человека. Особые трудности вызывают абстрактные понятия: «справедливость», «ответственность», «любознательность», «любовь».

Эмоциональный компонент у детей с умственной отсталостью отличается недифференцированностью, слабостью регуляции и неадекватностью реакций. Дети часто не распознают эмоциональные состояния окружающих, не понимают причин их возникновения. Их собственные переживания поверхностны и неустойчивы, эмоциональные реакции могут быть неадекватны ситуации. Как отмечают Л. М. Шипицына и О. В. Защиринская, эмоциональный компонент является фактором успешности невербального общения умственно отсталых детей [9, с.195–196].

Поведенческий компонент детей с умственной отсталостью характеризуется импульсивностью поступков и расхождением поведения с общепринятыми социальными нормами. Она проявляется на фоне несамостоятельности, повышенной внушаемости и отсутствия инициативы. Во всех видах деятельности – игровой, учебной, трудовой – у таких детей ослаблены мотивация и внутренние побуждения. Из-за этого любое препятствие или неудача вызывает у них растерянность, а возникающие желания оказываются сильнее способности им противостоять. Правила поведения соблюдаются ситуативно, преимущественно под внешним контролем взрослых [10, с. 290].

Коммуникативный компонент у младших школьников с умственной отсталостью отличается проявлением трудностей в установлении и поддержании контакта, неспособности учитывать позицию собеседника, неумением договариваться и сотрудничать. Дети часто не слушают собеседника, перебивают, навязывают свою точку зрения. В ситуациях конфликта преобладают агрессивные реакции, направленные на окружающих.

Исследования Е. А. Шеховцевой, Я. И. Гостунской, А. В. Трущелевой показали, что социальное поведение младших школьников с интеллектуальными нарушениями отличается несформированностью всех его структурных компонентов: когнитивного, эмоционального и

поведенческого. Данный дефицит проявляется как в сфере общения, так и в учебной деятельности [8, с. 337].

Таким образом, большинство авторов отмечают, что для младших школьников с умственной отсталостью характерны многообразные поведенческие нарушения, которые наблюдаются как в условиях образовательной организации, так и вне её. В большинстве случаев агрессивность и агрессивное поведение являются основными качественными характеристиками нарушений поведения такой категории детей.

Методы исследования. С целью проверки теоретических выводов было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Каратузская СОШ» и КГБУ СО «Комплексный центр социального обслуживания населения «Каратузский» юга Красноярского края. В нём приняли участие 10 обучающихся 8–10 лет с лёгкой умственной отсталостью. Диагностический комплекс включал методики МИНСЭК-2 (Р. В. Овчарова, А. Н. Овсянникова), детский тест «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга, методики «Кто прав?» и «Рукавички» (Г. А. Цукерман), а также карту педагогического наблюдения.

Результаты исследования и выводы. Результаты исследования позволили сделать выводы, которые соотносимы с теоретическими положениями ученых. В частности, эмоциональный компонент оказался наименее сформированным: 90% детей имеют низкий уровень; поведенческий компонент: у 50% детей – низкий, а у другой половины (50%) – средний уровень. Выявлены навыки сотрудничества (по методике «Рукавички»): у 70% – низкий уровень, понимание позиции собеседника (методика «Кто прав?»): у 80% – низкий уровень. Направленность реакций на неудачу (по методике Розенцвейга): у 50% детей преобладает экстрапунитивная направленность (обвинение окружающих), у 60% коэффициент социальной адаптации (GCR) ниже нормы. Что касается коммуникативных навыков (наблюдение): у 60% детей – низкий уровень, у 40% – средний уровень.

Таким образом, по всем методикам высокий уровень по компонентам социального поведения не выявлен ни у одного ребёнка, а преобладающим является низкий уровень. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, требующей выбора адекватных методов и средств формирования нормального социального поведения.

Чтобы дети с интеллектуальными нарушениями усвоили нормы поведения, недостаточно простого предъявления требований – необходима системная разъяснительная работа и убеждение. Это связано с тем, что смысл норм часто остаётся для них недоступным, значит, необходимо показывать образцы правильного поведения. При этом решающим условием выступает многократное повторение, которое приводит к формированию поведенческого стереотипа. Эффективны метод репетиции поведения и группа техник, основанных на подкреплении: положительное подкрепление, жетонная система, наказание и штраф.

Далее, метод – сказкотерапия, когда посредством игровых сказочных сюжетов дети осваивают представления о нормах поведения и системе нравственных ценностей. Благодаря сопереживанию героям сказки у учащихся появляются новые представления о людях и об окружающем мире, расширяется эмоциональный опыт.

Работа в парах является одной из форм организации учебного взаимодействия. Во время работы в паре у младших школьников с умственной отсталостью формируются навыки взаимодействия друг с другом и развиваются коммуникативные умения.

Далее, метод моделирования определённых обстоятельств как ролевое проигрывание ситуации, при котором учащиеся распределяют роли и воспроизводят поведение персонажей в заданной ситуации. Цель – отработать навыки общения, развить эмоциональный интеллект, научиться анализировать ситуации и находить правильные решения. Доказано, что элементы арт-терапии оказывают благоприятное влияние на эмоциональный фон младших школьников с умственной отсталостью, снижают утомление, негативные эмоциональные состояния и их проявления [11, с. 178].

Психогимнастика – метод самовыражения и общения детей без слов. Это эффективное средство развития социально-перцептивной сферы, так как позволяет обратить внимание на «язык тела» и пространственно-временные параметры общения. Для детей с умственной отсталостью этот метод имеет особое значение, так как помогает преодолевать коммуникативные барьеры, развивать эмоциональную сферу, внимание и навыки саморегуляции [12, с. 76].

Очевидно, что в коррекционной работе с детьми с интеллектуальными нарушениями следует аккуратно подбирать педагогические ситуации с ориентацией на культурные нормы (ситуационный подход). Содержание ситуаций выбирается в зависимости от того, какой объект моделируется (взрослый, животное, сверстник) или насколько сложны условия для проявления эмпатии.

Ключевое требование к методам и средствам формирования социального поведения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями заключается в том, что они должны активизировать мыслительные процессы детей: побуждать их рассуждать, анализировать, высказывать собственную позицию по отношению к социальным объектам и явлениям. Только при этом условии возможно формирование у них осознанной, дифференцированной картины социального мира.

Заключение. Социальное поведение младших школьников с умственной отсталостью представляет собой сложное психолого-педагогическое явление, требующее специального обучения. Целенаправленная коррекционно-развивающая работа, учитывающая особенности мировосприятия данной категории детей, заключается в комплексном использовании методов и средств формирования социального поведения, активизирующих мыслительные процессы детей, побуждающих их рассуждать, анализировать и высказывать собственную позицию по отношению к социальным явлениям. Важно одновременно развивать все компоненты личности ребенка с умственной отсталостью.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией коррекционных программ, направленных на формирование всех структурных компонентов социального поведения у младших школьников с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2025. – 332 с.

2. Каменская Е.Н. Социальная психология: конспект лекций / Е.Н. Каменская. – 4-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 186 с.

3. Киселева, А. К. Понятие «социальное поведение»: теоретические аспекты / А. К. Киселева // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 15 апр. 2021 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары : Среда, 2021. – С. 21–25.

4. Смашнева, О. В. Социализация детей с умственной отсталостью посредством театрализованной деятельности / О. В. Смашнева // Новые педагогические исследования : сб. статей III Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 15 ноября 2020 г.). – Пенза : Наука и Просвещение, 2020. – С. 151–156.

5. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 1633 с.

6. Социальная педагогика: словарь / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2021. – 452 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Министерства образования и науки РФ : от 19.12.2014 №1599 // Официальный интернет-портал правовой информации.

8. Шеховцова, Е. А. Формирование навыков социального поведения у детей с нарушением интеллекта / Е. А. Шеховцова, Я. И. Гостунская, А. В. Трущелева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–2. – С. 335–338.

9. Шипицына, Л. М. Эмоциональный компонент как фактор успешности невербального общения умственно отсталых детей / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. – 2009. – № 2–1. – С. 187–197.

10. Шипова, Л. В. Формы нарушений поведения у школьников с умственной отсталостью / Л. В. Шипова // Научное мнение. – 2013. – № 11. – С. 288–292.

11. Шонин, Л. Н. Психокоррекция эмоционально-волевой сферы младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии / Л. Н. Шонин // Наука, образование, инновации: актуальные вопросы и современные аспекты : сб. статей XXVIII Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Наука и Просвещение, 2026. – С. 175–178.

12. Шишева, Е. Е. Арт-педагогика, её возможности в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / Е. Е. Шишева // Современная начальная школа. – 2023. – № 12 (55). – URL: https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/2023/55–2.pdf (дата обращения: 15.10.2026). – Текст : электронный.

Ильина Анастасия Константиновна
учитель-логопед
МАДОУ «Д/С №75 ОВ с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: *в статье рассматривается необходимость использования метода «синквейн» в логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи для более эффективной коррекции речевых нарушений у дошкольников в условиях ДОУ.*

Ключевые слова: *дошкольники с тяжелыми нарушениями речи, логопедическая работа, коррекционный процесс, синквейн.*

Логопедическая практика располагает методическим инструментарием, ориентированным на успешную коррекционную работу с детьми и на своевременную диагностику речевых систем ребенка. Находясь в сфере пересечения педагогики, психологии и медицины, современная лингвопедагогика применяет наиболее действенные междисциплинарные методики, способствующие оптимизации деятельности учителя-логопеда. В рамках логопедической практики данные технологии не могут рассматриваться изолированно, они интегрируются в традиционные проверенные временем подходы, обогащая их инновационными формами взаимодействия между специалистом и ребенком, а также новыми стимулами для создания благоприятной эмоционально-психологической среды, активизации сохранных функций и компенсации нарушенных психических процессов.

Одной из центральных задач коррекционного обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР), в структуре дефекта которых преобладает общее недоразвитие речи (далее ОНР) II–III уровней, является формирование полноценной речевой деятельности. Нарушение лексико-грамматического строя и связной речи у данной категории детей носит системный характер. Дети испытывают стойкие трудности в актуализации словаря, подборе синонимов и антонимов, построении развернутых высказываний, а также в усвоении предложно-падежных конструкций и словообразовании.

Традиционные методы заучивания рассказов и пересказов часто вызывают у дошкольников с ОНР речевой негативизм и быстрое истощение внимания. В связи с этим возникает потребность в поиске технологий, которые, опираясь на сохранные психические функции (наглядно-образное мышление, механическую память), позволят алгоритмизировать процесс формирования речи. Одной из таких технологий является метод дидактического синквейна.

Синквейн (от фр. cinquains – пять строк) – это нерифмованное стихотворение, представляющее собой краткое, но емкое изложение темы. В педагогическую практику, в том числе в систему специального образования, пришел адаптированный (дидактический) вариант этой формы.

Для ребенка с системным недоразвитием речи синквейн выступает как вид мнемотаблицы. Строгая структура из пяти строк выполняет роль внешнего алгоритма, который снимает когнитивную нагрузку по планированию высказывания. Ребенок не сочиняет текст с нуля, а заполняет предложенную смысло-грамматическую схему, что позволяет:

– актуализировать и обогащать предметный, глагольный словарь и словарь признаков;

– упражнять в практическом усвоении навыков словообразования (подбор родственных слов, образование относительных прилагательных);

– закреплять навыки согласования различных частей речи (существительного с прилагательным, глаголом, числительным);

– формировать умение строить фразу и краткое связное высказывание.

Этапы коррекционной работы по обучению составлению синквейна представляют собой целостную, единую систему, которая основывается на синтаксической заданности каждой строки и содержательной стороне темы.

1. Подготовительный этап. Цель: формирование семантических полей. На данном этапе работа строится по следующим направлениям:

– расширение номинативного, предикативного словаря и словаря признаков по лексическим темам («Осень», «Дикие животные», «Профессии»);

– формирование словообразования через традиционные дидактические игры: «Назови ласково», «Чей хвост?», «Какой предмет по материалу?»;

– использование упражнений на практическое употребление предлогов и согласование частей речи.

2. Этап знакомства со структурой. Цель: усвоение алгоритма.

Учитель-логопед вводит наглядную схему (мнемотаблицу), где каждая строка обозначена цветом или символом (например, цвет – красный, форма – круг для существительного; волнистая линия – для прилагательного).

Составление синквейна совместно с логопедом на основе реальных предметов (например, рассматривание яблока) или серии сюжетных картинок.

3. Этап совместного творчества. Цель: самостоятельное заполнение строк с опорой.

Логопед задает наводящие вопросы к каждой строке: «Что это? Какой он? Что он делает? Что ты о нем думаешь? Как сказать «это» одним словом?».

Использование приема «Закончи строку»: логопед называет начало фразы, ребенок подбирает подходящее слово.

4. Этап самостоятельного составления. Цель: формирование самостоятельного высказывания. Данный этап включает:

– составление синквейна по памяти после занятия;

– составление синквейна от лица персонажа (например, от лица Колобка или хитрой Лисы);

– групповую работу: дети составляют общую мнемотаблицу на магнитной доске.

Практические примеры.

Пример 1. (Лексическая тема «Осень»):

Осень.

Золотая, дождливая.

Желтеют, падают, моросит.

Птицы улетают на юг.

Листопад.

Пример 2. (Лексическая тема «Дикие животные»):

Заяц.

Белый, пушистый.

Скачет, прячется.

Заяц всего боится.

Трусиха (вместо «трусишка», демонстрируя трудности словословообразования, требующие дальнейшей коррекции).

Методические рекомендации для учителя-логопеда.

1. Опора на лексическую тему. Синквейн эффективен только тогда, когда у ребенка сформирована база по теме. Нельзя требовать составления синквейна о «динозавре», если эта лексика не прорабатывалась.

2. Игровая форма. Составление синквейна должно восприниматься как игра «в шифровальщиков» или «секретных агентов», а не как учебное задание.

3. От простого к сложному. Начинать следует с тем, вызывающих у ребенка яркие эмоциональные впечатления («Мама», «Мой день рождения», «Мой питомец»), постепенно переходя к абстрактным понятиям («Дружба», «Здоровье»).

4. Вербализация жестов. Если ребенок на четвертой строке использует жест или картинку, логопед обязан перевести это в речевую форму.

5. Использование ИКТ. Составление синквейнов в интерактивных редакторах или логопедических приложениях повышает мотивацию современных дошкольников.

Целесообразность использования синквейна обусловлена его высокой результативностью: он обеспечивает оперативное достижением и устойчивое закрепление дидактических целей, а также облегчает процесс усвоения понятийного аппарата, обеспечивает расширение номинативного словаря, формирование навыков вербального самовыражения, учит выражать свои мысли и развивает способность к речевому анализу слов.

Написание синквейна требует от педагога всей совокупности его индивидуально-личностных компетенций (когнитивных, творческих, образных). Включение данного метода в структуру практических занятий предоставляет логопеду инструмент для дифференцированного подхода к коррекции.

Список литературы

1. Акименко В.М. Новые педагогические технологии : учеб.-метод. пособие / В.М. Акименко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 105 с.

2. Гин А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителя / А. Гин. – Москва: Вита-Пресс, 2003.

3. Мордвинова, Т. В. Синквейн на уроке литературы. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» / Т. В. Мордвинова. – URL: https://urok.1sept.ru/publication/39626 (дата обращения: 27.10.2026). – Текст : электронный.

4. Терентьева, Н. П. Синквейн по «Котловану»? / Н. П. Терентьева // Литература. – 2006. – № 4. – URL: https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200600413 (дата обращения: 27.10.2026). – Текст : электронный.

Лашманова Татьяна Александровна
учитель
Иванова Луиза Николаевна
учитель

БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: *в статье рассматриваются особенности дистанционного обучения математике детей с расстройствами аутистического спектра, связанные с необходимостью визуальной поддержки, структурирования инструкций и снижения сенсорной и коммуникативной нагрузки. Обосновываются рекомендации по использованию видеомоделирования, пошаговых алгоритмов, чек-листов самонаблюдения и участия родителя или тьютора как посредника в виртуальной образовательной среде.*

Ключевые слова: *цифровое образования, цифровизация, дистанционное обучение, математика, расстройства аутистического спектра.*

Дистанционное обучение математике детей с расстройствами аутистического спектра должно опираться на те же базовые дидактические принципы, что и традиционные очные занятия. Однако онлайн-формат требует дополнительных корректировок, поскольку взаимодействие между педагогом и учеником происходит через экран и лишено многих преимуществ

непосредственного общения. Учитель не всегда может быстро заметить усталость ребенка, изменение его эмоционального состояния, трудности с пониманием задания или сенсорный дискомфорт. Поэтому главная цель при организации виртуальных уроков заключается в том, чтобы одновременно сохранить необходимый уровень академических требований и уменьшить избыточную интеллектуальную, эмоциональную и сенсорную нагрузку.

Современные исследования свидетельствуют о том, что при грамотно выстроенной цифровой образовательной среде дети с РАС способны успешно осваивать математические понятия, выполнять практические задания и сохранять полученные навыки даже спустя несколько недель после завершения учебного курса. Результативность дистанционного обучения во многом зависит не от самой технологии, а от того, насколько последовательно педагог подбирает форму подачи материала, темп работы, визуальные опоры и способы обратной связи. Онлайн-занятие должно быть предсказуемым, логично организованным и понятным ребенку с самого начала.

Е. В. Агеева отмечает, что одной из наиболее серьезных трудностей при изучении математики детьми с РАС является не арифметическая деятельность как таковая, а понимание специального математического языка. По мере перехода к более сложным темам увеличивается количество абстрактных слов, терминов, условных обозначений и многоступенчатых инструкций. Ученику необходимо не только понять смысл каждого слова, но и установить связь между словесным описанием и математическим действием. Например, такие выражения, как «увеличить на», «уменьшить в несколько раз», «найти разность», «сравнить величины» или «выразить через дробь», могут восприниматься ребенком как совершенно разные инструкции, даже если за ними стоит уже знакомая операция. В результате у школьника возникает двойная когнитивная нагрузка. Сначала он должен расшифровать речевую конструкцию, определить, что именно требуется сделать, а затем подобрать соответствующий математический способ решения. Если инструкция длинная, содержит несколько условий или сформулирована в переносном смысле, вероятность ошибки возрастает. В дистанционном обучении такая проблема может усиливаться, поскольку часть информации ребенок получает через аудиоканал, а экран одновременно предъявляет текст, изображения, значки и элементы управления. Поэтому речь педагога должна быть максимально ясной, краткой и последовательной. Желательно давать одну инструкцию за один раз, выделять ключевые слова визуально и не использовать лишние формулировки.

Особое значение приобретает визуализация учебного материала. Устное объяснение лучше сопровождать схемой, таблицей, цветовым выделением, стрелками, числовой прямой или пошаговой записью. Важно, чтобы визуальные элементы не перегружали экран, а помогали ребенку понять структуру задания. Если на слайде одновременно присутствуют многочисленные изображения, декоративные элементы и длинные абзацы текста, это может отвлекать ученика и затруднять концентрацию. Гораздо эффективнее предъявлять материал небольшими порциями: сначала условие, затем отдельное действие, после этого – промежуточный результат и только потом окончательное решение.

Одним из наиболее обоснованных методов дистанционной работы с детьми с РАС считается видеомоделирование. Его суть состоит в том, что ребенку показывают короткий видеоролик, в котором педагог или другой человек демонстрирует правильную последовательность действий при решении определенного типа задач. Видео может быть посвящено сложению смешанных дробей, сравнению чисел, нахождению неизвестного компонента, преобразованию единиц измерения, упрощению отношений или выполнению действий с десятичными дробями. Существенным преимуществом такого подхода является возможность многократного просмотра. Ученик может остановить запись, вернуться к предыдущему фрагменту и повторить демонстрацию столько раз, сколько ему требуется. В отличие от объяснения в режиме реального времени, видеоматериал не создает давления необходимости немедленно отвечать. Ребенок может работать в более комфортном темпе, не опасаясь, что от него потребуют быстрого результата. Кроме того, заранее записанный ролик позволяет педагогу

исключить лишние слова, случайные отвлечения и непоследовательные пояснения. Каждый этап решения можно представить одинаково и в одном порядке, что особенно важно для детей, которым необходимы повторяемость и стабильность учебной процедуры. В исследовании, проведенном в 2024 году с участием школьников с РАС, было показано, что сочетание видеомоделирования, интерактивных онлайн-игр и чек-листов для самоконтроля в синхронном формате видеоконференций способствует устойчивому прогрессу. Такой комплекс воздействий помогает ребенку не просто увидеть правильный способ решения, но и самостоятельно отследить, какие этапы уже выполнены, а какие еще предстоит пройти. Чек-лист может включать простые пункты: «Прочитай условие», «Выдели известные данные», «Определи действие», «Запиши пример», «Проверь ответ». Постепенно внешний список может превращаться во внутренний алгоритм саморегуляции [1].

Примечательно, что занятия в рамках этого подхода проводились два раза в неделю, а не каждый день. Такой график позволяет поддерживать регулярность обучения, но одновременно уменьшает риск сенсорного и эмоционального переутомления. Для многих детей с РАС длительное пребывание перед экраном, постоянное ожидание ответа, необходимость следить за изображением и одновременно выполнять математические действия могут быстро приводить к истощению. Поэтому при планировании курса важно учитывать не только количество изучаемых тем, но и способность ребенка сохранять внимание без значительного напряжения. Иногда более короткие и редкие занятия оказываются эффективнее продолжительных ежедневных уроков. Для младших школьников, а также для детей, имеющих сопутствующие интеллектуальные нарушения, особенно полезной считается последовательность «конкретное – репрезентативное – абстрактное», известная как CRA-подход. Эта модель предполагает постепенный переход от непосредственного действия с предметами к использованию изображений и далее к работе с цифрами, знаками и формулами. Такой порядок снижает уровень абстракции и дает ребенку возможность сначала увидеть математическую закономерность в наглядной форме. В дистанционном формате конкретный этап может быть реализован с помощью виртуальных объектов. Например, ученик может перемещать на экране изображения кубиков, яблок, жетонов или геометрических фигур, объединять их в группы и пересчитывать получившееся количество. Хотя ребенок не держит предметы в руках, интерактивное действие сохраняет важный принцип: математическая операция представляется как видимое преобразование объектов.

На следующем, репрезентативном этапе реальные или виртуальные предметы заменяются рисунками, точками, полосками, схемами и диаграммами. Ребенок учится понимать, что пять изображенных кружков могут обозначать пять единиц, а часть рисунка – определенную долю целого. Только после этого вводятся цифры, математические знаки и формулы. Например, сначала ученик объединяет две группы виртуальных предметов, затем рассматривает соответствующую картинку или схему и лишь потом записывает выражение $3 + 2 = 5$. Благодаря такой последовательности символы перестают быть для него отвлеченными знаками и начинают связываться с конкретным действием. При изучении дробей аналогично можно сначала разделить виртуальный круг или прямоугольник на равные части, затем рассмотреть изображение закрашенных долей и после этого перейти к записи вида 1/2 или 3/4.

Исследование с участием семилетней ученицы с РАС показало, что применение CRA-последовательности способствует не только формированию навыков сложения и вычитания, но и развитию более широких учебных умений. Ребенок постепенно начинает понимать взаимосвязь между предметами, изображениями и математическими символами, учится переносить освоенный способ действия на новые задания и становится более самостоятельным. Важно, что педагог не должен слишком быстро переходить от конкретных материалов к формулам.

Список литературы

1. Агеева, Е. В. Дистанционное образование детей с РАС. Принципы и методы работы / Е. В. Агеева. – URL: https://clck.ru/3WXLAR (дата обращения: 26.10.2026). – Текст : электронный.

2. Дистанционные технологии в обучении детей с РАС. – URL: https://clck.ru/3WXLLJ (дата обращения: 26.10.2026). – Текст : электронный.

Маслова Полина Андреевна
студентка
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования предпосылок к овладению навыками письма у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Раскрывается значение развития фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, слухоречевой памяти и графомоторных навыков. Особое внимание уделяется организации комплексной логопедической работы с дошкольниками, имеющими тяжёлые нарушения речи. Представлены основные направления коррекционно-развивающей деятельности и примеры практических упражнений, направленных на подготовку детей к дальнейшему освоению письменной речи.*

Ключевые слова: *предпосылки письма, письменная речь, старший дошкольный возраст, тяжёлые нарушения речи, логопедическая работа, фонематическое восприятие, звуковой анализ, зрительно-пространственные представления, графомоторные навыки.*

Подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте является одним из важных направлений образовательной и коррекционно-развивающей работы в дошкольной образовательной организации. Особую актуальность данная проблема приобретает при работе с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи (ТНР), поскольку недостаточная сформированность компонентов устной речи может затруднять последующее овладение навыками чтения и письма.

Письменная речь представляет собой сложный процесс, формирование которого опирается на развитие целого ряда психических функций. Для успешного освоения письма ребёнку недостаточно знать буквы и уметь выполнять графические движения. Необходимы сформированность фонематического восприятия, способность анализировать звуковой состав слова, достаточный уровень развития памяти, внимания, зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторной координации.

А. Р. Лурия рассматривал письмо как сложную функциональную систему, в реализации которой участвуют различные анализаторные системы и психические процессы. Это позволяет рассматривать подготовку к письменной речи не как отдельное обучение графическим навыкам, а как комплексную работу по развитию функциональных предпосылок письма 2.

У детей с тяжёлыми нарушениями речи могут наблюдаться трудности звукопроизношения, недостаточная сформированность фонематических процессов, ограниченные возможности языкового анализа и синтеза. Кроме того, у отдельных дошкольников возникают затруднения при запоминании речевого материала, выполнении последовательных инструкций, ориентировке в пространстве и воспроизведении графических образцов. Выраженность данных особенностей индивидуальна, поэтому содержание коррекционной работы должно определяться с учётом результатов обследования каждого ребёнка.

М. Ю. Малютина в исследовании, посвящённом особенностям развития предпосылок письменной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, рассматривает взаимосвязь речевых, зрительно-пространственных и моторных функций в процессе подготовки к письменной речи 3. Это подчёркивает необходимость комплексного подхода, при котором развитие устной речи сочетается с формированием познавательных и двигательных предпосылок письма.

Одним из основных направлений логопедической работы является развитие фонематического восприятия. Данная способность обеспечивает различение звуков речи и позволяет

ребёнку воспринимать звуковой состав слова. При недостаточной сформированности фонематических процессов дошкольник может испытывать трудности при различении близких по звучанию звуков, определении их наличия в слове и соотнесении звука с соответствующей буквой на последующих этапах обучения.

Работа над развитием фонематического восприятия должна проводиться последовательно. Сначала ребёнка учат различать неречевые звуки, определять их источник и характер звучания. Далее предлагаются задания на различение речевых звуков и слогов, отличающихся одним звуковым элементом. Например, в игре «Поймай звук» ребёнку необходимо хлопнуть в ладоши, услышав заданный звук среди других. В упражнении «Какой звук изменился?» дошкольнику предлагаются пары слогов, которые отличаются одним звуком. Также можно использовать предметные картинки, предлагая распределить их по наличию определённого звука в названии.

Следующим важным направлением является формирование навыков звукового анализа и синтеза. Ребёнок учится определять первый и последний звуки в словах, устанавливать их последовательность и количество, находить заданный звук в начале, середине или конце слова. Для этого используются звуковые схемы, условные обозначения, фишки и предметные изображения. Например, в упражнении «Назови первый звук» ребёнку предлагается рассмотреть несколько картинок и определить, с какого звука начинается каждое слово. В игре «Где спрятался звук?» необходимо установить положение заданного звука в слове.

Постепенное усложнение подобных заданий способствует формированию осознанного отношения к звуковой структуре слова. При этом важно учитывать состояние звукопроизношения ребёнка и этап коррекционной работы. Если определённый звук ещё не автоматизирован, не следует требовать его правильного самостоятельного произнесения во всех заданиях. В таких случаях можно отдельно развивать слуховое различение и узнавание звука.

Не менее значимым компонентом подготовки к письму является развитие зрительно-пространственных представлений. Для последующего освоения письменной речи ребёнку необходимо ориентироваться в пространстве, различать правую и левую стороны, понимать расположение предметов относительно друг друга, определять положение элементов на плоскости листа. Недостаточная сформированность этих умений может затруднять восприятие и воспроизведение графических элементов.

Для развития пространственных представлений используются упражнения на ориентировку в окружающем пространстве и на листе бумаги. Например, в игре «Найди место» ребёнку предлагается расположить предметные изображения в соответствии с инструкцией: справа, слева, сверху, снизу или в центре. В упражнении «Повтори узор» необходимо выложить геометрические фигуры по образцу, соблюдая их последовательность и расположение. Также можно предлагать задания на поиск отличий между изображениями, продолжение закономерностей и воспроизведение простых графических последовательностей.

Особое внимание в процессе подготовки к письму следует уделять развитию мелкой моторики и зрительно-моторной координации. Точность и согласованность движений руки необходимы для выполнения графических заданий, соблюдения направления линии и постепенного формирования навыков письма. В логопедической работе могут применяться пальчиковая гимнастика, лепка, шнуровка, нанизывание бусин, игры с мелкими предметами, обведение контуров, штриховка и проведение линий по заданному маршруту.

При выполнении графических упражнений важно учитывать правильную посадку ребёнка, положение листа, захват карандаша и силу нажима. Задания должны соответствовать возрастным и индивидуальным возможностям дошкольника. Необходимо избегать чрезмерной продолжительности однотипной графической деятельности, поскольку утомление может снижать точность движений и интерес к выполнению упражнений. Основная задача на данном этапе заключается не в преждевременном обучении письму, а в развитии координации, точности и произвольного контроля движений.

Кроме того, важное место занимает развитие слухоречевой памяти, внимания и способности действовать по инструкции. Эти функции обеспечивают возможность удерживать последовательность действий, запоминать речевой материал и контролировать собственную деятельность. Для их развития используются игры на запоминание последовательности слов, слогов, картинок и движений. Например, в упражнении «Запомни и повтори» ребёнку предлагается воспроизвести последовательность услышанных слов или слогов, а в игре «Что изменилось?» – определить, какой элемент исчез или поменял своё положение.

А. А. Кагадий рассматривает подготовку детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к овладению письменной речью как самостоятельное направление коррекционно-развивающей деятельности 1. При этом подготовка к письму должна учитывать не только речевые трудности, но и индивидуальные особенности развития ребёнка.

Эффективность логопедической работы во многом зависит от её систематичности, последовательности и индивидуализации. Перед началом коррекционно-развивающей деятельности необходимо провести обследование, направленное на определение состояния звукопроизношения, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, памяти, внимания и графомоторных навыков. Полученные данные позволяют определить основные трудности и выбрать наиболее значимые направления дальнейшей работы.

Содержание занятий должно постепенно усложняться: от выполнения заданий по подражанию и готовому образцу к самостоятельным действиям, от использования наглядных опор к выполнению словесных инструкций. При этом целесообразно объединять несколько направлений работы в рамках одного занятия. Например, ребёнок может сначала определить первый звук в названии картинки, затем расположить изображения в соответствии с пространственной инструкцией и завершить работу графическим заданием. Такой подход позволяет одновременно развивать речевые, познавательные и двигательные функции.

Важным условием является использование игровой формы организации занятий. Наглядные материалы, предметные картинки, геометрические фигуры, фишки и игровые персонажи помогают поддерживать интерес дошкольников и делают выполнение заданий более доступным. При этом содержание упражнений необходимо адаптировать к возрасту, уровню речевого развития и возможностям каждого ребёнка.

Значимую роль играет и взаимодействие логопеда с воспитателями и родителями. Закрепление сформированных навыков в повседневной деятельности, выполнение доступных домашних заданий и соблюдение единых рекомендаций специалистов способствуют систематизации полученных умений. При этом домашние упражнения должны быть посильными для ребёнка и не заменять профессиональную коррекционную работу.

Таким образом, формирование предпосылок к овладению навыками письма у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями должно осуществляться комплексно и последовательно. Развитие фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, слухоречевой памяти и графомоторных навыков создаёт необходимую основу для последующего освоения письменной речи. Своевременная логопедическая работа, построенная с учётом индивидуальных особенностей дошкольников, позволяет подготовить детей к обучению грамоте и снизить риск возникновения трудностей при освоении письма в школе.

Список литературы

1. Кагадий, А. А. Подготовка детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к овладению письменной речью / А. А. Кагадий // Молодой учёный. – 2023. – № 51. – С. 150–152.

2. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 83 с.

3. Малютина, М. Ю. Особенности развития предпосылок письменной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня / М. Ю. Малютина // Концепт. – 2017. – Т. 39. – С. 1446–1450.

4. Нищева, Н. В. Речевая карта ребёнка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) / Н. В. Нищева. – 3-е изд., испр. и доп. – Санк-Петербург : Детство-Пресс, 2024. – 40 с.

5. Седова, Д. А. Принципы обучения, направленные на формирование предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста / Д. А. Седова // Молодой ученый. – 2020. – № 42 (332). – С. 59–60.

Матюхина Валерия Станиславовна
студентка

Научный руководитель
Образцова Елена Николаевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный
педагогический университет»
г. Херсон, Херсонская область

DOI 10.31483/r-169996

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается оптическая дисграфия у младших школьников и ее связь с зрительно-пространственными представлениям. Описывается как последовательное развитие пространственных представлений влияет на готовность ребенка к обучению письму. В работе представлены типичные графические ошибки, возникающие вследствие трудностей ориентировки на плоскости тетрадного листа.*

Ключевые слова: *оптическая дисграфия, зрительно-пространственные представления, младшие школьники, графический образ буквы.*

В современной системе начального общего образования стоит проблема освоения письменной речи младшими школьниками. Успешное формирование навыка письма обусловлено интеграцией целого комплекса когнитивных процессов: от зрительного гнозиса графического образа буквы и анализа пространственного расположения ее элементов до кинетической организации движений руки на плоскости листа.

В структуре нарушений письменной речи особое место занимает оптическая дисграфия, которую связывают с несформированностью зрительно-аналитической деятельностью. Данная форма дисграфии проявляется в стойких заменах и смешениях оптических сходных букв, зеркальном написании, искажении начертания, а также трудностях удержания строки и плохой ориентации на листе бумаги, что приводит к снижению академической успеваемости ребенка.

Изучение механизмов оптических ошибок на письме показывает, что в их основе лежит дефицит зрительно-пространственных представлений. Перенос трехмерного восприятия окружающего мира на двухмерную плоскость листа тетради – это сложный процесс для ребенка. Для успешного написания одной графемы младший школьник должен не просто воспринять ее изолированные элементы, но и четко дифференцировать их пространственное расположение. При недостаточно сформированной пространственной ориентации ребенок не способен удержать в памяти стабильный образ буквы. Как следствие, возникают характерные оптические ошибки смешения букв по вертикальному (б-д) или горизонтальному (л-м) признакам, а также зеркальное письмо.

Чтобы понять, почему плоскость листа вызывает трудности у младших школьников, необходимо проанализировать этапы формирования пространственного гнозиса. Выделяют четыре уровня развития пространственных представлений.

Первый уровень – освоение пространства собственного тела. На данном этапе ребенок формирует представление о своем лице, теле. Работа над схемой тела.

Второй уровень – пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. На этом этапе ребенок начинает соотносить себя с окружающим миром. Учится определять положение предметов по отношению к себе: ближе, дальше, выше, ниже.

Третий уровень – вербализация пространственных представлений. Ребенок начинает использовать слова для обозначения пространственных отношений (над, под, в, за), а также понимать сложные словесные конструкции (брат отца, квадрат под кругом).

Четвертый уровень – ориентировка на плоскости. Ребенок учится ориентироваться в двухмерном пространстве, например, на листе бумаги.

Последний уровень выступает базой для начала обучения письму. Перенос фокуса внимания на плоскость листа – это сложный процесс. Если у ребенка к моменту поступления в первый класс недостаточно сформированы первые три уровня (например, путает правую и левую руку), восприятие пространства на плоскости искажается. Это не позволяет младшему школьнику полноценно освоить графический образ буквы и ведет к появления оптических ошибок на письме.

Оптическая дисграфия становится видимой, как только ребенок начинает писать тексты под диктовку или списывать их. Несформированность зрительно-пространственных представлений проявляется на листе бумаги в виде ошибок, которые можно разделить на несколько групп.

1. Зеркальное написание. Возникает у младших школьников вследствие недостаточно сформированной дифференциации правого и левого направлений пространства. Это приводит к тому, что ребенок разворачивает асимметричные буквы в противоположную сторону (вместо С, З, Э, Е пишет их в другую сторону).

2. Смешение элементов по вертикальной оси. При трудностях координации верхней и нижней зон тетрадного листа ребенок начинает путать буквы, имеющие одинаковую основу, но различающиеся направлением дополнительных элементов. Например, строчные буквы в-д, у буквы «в» петля идет вверх, а у «д» – вниз. Строчные буквы т-ш, ребенок может перевернуть букву «т» и получится «ш», и наоборот. Тоже самое происходит с буквами п-и.

3. Смешение элементов п горизонтальной оси. Ребенок теряется в линейном пространстве строчки, не может вовремя остановится пи чередовании одинаковых элементов. Например, буквы ц-щ, при написании «ц» ребенок может сделать лишний элемент, либо наоборот. Тоже самое происходит с буквами т-п-г, ш-и и так далее.

Таким образом, дефицит зрительно-пространственных представлений лишает ребенка возможности удерживать целостную структуру буквы. Любая графическая замена в тетради – это закономерный результат того, что мозг не может правильно сориентировать элементы знака на плоскости листа.

На основе проведенного теоретического анализа можно сделать вывод, что в основе оптической дисграфии младших школьников лежит несформированность зрительно-пространственных представлений. Замены букв, их искажение, смешение и зеркальность говорит о неготовности ребенка работать на плоскости листа тетради. Из этого следует, что логопедическая работа по преодолению оптической дисграфии не должна сводиться к механическому переписыванию букв. В первую очередь внимание уделяется развитию пространственного гнозиса, начиная с движений и осознания собственного тела и заканчивая графическими упражнениями на листе бумаги.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 218 с.

2. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста : практ. пособие / Н. Я. Семаго. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 112 с.

3. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учеб. пособие / А. В. Семенович. – 5-е изд. (эл.). – Москва : Генезис, 2017. – 321 с.

4. Ремизова, Е. А. Формирование зрительно-пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией / Е. А. Ремизова, А. С. Яровая // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 12–13 апреля 2022 г.) / отв. ред. Е.А. Шумилова. – Краснодар : Кубанский государственный университет, 2022. – С. 448–451.

Махонина Анна Леонидовна
магистр, учитель-дефектолог
Кондратова Александра Николаевна
воспитатель
Васильева Валентина Ивановна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №128 «Василёк»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СЕНСОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация: *в статье рассматривается вопрос об организации работы по сенсорному воспитанию дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Отмечается, что результатом правильно организованного сенсорного воспитания становится не только накопление чувственного опыта, но и появление у ребенка интереса к исследованию окружающего мира через доступные ему каналы, снижение тревожности, улучшение произвольной регуляции и, в конечном счёте, компенсация двигательного дефекта за счёт развития сохранных анализаторов и установления новых сенсомоторных связей.*

Ключевые слова: *сенсорное воспитание, дошкольный возраст, нарушения опорно-двигательного аппарата.*

Сенсорное воспитание дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) представляет собой одно из ключевых направлений коррекционно-развивающей работы, поскольку двигательные ограничения почти всегда сочетаются с различными формами сенсорной депривации или искажением сенсорных сигналов. У детей с церебральным параличом, последствиями травм или другими ортопедическими патологиями страдает не только возможность активного перемещения в пространстве, но и способность полноценно воспринимать форму, величину, фактуру предметов, а также интегрировать информацию от разных органов чувств. Часто наблюдаются нарушения тактильного, зрительно-моторного и слухомоторного взаимодействия, что напрямую сказывается на формировании целостной картины мира и предпосылок интеллектуальной деятельности. Специфика сенсорного воспитания в данном случае заключается в том, что традиционные методы, предполагающие активные манипуляции с объектами, свободное обследование игрушек и материалов в движении, необходимо адаптировать под психофизические возможности ребенка. Педагог учитывает наличие спастичности, гиперкинезов, ограниченного объёма произвольных движений, а также возможные сопутствующие нарушения зрения и слуха.

Основной упор делается на создание полифункциональной сенсорной среды, где ребенок может получать разнообразные ощущения в положении, доступном ему – лёжа, сидя с опорой или стоя у специальной стойки. Например, для развития тактильной чувствительности используются не только традиционные мешочки с крупами или текстильные панели, но и вибромассажеры, сенсорные дорожки, прикрепленные к наклонной доске, чтобы ребенок мог доставать их ногой или рукой при минимальном усилии [4].

Т. Д. Погорская [2] отмечает, что важнейшим компонентом становится формирование зрительно-моторной координации: ребенку с НОДА трудно одновременно следить взглядом за движением своей руки, поэтому занятия строятся поэтапно – от фиксации взгляда на ярком предмете, подвешенном в поле зрения, до совместных действий взрослого и ребенка, когда рука ребенка направляется, а педагог комментирует сенсорные свойства объекта.

Огромную роль играет проприоцептивная стимуляция, то есть ощущение положения собственного тела и его частей в пространстве. Дошкольникам с НОДА часто не хватает именно этой обратной связи: они не чувствуют, с каким усилием сжимают игрушку или как сильно

сгибают сустав. Поэтому в сенсорное воспитание включают упражнения с разными по весу, упругости и текстуре предметами: резиновые эспандеры, поролоновые мячи, гелевые подушечки, шершавые и гладкие поверхности, которые при контакте дают выраженный тактильный и кинестетический отклик.

Параллельно решаются задачи слухового восприятия, особенно важно различение звуков, связанных с движением и действием: шаги, хлопки, звук падающего предмета, шум пересыпаемой крупы. Без сформированных сенсорных эталонов – цвета, формы, величины – становится невозможным дальнейшее обучение счету, письму, конструированию. Сенсорное воспитание встроено в режимные моменты и игровую деятельность, например, во время одевания ребенок учится различать правый и левый рукав (чувствительность и схема тела), а во время еды – определять температуру и консистенцию пищи. Для дошкольников с НОДА крайне полезна работа в сенсорной комнате с использованием световых трубок, пузырьковых колонн, зеркальных панно и звуков природы, однако важно избегать сенсорной перегрузки, так как у многих детей с двигательными нарушениями повышена утомляемость и снижена способность к фильтрации стимулов. Результатом правильно организованного сенсорного воспитания становится не только накопление чувственного опыта, но и появление у ребенка интереса к исследованию окружающего мира через доступные ему каналы, снижение тревожности, улучшение произвольной регуляции и, в конечном счёте, компенсация двигательного дефекта за счёт развития сохранных анализаторов и установления новых сенсомоторных связей.

Н. Ю. Барбышева [1] пишет, что сенсорное воспитание дошкольников с НОДА сопряжено с комплексом специфических трудностей, которые носят системный характер и затрагивают как физическую, так и когнитивную и эмоционально-волевую сферу. Прежде всего, ключевой проблемой становится ограничение или полная невозможность самостоятельного активного обследования окружающих предметов и пространства. Здоровый ребёнок познаёт форму, вес, фактуру и температуру объекта через свободное манипулирование: он может схватить игрушку, повернуть её, приблизить к глазам, бросить и проследить за падением. У дошкольника с НОДА, особенно при таких формах, как спастическая диплегия или гемипарез, произвольные движения рук и пальцев грубо нарушены: наблюдается повышенный мышечный тонус, ограничение объёма движений в суставах, синкинезии (непроизвольные содружественные движения), гиперкинезы. Из-за этого ребёнок не может целенаправленно ощупать предмет, удержать его для зрительного анализа или совершить пробное действие. Тактильное восприятие оказывается фрагментарным, а иногда и вовсе искажённым, поскольку мышечные спазмы или патологические тонические рефлексы мешают дифференцировать лёгкое прикосновение и сильное давление.

Следующая группа трудностей связана с несформированностью или патологией зрительно-моторной координации. Даже если у ребёнка сохранно зрение, координация между глазом и рукой страдает вторично из-за двигательных расстройств. Ребёнок не может одновременно следить взглядом за движением собственной руки, фиксировать предмет, находящийся в поле зрения, и направлять к нему конечность. Часто возникает асимметрия зрительного восприятия: ребёнок игнорирует ту сторону пространства, где движения более ограничены. Это делает невозможным полноценное формирование сенсорных эталонов через активное действие. Вдобавок многие дети с НОДА имеют сопутствующие зрительные нарушения – косоглазие, нистагм, снижение остроты зрения, что дополнительно искажает восприятие формы, величины и удалённости объекта.

Огромную сложность представляет дефицит проприоцептивной и кинестетической чувствительности, то есть ощущения положения собственного тела, его частей и совершаемых движений. У ребёнка с церебральным параличом часто нарушен «схема тела»: он плохо понимает, где находится его рука или нога в данный момент, с какой силой сжимает пальцы, согнут или разогнут сустав. Это приводит к тому, что даже при относительно сохранной способности выполнить движение ребёнок не получает адекватной обратной связи от мышц и суставов. В результате сенсорный опыт формируется искажённо: например, ребёнок может

слишком сильно сдавливать хрупкий предмет или, наоборот, ронять его из-за недостаточного тонуса. Педагогу приходится буквально заново учить ребёнка «чувствовать» свои движения через специальные упражнения с сопротивлением, утяжелением или вибрацией, что требует огромного времени и терпения.

Психологические и поведенческие особенности также создают серьёзные препятствия. Многие дошкольники с НОДА имеют повышенную утомляемость, истощаемость нервной системы, трудности с концентрацией внимания. Сенсорные занятия, требующие сосредоточения и тонких дифференцировок, быстро вызывают у них переутомление, которое может проявляться усилением гиперкинезов, плачем, агрессией или полным отказом от деятельности. Кроме того, у части детей наблюдается сенсорная гиперчувствительность, когда обычные стимулы (яркий свет, громкий звук, прикосновение к коже) воспринимаются как болезненные или крайне неприятные. И наоборот, у других имеет место сенсорная гипочувствительность, при которой ребёнок не замечает умеренных сигналов и постоянно ищет сильные стимулы – ударяется головой, громко стучит предметами. И то, и другое серьёзно затрудняет дозированное, последовательное сенсорное воспитание.

Особого внимания заслуживают трудности, связанные с организацией образовательной среды. Ребёнок с НОДА часто вынужден находиться в фиксированной позе (лёжа на спине, в коляске, стоя у опоры). Это ограничивает его обзор и доступность сенсорных материалов. Например, чтобы рассмотреть игрушку со всех сторон, здоровому малышу достаточно повернуть её в руках, а ребёнку с двигательными нарушениями приходится ждать, когда педагог медленно повернёт объект перед глазами. Большинство стандартных дидактических игрушек (мозаики, шнуровки, вкладыши) рассчитаны на тонкую моторику, которой у дошкольника с НОДА часто нет, поэтому их использование вызывает фрустрацию и отказ от занятий. Требуется постоянная адаптация материалов – увеличение размера деталей, использование липучек вместо мелких кнопок, крепление предметов к устойчивой поверхности, что не всегда возможно в условиях обычной группы детского сада.

Список литературы

1. Барбышева, Н. Ю. Сенсорное развитие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Н. Ю. Барбышева // Научные исследования. – 2019. – № 2 (28).

2. Погорская, Т. Д. Особенности сенсорного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Т. Д. Погорская. – URL: https://clck.ru/3TAC8F (дата обращения: 24.10.2026). – Текст : электронный.

3. Рудник, В. М. Развитие сенсорных представлений у дошкольников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / В. М. Рудник. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/razvitie_sensornyix_predstavlenij_u_doshkolnikov_s_narusheniyami_funkczij_oporno_dvigatelnogo_apparata/ (дата обращения: 24.10.2026). – Текст : электронный.

4. Семенова, Т. Н. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе инклюзивного детского сада / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева, Л. Л. Ильина. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021. – 212 с. – ISBN 978-5-88297-542-4. – EDN XLHTOR.

Семенова Ирина Валерьевна
учитель
БОУ «Новочебоксарская ОШ для обучающихся с ОВЗ»
Минобразования Чувашии
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАБОЧИХ ЛИСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: *в статье рассматривается использование рабочих листов на уроках истории как дидактического средства адаптации учебного материала для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Охарактеризованы трудности обучения таких детей, раскрыто понятие рабочего листа, задающего алгоритм деятельности, обеспечивающего наглядность и включающего практико-ориентированные задания. Приведены примеры заданий и принципы разработки. Сделан вывод о доступности и личностной значимости материала.*

Ключевые слова: *обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, рабочие листы, дидактические средства обучения, формирование исторических представлений.*

Уроки истории важны для формирования личности обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Знание истории своей страны помогает понять свои корни, её культуру и традиции; ориентирование в исторических событиях способствует успешной социальной адаптации детей с нарушением интеллекта.

Главная задача истории – сформировать у детей доступные элементарные представления. Обучение учащихся с интеллектуальными нарушениями сталкивается с трудностями. Познавательный интерес у них своеобразен, неустойчив и фрагментарен. Пространственные и временные представления размыты, словарный запас ограничен. Дети плохо улавливают причинно-следственные связи. Наглядно-образное мышление преобладает над абстрактным. Возникают трудности в понимании сложных инструкций. Однако специальная психология и школьный опыт показывают: результативность обучения и интерес к нему зависят от применяемых на уроке средств и методов.

Учителю истории нужно адаптировать сложный материал – с фактами, именами, датами и связями – для детей с интеллектуальной недостаточностью. Это помогает сделать знания доступными. В таких условиях дидактические средства играют важную роль: они переводят абстрактные исторические понятия в понятный формат.

Рабочие листы выступают одним из таких средств: они делят учебную деятельность по алгоритму, обеспечивают наглядность и включают практико-ориентированные задания, что соответствует требованиям АООП и принципам коррекционного обучения.

Рабочий лист – дидактическое средство, разработанное учителем. В нём прописаны задания с указаниями, что и как нужно сделать. Это не просто раздаточный материал, а инструмент, который делает сложный предмет доступнее, вовлекает обучающихся и позволяет сразу увидеть, что получается.

Вот примеры заданий по истории, эффективные для рабочих листов:

− Заполни пропуски в предложениях или тексте («Расскажи о К. Г. Жукове. Вставь в текст пропущенные слова. Подсказки в учебнике на стр. …»);

− работа с картой или схемой: подпиши объекты, соотнеси события с местом, заполни схему;

− Расставь по порядку («Расставь по порядку номера под картинками, «Выращивание хлеба на Руси»);

− Лента времени: отметь дату, век события;

− Выбери из предложенных («Найди и выбери из предложенных герб России»);

− Раскрась («Раскрась правильно флаг России»);
− Приклей («Вырежи и приклей орудия труда человека умелого»);
− Подпиши («Подпиши под картинками имена русских князей»);
− Соедини, соотнеси («Соотнеси стрелками термин с его определением»);
− ответы на вопросы с опорой на иллюстрации или короткий текст;
− игры (ребусы, кроссворды) для поддержания интереса.

При разработке рабочего листа необходимо обратить внимание на несколько важных принципов.

1. Конкретность и образность. Все задания привязаны к реальным объектам, событиям, людям. Иллюстрации, фотографии, схемы, материалы, которые используются при составлении листа, яркие, цветные.

2. Структура задания с понятными формулировками.

3. Поэтапное усложнение. Материал разбивается на мелкие этапы.

4. Опора на опыт ребёнка. Использовать в начале тот материал, который ему хорошо знаком, с которым он легко справится.

5. Индивидуализация. При подборе материала нужно учитывать возможности и особенности каждого ученика.

6. Развитие навыков. Задания не только дают знания по истории, но и тренируют внимание, память, мышление, обогащают словарный запас.

Из опыта работы на уроках истории с рабочими листами можно выделить следующие положительные моменты:

− визуальная поддержка (картинки, схемы, фотографии исторических личностей) помогает разбить абстрактные исторические понятия на понятные образы. Это упрощает восприятие материала;

− лист задаёт чёткий алгоритм: сначала изучить фрагмент, потом выполнить задание. Это снижает нагрузку, ученику не нужно одновременно удерживать в голове много инструкций;

− рабочий лист даёт возможность индивидуального подхода к ребёнку. Ученик работает в своём темпе, что особенно важно при разных уровнях возможностей детей в классе;

− по тому, как ученик заполняет лист, видно, какие темы усвоены, а где есть пробелы;

− яркие, нестандартные задания пробуждают интерес учеников, повышают мотивацию.

Рабочие листы действительно становятся эффективным дидактическим средством адаптации исторического материала для обучающихся с нарушением интеллекта. Они не упрощают содержание, а делают его доступным и личностно значимым: снижают когнитивную нагрузку, усиливают наглядность, структурируют деятельность и позволяют каждому ученику быть активным участником учебного процесса. Благодаря этому формируются элементарные исторические представления, развиваются познавательные навыки и реализуется воспитательный потенциал предмета.

Список литературы

1. Бгажнокова, И. М. Мир истории. История Отечества: 6–9-е классы : методическое пособие к предметной линии И. М. Бгажноковой, Л. В. Смирновой, И. В. Карелиной / И. М. Бгажнокова, И. В. Карелина. – Москва : Просвещение, 2023. – 128 с.

2. Петрова, Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Петрова. – Москва : Владос, 2003. – 208 с.

Тимофеева Антонина Алексеевна
учитель
Васильева Ольга Леонидовна
учитель

БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №2»
Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация: *работа посвящена индивидуальным методическим подходам к обучению детей с ограниченными возможностями для отработки навыков счёта, также включены приёмы развития навыков чтения (в рамках функциональной грамотности). Для освоения сложного материала используются игры, которые делают подачу информации более доступной.*

Ключевые слова: *индивидуальные наработки, цветовые зацепки, игры, табличное умножение и деление, круговое письмо, калейдоскоп.*

ОВЗ – это не приговор, а лишь
необходимость создания определённых условий
для раскрытия потенциала.
Из концепции инклюзивного образования

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных проблем современного образования. В России в последние годы увеличивается количество детей с ОВЗ. Получение детьми с ОВЗ образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [2, с.1]. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования Российской Федерации.

Обучение ребёнка необходимо проводить в соответствии с его физиологическими способностями, психологическим состоянием, с опорой на темперамент ребёнка. Для того чтобы ребёнок научился грамотно писать и правильно читать, необходима длительная практика, требующая от ребёнка с ограниченными возможностями максимального напряжения. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя [4, с. 56].

Хотим поделиться некоторыми индивидуальными наработками.

Приём «*Цветовые зацепки*». Для лучшего запоминания состава чисел в пределах 10 всем детям раздаю пособие, на котором числа, записанные на строчках одним цветом, составляют числа, записанные красным цветом справа – «цветовые зацепки» для мозга.

Настольная игра «*Не будь вороной*!» Выработке навыков устного счёта и твёрдому усвоению таблицы сложения и вычитания в пределах 20 очень помогает настольная игра «Не будь вороной!». Из всех возможных случаев сложения и вычитания в пределах 20 рекомендуем включить в набор определённые карточки. Как видим: взяты 40 случаев. Значит, надо изготовить 40 карточек-примеров и 40 карточек-ответов, а всего, следовательно,80 карточек. Из них 6 карточек-примеров и 6 карточек- ответов должны быть с изображением вороны (эти примеры выделены жирным шрифтом). Перед началом игры одну из карточек с изображением вороны кладут на стол лицевой стороной вниз. Карточки тщательно перемешивают и раздают играющим по 5 штук каждому. Остальные кладут стопкой лицевой стороной вниз. Они образуют общую кассу, или кассу добора.

Задачи играющих.

1. Из имеющихся на руках карточек играющий должен найти и составить пример с ответом. Каждая такая пара карточек является выигрышем играющего.

2. По возможности нужно освободиться от карточек с изображением вороны, так как она может стать причиной проигрыша.

Игра проходит так. Получив при раздаче по 5 карточек, играющий составляет примеры с ответом и складывает их на столе – это его выигрыш. Выбрав все возможные пары, играющий добирает из общей кассы столько карточек, чтобы их количество было опять 5. И опять выбирает пары пример-ответ и складывает на стол в стопку выигрышей. При этом строго соблюдается правило: карточка – пример, на которой изображена ворона, может образовать пару только с той карточкой-ответом, на которой тоже изображена птица. Когда у всех играющих оказалось по 5 карточек, из которых нельзя образовать пары пример-ответ, начинается второй этап игры. На втором этапе начинают вытягивать карточки у соседа слева. Игра продолжается до тех пор, пока у одного из играющих не окажется на руках карточка с изображением вороны, для которой не будет пары. Это произойдёт неизбежно, так как пара к ней изъята в начале игры. Тот, у кого оказалась эта карточка, и будет «вороной». Ценность игры в том, что каждый играющий много раз подсчитывает сумму и разность. В результате дети непроизвольно запоминают табличные случаи сложения и вычитания в пределах 20.

Пособие «*Две линейки*». Отрабатывать вычислительные навыки счёта в пределах 10 и в пределах 20 с переходом через десяток поможет пособие из двух деревянных линеек 20 см. Линейки кладутся рядом одна под другой. Нижняя линейка остаётся без изменений. Верхняя линейка переворачивается и кладётся делениями вниз. На верхней, перевёрнутой делениями вниз, стираются цифры мелкой наждачной бумагой и записываются цифры от 20 до 0 на тех же местах шариковой ручкой с чёрной пастой. Например, чтобы решить пример 8+9, надо совместить делениями на линейках эти цифры. Ответ будет над цифрой 0. Аналогично вычитается.

Изучение табличного умножения и соответствующих случаев деления – центральная тема курса математики во II и в начале III классов. Знанию таблицы умножения всегда придавали большое значение. Здесь остановимся только на тех приёмах обучения, которые используем с целью формирования у учащихся прочных навыков табличного умножения и деления. Навык, как известно, приобретается в результате многократных повторений одних и тех же операций. Чтобы избежать однообразия в шлифовке случаев умножения и деления, проводим упражнения в игровой, занимательной форме. На игру отводится всего несколько минут – от 5 до 10. Ценность дидактической игры определяется не по тому, какую реакцию она вызывает со стороны детей, а учитывается, насколько она эффективно помогает решать учебную задачу применительно к каждому уроку [4, с. 75].

Игра «*Точки*». Для проведения этой игры необходимо специальные трафареты (плотный картон размером 20*15см). В левом верхнем углу пишутся цифры 2,3……9, т.е. воспроизводится натуральный ряд чисел. То же самое пишем слева вниз по вертикали, т.е. трафарет напоминает таблицу Пифагора, только на месте пересечения линий по горизонтали и вертикали делаются прорези (пробиваются отверстия). Таким образом получается сетка с 81 отверстием. С обратной стороны трафарета прикрепляется плёнка или лист бумаги. Между картоном и плёнкой (листом бумаги) вставляется лист ученической тетради. На каждую парту учитель раздаёт по одному трафарету (один трафарет для двоих, сидящих за одной партой). По команде учителя один ученик за партой карандашом ставит в любом месте отверстия точку, а другой пишет ответ. Если ученик не знает ответа, то он обводит это место красным карандашом. Её можно применять в любой части урока. Эта игра наиболее эффективна тем, что она позволяет за минимальный отрезок времени воспроизвести наибольшее количество ответов, выявить ошибки каждого ученика. И проверку таблицы провожу по этому же трафарету. Тогда трафареты получает каждый ученик, где в отверстиях проставлены 10–12 красных точек. Где стоит красная точка, ученик пишет ответ. После проверки

лист ученический убирается и вставляется чистый лист ученической тетради и опять проставляются красные точки для следующей работы.

Игра «*Лучший расшифровщик*». Для проведения игры в классе висит таблица «в строчку», в которой записаны в строчку числа, которые есть в таблице умножения:

12, 14,15,*16*, *18*, 20,21, *24*,25,27,28,30,32,

35,*36*,40,42,45,48,49,54,56,63,64,72,81.

Числа, на которые есть два примера, подчёркнуты снизу, их немного, всего 5. Вот она вся таблица, которая умещается в двух строчках и которую легче держать в памяти. (Большое количество примеров на обложке тетради в клетку пугает детей). Сначала учитель, потом сильные ученики, затем «цепочкой», затем любой ученик выходит к таблице «в строчку», показывает на любое число, а остальные в тетрадях записывают пример или устно называют их.

Далее остановимся на работе над читательской грамотностью.

В рамках оценки функциональной компетентности школьников традиционно выделяют читательскую, математическую и естественнонаучную составляющие. При организации обучения чтению акцент смещается на самостоятельную работу учащихся: учитель здесь выступает в роли помощника – он направляет, поддерживает и корректирует. Эффективной формой работы считаются диалоговые практики в парах или малых группах, где ученики обсуждают тексты и совместно решают задачи на понимание [3]. Развитие читательской грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это динамичный процесс, учитывающий индивидуальные особенности ребенка, включая возможные нарушения речи, внимания, восприятия или мышления. Главная задача – не просто научить читать, а сформировать умение понимать прочитанный текст [4, с. 62]. Для этого процесс обучения строится так, чтобы быть увлекательным и интересным.

Некоторые приёмы, которые используем в начале урока (например, в течение пяти минут):

– дети произносят фразы медленно, постепенно увеличивая темп речи и меняя интонацию;

– на столе или доске располагаются числа от 1 до 20 вперемежку. Ребенок называет число, указывая на соответствующую цифру, что помогает расширять поле зрения. В дальнейшем диапазон чисел расширяется: от 20 до 35, от 35 до 55 и так далее. Ребенок называет числа, указывая на них пальцем. Такую же работу проводим с алфавитом;

– ребёнок произносит вслух только первую и последнюю буквы в слове, а затем рассказывает, о чём прочитал. Это отлично тренирует концентрацию внимания;

– в небольшом тексте могут встречаться незнакомые слова – их нужно подчеркнуть и найти значение в словаре. Также можно искать слова, в которых слышны определенные звуки, например, все согласные звонкие или все согласные глухие, или слова с мягкими/твердыми звуками;

– дети могут читать текст от лица животных, персонажей мультфильмов или литературных героев – это способствует развитию воображения и эмоциональной вовлеченности.

Несколько приёмов для работы над пониманием текста.

Приём «*кругового письма*». Класс разбит на группы. Предлагается конкретная тема. В зависимости от выбранной темы предоставляются заголовок и 2–3 предложения. Затем каждый ученик по очереди составляет своё предложение и продолжает связный текст. Он записывает его и передает лист следующему ученику. Тот, ознакомившись со всеми предложениями, формирует и записывает своё предложение. Этот процесс продолжается, пока листок с готовым рассказом не вернется к первому ученику. Он полностью зачитывает полученный текст. Чтобы упростить формулирование предложений, вы можете указать слова для справок.

Приём «*Выделение*». Перед чтением ученики отвечают на несколько вопросов. Затем применяется метод маркировки текста: на страницу учебника с текстом накладывается прозрачная пленка, а дети, используя цветные маркеры, последовательно читают абзацы, выделяя ключевые моменты. Далее нужно будет пересказать текст по выделенному. Этот метод незаменим при составлении плана к любому тексту, который вы хотите использовать.

Приём «*Калейдоскоп*». Текст будет разрезан на части. Ученикам предлагается собрать текст из отдельных фрагментов и расположить их в правильном порядке. Работа выполняется в группах. У каждого участника на груди этикетка с номером (от 1 до 4 или от 1 до 3), соответствующим номеру фрагмента текста. После правильной расстановки каждый ученик в группе получает свой фрагмент текста и читает его вслух, пока остальные слушают. Затем дети с одинаковыми номерами собираются в круг и задают друг другу вопросы по своему фрагменту, чтобы проверить понимание прочитанного. Таким образом, каждый ребенок сможет оценить, насколько хорошо он усвоил материал.

Далее проводится работа по методике «Шесть шляп мышления». Ученики, надевшие белую шляпу, ищут в тексте только факты (основных персонажей, объекты, события). Те, кто выбрал красную шляпу, анализируют историю с точки зрения эмоций, описывая свои чувства и переживания при чтении. Ученики, выбравшие черный колпак, в своем тексте описывают то, что или кто им не понравился. Ученики в желтых колпаках, напротив, стремятся найти только хорошее и рассматривают содержание текста с оптимистической точки зрения. Ученики в зеленых шляпах выполняют творческое задание («Как можно было поступить иначе?", «Если бы ты был автором...»). Учащиеся в синих шляпах делают выводы об основной идее рассказа («Чему нас учит работа?», «Какой урок мы усвоили?») [1]. Пояснение: группы работают независимо друг от друга, а преподаватель контролирует их процесс.

При работе стараемся учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, подбирать задания, соответствующие его уровню, создавать ситуацию успеха, поощрять любые попытки отвечать, даже неудачные.

Формирование личности ребенка с ОВЗ – это не просто комплексное воспитание, а организация педагогического воздействия по принципу целостной системы специального обучения: совместной работы и сотрудничества всех педагогических служб, ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и его родителей, что позволит обеспечить личное развитие каждого школьника [2, с. 15].

Список литературы

1. Де Боно, Э. Метод «Шесть шляп мышления» / Э. Де Боно. – URL: https://projecto.pro/blog/theory/metod-shesti-shlyap/ (дата обращения: 30.10.2026). – Текст : электронный.

2. Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности // ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России». – Москва, 2022. – URL: https://urkhuchisosh.gosuslugi.ru/netcat_files/178/2793/Metodicheskie_rekomendatsii.pdf (дата обращения: 25.10.2026). – Текст : электронный.

3. Петрова, Е. В. Развитие функциональной грамотности как фактор достижения современного качества образования и воспитания обучающихся в условиях реализации ФГОС / Е. В. Петрова // Образовательная социальная сеть. – URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2026/10/31/doklad-razvitie-funktsionalnoy (дата обращения: 02.11.2026). – Текст : электронный.

4. Формирование функциональной грамотности обучающихся : методическое пособие / Л. Н. Храмова, О. Б. Лобанова, А. В. Фирер [и др.]. – Красноярск : Литера-принт, 2021. – 130 с.

Томах Инна Александровна
студентка

Научный руководитель
Образцова Елена Николаевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный
педагогический университет»
г. Херсон, Херсонская область

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ МАТРЕШКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается возможность интеграции коррекционно-развивающих логопедических технологий с культурным образом русской матрёшки при работе с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР). Обосновывается актуальность опоры на систему логопедической работы Т.А. Ткаченко, базирующуюся на нейрофизиологических и психолингвистических принципах. Описывается трёхуровневая модель использования пособия «логопедическая матрёшка», включающая активизацию неречевых психических процессов, формирование смысловой стороны речи и развитие звуковой стороны речи. Приводятся примеры игровых модулей и заданий, направленных на запуск речи у неговорящих детей и становление фразовой речи. Делается вывод о возможности одновременного решения коррекционно-развивающих и воспитательных задач средствами культурно ориентированного дидактического материала.*

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, логопедическая коррекция, неговорящие дети, система Т, Ткаченко, логопедическая матрёшка, фразовая речь, дошкольный возраст, культурное наследие.*

Современные тенденции российского образования ориентированы на создание целостной, инклюзивной образовательной среды, в которой коррекционно-развивающая работа сочетается с укреплением традиционных духовно-нравственных ценностей и приобщением детей к культурному наследию [1]. В системе логопедической помощи детям дошкольного возраста особое место занимает проблема преодоления общего недоразвития речи (ОНР), при котором оказываются несформированными все компоненты языковой системы: фонетический, лексический и грамматический [2].

Сложность данного нарушения заключается в необходимости точной дифференциальной диагностики, поскольку сходные речевые симптомы могут наблюдаться как при первичном речевом дефекте, так и при снижении слуха, интеллектуальных нарушениях или расстройствах аутистического спектра. Как отмечает Т.А. Ткаченко, коррекционные логопедические методики эффективны лишь в том случае, если первичным является речевой дефект, а слух и интеллект сохранны [3]. Именно речь в таком случае выступает «ядром аномалии», а не следствием иных нарушений. Дети с нарушениями интеллекта требуют принципиально иного подхода, поскольку фундаментом речи является фонематическое восприятие, представляющее собой интеллектуальный процесс.

Одной из наиболее системно организованных технологий запуска речи у неговорящих детей является система логопедической работы Т.А. Ткаченко, заслуженного учителя РФ, автора более ста книг и пособий [3; 4]. Методика базируется на фундаментальных принципах нейрофизиологии, психологии, логопедии и лингвистики и предполагает одновременное воздействие на все компоненты языковой системы, а не их последовательное формирование. Данный подход согласуется с классическими положениями Л.С. Выготского о системном строении сознания и ведущей роли речи в развитии высших психических функций [5].

Цель статьи – описать модель использования дидактического пособия «логопедическая матрёшка» в коррекции ОНР у дошкольников, опираясь на принципы системы Т.А. Ткаченко.

Теоретические основания. За восприятие и воспроизведение речи отвечают два анализатора: речеслуховой (зона Вернике) и речедвигательный (зона Брока), соединённые дугообразным пучком нервных волокон. Их согласованная работа обеспечивает «расшифровку» услышанного и перевод смысла в артикуляционные команды [3]. Согласно принципам системы Ткаченко, запуск речи необходимо начинать со слова, а не с изолированного звука. Как подчёркивал Д. Б. Эльконин, лишённый смысла звук речи представляет собой «мёртвый элемент»; напротив, знакомое слово вызывает у ребёнка яркий чувственный образ [6]. Исключение составляют звукоподражания и междометия, которые для неговорящего ребёнка несут смысловую нагрузку и приравниваются к словам.

Второй принцип системы предполагает одновременную работу над всеми компонентами языковой системы. Третий принцип акцентирует необходимость определения первичности дефекта. Кроме того, важнейшая роль в становлении фразовой речи отводится глаголам: словарь сам по себе не формирует системной речи, систему языка создают глаголы как основа фразы [2]. При этом логопеду не следует подолгу останавливаться на отдельных словах, поскольку только предложения, построенные по правилам грамматики, могут служить средством общения.

Методическая модель «логопедическая матрёшка». Использование образа матрёшки позволяет не только формировать речевые навыки, но и воспитывать уважительное отношение к культурному наследию России. Пособие представляет собой набор матрёшек разного размера, каждая из которых соответствует определённому этапу коррекционной работы. Система включает три взаимосвязанных блока, реализуемых одновременно на каждом занятии.

Блок 1. Активизация процессов, тесно связанных с речью. Данный блок включает три ступени: развитие зрительного внимания, памяти и восприятия; совершенствование логического мышления; развитие мелкой моторики. Примером задания первой ступени является игра с колпачками фломастеров (снятие, перемешивание и возвращение колпачков на место), а также выкладывание осеннего леса из цветных бумажных листочков с проговариванием названий цветов. Вторая ступень реализуется через серию матрёшек: «Матрёшка-Зеркальце» (артикуляционная гимнастика с предметными картинками и встроенным зеркалом), «Матрёшка-Звукознайка» (отработка изолированного звука и его характеристик), «Матрёшка-Слоговичок» (слияние звуков в слоги, чтение слогов, определение твёрдости и мягкости согласных), «Матрёшка-Мыслительница» (игры с кругами Луллия, способствующие развитию речи, логического мышления и познавательной активности), «Матрёшка-Речецвет» (кармашки для звуко-буквенного анализа, дифференциации звуков, составления предложений, определения позиции звука в слове, классификации слов по категориям «мой», «моя», «моё», «мои»). Третья ступень основана на связи речевой и моторной зон коры головного мозга: зона, отвечающая за движение кистями и пальцами, занимает треть моторной области и расположена непосредственно возле речевой зоны. Введение комбинированных пальчиковых фигур со стихотворными текстами усиливает эффект занятия за счёт активации артикуляционных движений [3]. Логопед показывает миниатюру ребёнку, затем садится позади него и, манипулируя пальцами, помогает выполнить движение, проговаривая текст; ребёнок соучаствует, по возможности произнося слова.

Блок 2. Формирование смысловой стороны речи. Блок включает пополнение и уточнение пассивного словаря, активизацию речевого общения и формирование элементарных грамматических представлений. Для развития механизма словоупотребления необходимо грамматически и семантически правильное включение слова в словосочетание и предложение, причём количество таких включений должно быть многократным. Игра «Матрёшка-Думушка» превращает речевое задание в интеллектуальную задачу, в которой ребёнок не повторяет готовый ответ и не действует по шаблону, а рассуждает, делает выбор и учится говорить

осознанно. Такой формат особенно ценен для детей с нарушениями речи, которым важно не просто воспроизвести слово, а понять его смысл и место в речи.

На ступени активизации речевого общения выделяются модули, включающие разговор об эмоционально значимых объектах, общение через игрушки, актуализацию речи через вопросы-провокации, актуализацию словаря на основе ассоциативных связей, прямые и обратные чистоговорки, добавление слов в рифмовки, пальчиковые миниатюры с оречевлением, участие в рассказывании знакомых сказок и сказочных историй, актуализацию речи с помощью матрёшки и её друзей, работу с сюжетными картинами. Психологический эффект приёма вопросов-провокаций («Это окно?» – с указанием на дверь; «Это шкаф?» – с указанием на стул) состоит в том, что ребёнку больше нравится исправлять взрослого, чем механически повторять за ним слова. Чистоговорки, помимо актуализации речи, развивают чувство ритма и рифмы, что в дальнейшем способствует коррекции слоговой структуры. Пример: «Была холодная зима, ма-ма-ма, ма-ма-ма» (с простукиванием); «А в пакете есть крупа, па-па-па, па-па-па» (с простукиванием).

Ступень формирования грамматических представлений включает 20 шагов – от первого словосочетания к фразовой речи: активация глагольного словаря в словосочетании по демонстрируемому действию и по объектам действий; изменение формы глагола в ответ на словокоманду; подготовка к использованию фразы с местоимением «я»; составление двухсловной фразы с местоимением «я» по ситуации и по аналогии; составление двухсловной фразы с отрицанием; понимание падежных вопросов; формирование фразы с предлогом; формирование фразы со словами «у меня»; понимание и употребление категории числа существительных и глаголов; изменение падежной формы существительного; формирование трёхсловной фразы с прямым дополнением в винительном падеже (без изменения окончания и с изменением окончания); формирование трёхсловной фразы с местоимением «я»; формирование предложения-задания; подбор к действию нескольких объектов. Решающую роль в формировании предложений играют глаголы, поэтому на начальных этапах используется демонстрация реальных действий, а не сюжетная картинка, фиксирующая лишь фрагмент действия.

Пример задания к шагу 11 («Формирование фразы со словами «как у меня»): после усвоения предлога «у» и местоимения «я» в именительном падеже ребёнку даётся книга, взрослому – мяч; задаётся вопрос «У кого книга?», побуждающий к ответу «У меня книга». Задание к шагу 15 («Изменение падежной формы существительного») строится на материале покупок: показываются фотографии девушки («Это Нина. Нина ходила в магазин»), на столе раскладываются картинки покупок; взрослый произносит: «Это рыба. Нина купила рыбу», после чего ребёнок повторяет и самостоятельно проговаривает другие покупки. На данной ступени коррекция произношения не является целью, поэтому допустимо использование слов с труднопроизносимыми звуками.

Блок 3. Формирование звуковой стороны речи. Ребёнок должен научиться сравнивать слова не только по значению, но и по звучанию [2]. Блок включает развитие слуховой памяти и внимания, элементарного фонематического восприятия, а также воспроизведение слов и фраз, доступных по звуковому составу. Особое внимание уделяется чувству ритма: по мнению ведущих психологов, умение следовать ритмическому рисунку напрямую связано с возможностью восприятия речевой информации. Пример игры: «Мы – весёлые матрёшки-топотушки! То-то-то – топочут ножки», при этом ребёнок топает ногами или комбинирует топот с хлопком на каждый слог. Работа над ритмом включает выстукивание простого рисунка («ти-та-ти» – удар, пауза, удар), восприятие чередования акцентов и пауз, проговаривание текста с движением, что закрепляет речевой материал в памяти и помогает лучше понять структуру фразы. Усложнение достигается за счёт изменения темпа (медленно – быстро) и интенсивности (сильно – слабо) в зависимости от размера матрёшки, а также добавления новых слов на определённый звук в ритмическом сопровождении. Благодаря одновременности двигательных и слуховых раздражений образуются условные связи между речедвигательным и речеслуховым анализаторами, что улучшает работу речевого механизма – основную цель при запуске речи у неговорящих детей с ОНР.

Заключение. Представленная модель «логопедическая матрёшка», построенная на принципах системы Т.А. Ткаченко, обеспечивает комплексное воздействие на речевую деятельность неговорящих детей с ОНР. Соединение научно обоснованной логопедической технологии с культурным образом русской игрушки позволяет одновременно решать коррекционно-развивающие и воспитательные задачи, формируя у детей интерес к занятию и уважение к национальному наследию. Дальнейшая апробация модели в условиях дошкольных образовательных организаций позволит уточнить критерии эффективности и определить оптимальные сроки включения отдельных модулей.

Список литературы

1. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Минпросвещения России : от 25.11.2022 №1028 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 31.10.2026). – Текст : электронный.

2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 158 с.

3. Ткаченко, Т. А. Система логопедической работы с неговорящими детьми: теория, методика, организация занятий, конспекты / Т. А. Ткаченко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2024. – 105 с.

4. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит: система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет / Т. А. Ткаченко. – Москва : Эксмо, 2017. – 96 с.

5. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2024. – 571 с.

6. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: краткий очерк / Д. Б. Эльконин. – Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 115 с.

Федоровская Алена Геннадьевна
магистрант

Научный руководитель
Образцова Елена Николаевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный
педагогический университет»
г. Херсон, Херсонская область

ИНТЕГРАЦИЯ АВТОРСКИХ СКАЗОК И БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС ЛОГОПЕДА: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ, ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ

Аннотация: *в статье рассматривается научно-практическая проблема преодоления дефицита речедвигательного праксиса у дошкольников с речевыми нарушениями. Автором теоретически обоснована система сопряжённого речедвигательного воздействия, объединяющая междисциплинарные подходы к развитию двигательной и речевой систем. На основе проведенного исследования доказано, что интеграция авторских сказок в речедвигательный комплекс логопеда минимизирует когнитивную нагрузку и разгружает когнитивный контроль у дошкольников. В работе детально раскрыт практический опыт реализации таких интерактивных форм коррекции, как сюжетная биоэнергопластика с использованием куклы-рукавички, наглядное моделирование на основе мнемодорожек, которые обеспечивают высокую эффективность преодоления речевой патологии и возможность внедрения разработанной методики в практику логопедической работы с дошкольниками.*

Ключевые слова: *речевые нарушения, речедвигательные дефициты, сюжетная биоэнергопластика, кукла-рукавичка, мнемодорожки, наглядное моделирование, интерактивные формы коррекции, дошкольники, сказкотерапия.*

Введение В современной логопедии отмечается рост числа детей со сложными, системными нарушениями речи, сочетающими речевой дефект с дефицитом двигательного

праксиса и моторного планирования. Из-за монотонности изолированных заданий дети быстро утомляются и проявляют речевой негативизм. Коррекционному процессу зачастую не хватает эмоциональной динамики и сквозного сюжета. В связи с этим сказкотерапевтические и игровые технологии признаны эффективным методом комплексного преодоления моторных и речевых трудностей.

Методологическую основу работы составляет междисциплинарный комплекс подходов. Нейропсихологический уровень базируется на учениях А. Р. Лурии и Т. Г. Визель о единстве речевых и моторных зон коры. Психологический уровень включает концепцию знаково-символического опосредования Л. С. Выготского, теорию наглядного моделирования Л. А. Венгера и концепцию игровой деятельности Д. Б. Эльконина. Практико-методический уровень реализуется через идеи сказкотерапии Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, практическую логопедическую интерпретацию теории наглядного моделирования Т. А. Ткаченко и научные основы внедрения инновационных коррекционных технологий, разработанные Е. Н. Образцовой.

В логопедической практике сохраняется острая необходимость в интерактивных технологиях, способных органично объединить развитие речедвигательных функций и речи внутри занятия.

Цель статьи – разработка и научное обоснование комплексной методики интеграции авторских сказок в речедвигательный комплекс логопеда как интерактивной формы коррекции речедвигательных дефицитов у дошкольников.

Теоретико-методологические основы сопряжённого развития общей моторики и речи в логопедической работе.

Взаимосвязь общего праксиса и артикуляционной моторики.

Полноценное речевое развитие ребенка невозможно рассматривать изолированно от его моторной сферы. Дефицит крупной моторики напрямую тормозит развитие серийно организованной связной речи. Это обусловлено тем, что премоторная кора, формирующая «кинетическую мелодию» (последовательность согласованных и плавных движений), участвует в планировании как общих моторных, так и речедвигательных программ [8, с. 173]. Сказочный сюжет активизирует регуляторные структуры мозга, обеспечивающие координацию этих процессов [8, с. 118]. Т. Г. Визель дополнительно отмечает значимость движений ведущей руки при манипулятивной деятельности с куклой-рукавичкой. В частности, они стимулируют межполушарное взаимодействие, активизируют корковые центры моторного планирования и создают поток соматосенсорных сигналов в речевые зоны коры [3, с. 112]. Концепция В. Н. Агарковой подчёркивает утверждение, что включение в коррекционную работу синтеза музыки, движений и слов активизирует компенсаторные механизмы языковой системы [1, с. 108].

Как отмечал Л. С. Выготский, на психологическом уровне внешние знаки перестраивают психологические автоматизмы, формируя осознанный самоконтроль [5, с. 281]. В рамках теории наглядного моделирования Л. А. Венгера и её логопедической интерпретации Т. А. Ткаченко визуализация скрытых сюжетных связей с помощью внешних знаково-символических опор и графических схем снижает когнитивную нагрузку при одновременном говорении и движении [2, с. 48, 11, с. 18]. Концепция Д. Б. Эльконина определяет сюжетно-ролевую игру как ведущую деятельность дошкольника, развивающюю произвольную регуляцию [12, с. 14]. В трудах Е. Н. Образцовой данная взаимосвязь рассматривается сквозь призму активизации творческо-педагогической и научно-исследовательской инициативы будущих специалистов, способных конструировать адаптивные развивающие пространства [9, с. 54]. Таким образом, эффективно корректировать речедвигательные нарушения можно только с помощью комплексного подхода, одновременно стимулирующего моторные зоны коры и развивающего навыки осознанного самоконтроля.

Развивающий потенциал авторской сказки в логопедии

В специальной педагогике авторская сказка рассматривается как текст, ориентированный на решение конкретных коррекционно-развивающих задач. Логопедическая сказка

отличается четкой лексико-грамматической структурой, рифмованным сюжетом и сквозной знаковой системой. Интеграция движений в сюжетную линию реализуется через концепцию комплексной сказкотерапии Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, где сказка служит средой, снижающей эмоциональное напряжение и актуализирующей речевую активность [7, с. 12].

Этот подход получает развитие в исследованиях Е. Н. Образцовой, обосновывающей важность внедрения инновационных технологий в проектно-исследовательскую деятельность специалистов при проектировании коррекционных программ [9, с. 55–56]. Моделирование полисенсорной интерактивной микросреды позволяет компенсировать дефекты моторного планирования через интеграцию авторского нарратива, сочетающего рифмованный сюжет, логоритмические задачи и манипулятивную деятельность с куклой-рукавичкой. Это позволяет детям «проживать» сказку через тело, что обеспечивает высокую мотивационную включенность и эффективно растормаживание речевых зоны коры. Сопряжённый коррекционный эффект двигательного нарратива, музыкального ритма и знаково-символического моделирования закладывает основу для сопряжённого развития речи и осознанного моторного планирования.

Интерактивные формы работы на основе авторских сказок.

Интерактивные формы рассматриваются как полисенсорные средства обучения, где восприятие сказочного нарратива сопряжено с двигательной активностью ребенка. Систематизация данных форм позволяет выделить ключевые прикладные технологии, используемые в современной логопедической практике.

1. *Сюжетная биоэнергопластика с использованием одной куклы-рукавички* (в основе метод А. В. Ястребовой, О. И. Лазаренко [13, с. 12–14]: синхронизация движений органов артикуляции и кисти ведущей руки внутри сказочного сюжета. Совместное проговаривание рифмованного двигательного нарратива в сочетании с манипуляциями со строго одной куклой-рукавичкой, надетой на ведущую руку, снимает речевой негативизм, активизирует моторные зоны коры головного мозга и оптимизирует координационные возможности ребенка.

2. *Наглядно-дидактическое моделирование в процессе развития связной речи* (на основе концепции Т. А. Ткаченко): применение внешних знаково-символических опор и графических схем. Визуальный каркас служит внешним планирующим ориентиром, который помогает ребенку удерживать последовательность развёрнутого сюжета, автоматизировать речевые переключения и разгружает когнитивный контроль во время говорения [11, с. 24, 25].

Данное исследование опирается на концепцию наглядного моделирования Л. А. Венгера в практической логопедической интерпретации Т. А. Ткаченко, а также на научно-методические основы модульно-развивающего подхода и проектирования проектно-исследовательской деятельности Е. Н. Образцовой [9, с. 57]. Внедрение разработанной интерактивной формы коррекции позволяет преодолеть изолированность традиционных методик, объединяя микромоторику, макромоторику, музыкальный ритм и знаково-символический каркас в единую функциональную систему, что обеспечивает одновременное растормаживание речевых зон коры и компенсацию дефицита моторного планирования.

Практический опыт реализации интерактивных речедвигательных форм.

Методологической основой разработанной технологии является интеграция авторских сказок в речедвигательный комплекс логопеда в контексте дефицита двигательной активности и моторного планирования. Коррекционная программа (12 занятий, 1 раз в неделю) реализована на базе Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие» г. Мирный (Якутия) и включает три сказочных сюжета: авторских логопедических интерпретациях русских народных сказок «Колобок» и «Каша из топора», а также на оригинальной авторской сказке «Лыжник и Огонёк».

Диагностический этап исследования базируется на методике связной речи В. П. Глухова [6] и Л. Г. Парамоновой [10], на технологии изучения праксиса Г. А. Волковой [4], на концепции наглядного моделирования Л. А. Венгера [2] через методические подходы Т. А. Ткаченко [11]. Практический инструментарий включает в себя: систему мнемодорожек (карточек-наречий и карточек-символов), работу с куклой-руковичкой на ведущей

руке, координированные жесты свободной рукой, музыкальное сопровождение (музыка советских композиторов А. Рыбникова, И. Якушенко и современная тема А. Удовенко). В рамках решения задачи развития речедвигательных функций коррекционный процесс строится на полисенсорном взаимодействии четырех компонентов: речевом (разные формы речевой активности на основе сюжета сказки, например, проговаривание или пение рифмованных текстов), двигательном (сюжетная биоэнергопластика с куклой-рукавичкой), наглядном (мнемодорожки), музыкальном (сопровождение занятий).

Для наглядной демонстрации фрагмента разработанной технологии ниже представлена сводная таблица ключевых элементов музыкально-ритмических диалогов («речь + движение»).

Таблица 1

Структура и содержание музыкально-ритмических диалогов в системе сопряженного речедвигательного воздействия

Сказка (тема, упражнение и задача)	Визуальная опора (мнемодорожки); Слуховая опора (музыкальное сопровождение)	Речевой материал персонажа (текст диалога)	Речедвигательный акт и сюжетная биоэнергопластика
1	*2*	*3*	*4*
Адаптированная сказка «Колобок», упражнение «Встреча с лисой» (развитие связности речи, автоматизация звуков)	Карточка – наречие «в конце»; карточка – символ «лиса»; музыка А. Рыбникова (лирическая тема «Звёзды» из к/ф «Про Красную Шапочку»).	Команда лисы: Я ли-са-кра-са, ли-си-ца, Я у-мом мо-гу гор-диться, Ры-жей шу-кой и хвос-том, Да-вай пе-сен-ку спо-ем! Команда колобка: Я ко-ло-бок, в пе-чи ро-дил-ся, От ба-бы с де-дом у-ка-тил-ся!	Команда лисы: дети поют высоким ласковым голосом, совершая мягкие плавные покачивания кистью правой руки в кукле лисы, левая ладонь расслаблена. Команда колобка: дети отвечают низким голосом, выполняя четкие, размеренные наклоны кисти правой руки в кукле вперед-назад
Адаптированная сказка «Каша из топора», упражнение «Солим кашу» (координация ритма и жеста, мелкая моторика)	Карточка – наречие «чуть-чуть»; карточка – символ «соль»; музыка И. Якушенко (задорная фольклорная тема из м/ф «Вовка в Тридевятом царстве»).	Команда солдата: Ну-ка, баб-ка, по-со-ли, Ка-шу вкусную свари! Команда бабки: Ка-шу вкус-ну-ю ва-рю, Я чуть-чуть ее со-лю!	Команда солдата: дети говорят или поют низким голосом, протягивая руку куклы ладонью вверх в жесте просьбы. Команда бабки: дети отвечают певучим высоким голосом; протягивая руку куклы ладонью вниз, пальцы сжимаются в щепотку.
Авторский комплекс «Лыжник и Огонёк», упражнение «Путь домой» (динамический праксис, дыхание)	Карточка – наречие «быстро-быстро»; карточка – символ «дом»; музыка А. Удовенко (стремительная тема из т/с «Сваты 3»)	Команда Лыжника: О-го-нёк, ско-рей све-ти, По-мо-ги до-мой дой-ти! Команда Огонька: Быст-ро-быст-ро я бе-гу, Путь най-ти вам по-мо-гу! ХУ-У-У!	Команда лыжника: дети говорят в быстром темпе, совершая поочерёдные резкие взмахи вперёд-назад правой рукой в кукле и левой свободной ладонью (имитация ходьбы на лыжах). Команда огонька: дети отвечают высоким «стаккато», стремительно поднимая правую руку в кукле вверх с раскрытием всех пальцев веером («вспышка»). В конце – сильный выдох всей подгруппы на куклу

Окончание таблицы 1

1	*2*	*3*	*4*
Авторский комплекс «Лыжник и Огонёк», координационное упражнение «Лыжник в бане» (соматогнозис, схема тела)	Карточка – наречие «в конце»; карточка – символ «баня», Музыка И. Якушенко (динамичный трек из м/ф «Вовка в Тридевятом царстве» для переключения внимания)	В ба-ню Лыж-ник при-бе-жал, (1) Ве-ник ве-се-ло дос-тал! (2) Хлоп по пра-во-му пле-чу, (3) Хлоп по ле-во-му плечу! (4) Хлоп по пра-во-му бед-ру, (5) Хлоп по ле-во-му бед-ру! (6) Ох, хо-ро-шо! Под-дай пар-ку: ХУ-У-У! (7)	Движения по строчкам: (1) Правая ладонь в кукле скользит по свободной левой руке снизу вверх. (2) Пальцы свободной левой руки резко раскрываются веером («веник»). (3) Левая свободная ладонь перекрестно хлопает по правому плечу. (4) Правая рука в кукле перекрестно хлопает по левому плечу. (5) Левая свободная ладонь опускается и шлёпает по правому бедру. (6) Правая рука в кукле опускается и шлёпает по левому бедру. (7) Покачивания руками, в конце сильный направленный выдох на куклу

Организация полисенсорной интерактивной среды на основе сюжетной биоэнергопластики с использованием куклы-рукавички обеспечила снижение эмоционального напряжения и формирование устойчивой мотивации к коррекционной работе. Использование мнемодорожек оптимизировало когнитивную нагрузку детей во время говорения, выступая надежным ориентиром для удержания структуры сюжета. Интеграция музыкального материала способствует автоматизации сложных речевых переключений, обогащению предикативного словаря и улучшению связности высказываний дошкольников.

Результаты внедрения и оценка эффективности технологии.

На констатирующем этапе у 65% дошкольников преобладал низкий уровень развития общего праксиса и моторного планирования, сопровождавшийся речевым негативизмом. Средний уровень составлял 35% испытуемых, высокий – 0%. После завершения курса занятий показатели значительно улучшились: высокий уровень развития речедвигательных функций составил 40%, средний – 50%, а низкий сократился до 10%.

Эффективность программы проявилась в следующих результатах: улучшение качества звукопроизношения, повышение плавности речевого потока, развитие пространственных представлений (включая схему тела), развитие навыков связной речи, развитии когнетивных функций, повышение мотивации к речевой активности.

Заключение. В результате исследования решена актуальная задача преодоления речедвигательных нарушений у дошкольников с сочетанными нарушениями речевого и моторного развития. Рост числа таких детей определяет практическую значимость работы.

Разработанная методика основана на *нейропсихологическом учении А. Р. Лурии и Т. Г. Визель*, *концепции знаково-символического опосредования Л. С. Выготского*, *теории наглядного моделирования Л. А. Венгера и методологии сюжетно-ролевой игры Д. Б. Эльконина. Методический инструментарий дополнен прикладными разработками Т. А. Ткаченко и Е. Н. Образцовой.*

Практическая значимость работы подтверждается внедрением комплекса из 12 занятий, обеспечивающих нормализацию речевых и моторных функций, коррекцию лексико-грамматического строя речи и преодоление речевого негативизма.

Научная новизна исследования заключается в создании уникальной инновационной технологии, интегрирующей авторскую сказку в речедвигательный комплекс логопеда с использованием методов наглядного моделирования. Это позволяет создать единый системный подход к коррекции речедвигательных нарушений у дошкольников.

Эффективность методики доказана минимизацией когнитивной нагрузки, развитием динамического праксиса, связной речи, что подтверждает достижение цели исследования.

Список литературы

1. Венгер, Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию / Л. А. Венгер // Психология дошкольника : хрестоматия : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2000. – С. 196–206.

2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов / Т. Г. Визель. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 384 с.

3. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной : учебно-методическое пособие / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2008. – 133 с.

4. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка : роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 1973. – 142 с.

5. Мухина А. Я. Речедвигательная ритмика : виды коррекционной работы с использованием технологии речедвигательной ритмики по преодолению общего недоразвития речи у детей, авторская методика, планы практи-ческих занятий и комплексы упражнений / А. Я. Мухина. – Москва; Владимир : АСТ; Астрель; ВКТ, 2009. – 123 с.

6. Эльконин, Д. Психология игры / Д. Эльконин. – Москва : Советский учебник, 2025. – 384 с.

Чернова Мария Владимировна
учитель-логопед
МБОУ «СОШ №53»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТНР

Аннотация: *в статье рассматриваются особенности и поэтапная система работы по развитию фонематического слуха у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи – от формирования слухового внимания и различения неречевых звуков до дифференциации близких по акустическим и артикуляционным признакам звуков и овладения фонематическим анализом и синтезом. Подчеркивается связь данной работы с коррекцией звукопроизношения и подготовкой к обучению грамоте, а также необходимость игровой формы заданий и дифференцированного подхода.*

Ключевые слова: *фонематический слух, обучающиеся, тяжелые нарушения речи.*

У детей, имеющих выраженные нарушения речи, первостепенное значение в коррекционно-логопедической работе придается формированию фонематического слуха. Способность маленького пациента распознавать и различать звуки родной речи непосредственно отражается на правильности артикуляции, точности передачи слоговой структуры слов и на общих результатах освоения навыков чтения и письма в будущем. Если фонематические процессы развиты слабо, малышу трудно распознавать различия между похожими звуками, выстраивать их последовательность в слове, локализовать нужный элемент и удерживать его в памяти. Как следствие, на письме и чтении часто возникают характерные ошибки: буквы заменяются другими, пропускаются звуки, переставляются местами слоги и буквы, либо появляются лишние элементы, нарушающие правильный порядок.

У детей с ярко выраженными речевыми нарушениями фонематическое восприятие оказывается под системным ущербом, а не страдает лишь изолированными проявлениями. Подобным ученикам трудно не только соотнести отдельные акустические сигналы, но и осознать речь как целостное явление. Им сложно уловить разницу между акустически или артикуляционно сходными фонемами, такими как пары [с]-[ш], [з]-[ж], [п]-[б] и [т]-[д]. Бывает, что малыш правильно артикулирует фонему в одном термине, но не распознает её на слух в ином. Он может не фиксировать замену одной фонемы на другую, путаться при определении

позиции звука, испытывать сложности с подсчётом звуковых и слоговых единиц. Такая ситуация предполагает продолжительные, планомерные и целенаправленные занятия.

Работа над развитием фонематического слуха должна осуществляться последовательно, по этапам. Она не ограничивается только тренировкой различения звуков, а представляет собой часть целостной системы логопедического воздействия. Становление фонематических процессов следует увязывать с постановкой и закреплением звуков, развитием артикуляционной моторики, обогащением и уточнением словарного запаса, улучшением грамматического строя речи, а также с формированием связного высказывания. Ребёнку важно не просто услышать звук, а научиться использовать полученные знания в реальной речевой практике: верно произносить слова, составлять фразы, понимать их смысл, изменять формы слов и самостоятельно выстраивать высказывания.

На первом этапе существенное значение имеет развитие неречевого, то есть физического, слуха. Прежде чем ребёнок начнёт уверенно различать речевые звуки, у него необходимо сформировать способность сосредоточиваться на звуковом сигнале, запоминать его и сравнивать с другими звуками. Для этого используются задания, опирающиеся на восприятие окружающего мира. Детям предлагают определить, что звучит: шум дождя, шелест бумаги, звон колокольчика, сигнал автомобиля, шаги, журчание воды, стук деревянных или металлических предметов. Ребёнок учится узнавать знакомые объекты по их характерному звучанию, определять направление звука, близость или удалённость его источника, а также громкость, длительность и краткость. Полезны упражнения на различение голосов животных и птиц, звуков бытовой техники, музыкальных инструментов и природных явлений. Логопед может предложить ребёнку прослушать несколько аудиозаписей и установить их последовательность, подобрать соответствующую картинку или найти предмет, издающий услышанный звук. Постепенно формируется умение не только воспринимать звуковую информацию, но и удерживать её в памяти.

Для развития слуховой памяти применяются задания, требующие повторить цепочку звуков, воспроизвести ритм, установить, какой звук исчез из последовательности или какой в неё добавлен.

Особый акцент делается на формировании чувства ритма. Дошкольникам дают задания воспроизводить хлопки, удары в барабан, постукивания карандашом либо двигаться в такт музыке. Начинают с несложных ритмических рисунков, включающих два-три элемента, к примеру два хлопка и один удар. Постепенно цепочки становятся длиннее и труднее. Такие упражнения развивают у ребёнка способность точнее улавливать длительность, число и последовательность звуков, что в дальнейшем положительно отражается на усвоении слогового строения слова и ритмико-интонационной стороны речи.

По мнению А.Н. Пелиховой [2], после того как неречевой слух и слуховое внимание станут достаточно устойчивыми, можно переходить к планомерной работе над слухом речевым. На первых занятиях целесообразно использовать звуки, хорошо знакомые ребёнку и произносимые им без ошибок. Это сокращает количество трудностей и позволяет сосредоточиться на слуховом различении. Сначала ребёнок учится отличать один звук от другого. Например, логопед произносит [а] и [у], а ребёнок показывает соответствующую картинку, поднимает карточку или выполняет условленное движение. Затем допустимо перейти к различению гласных, отличающихся звучанием и артикуляцией, а также к определению их длительности и громкости.

Далее наступает этап восприятия слогов. Предъявляются слоговые пары, где согласные противопоставлены по звонкости-глухости, твёрдости-мягкости или месту образования: «па – ба», «та – да», «ка – га», «са – ша», «за – са», «ма – мя». Ребёнок определяет, одинаковы ли слоги, узнаёт, какой слог произнёс логопед, повторяет его или выбирает нужную картинку. Для закрепления используются игровые приёмы: «Поймай нужный слог», «Подай сигнал, когда услышишь звук», «Кому какой слог?», «Исправь ошибку Незнайки». Важно, чтобы

ребёнок не пытался угадать ответ по губам или жестам взрослого, а опирался преимущественно на слух.

Позже задания усложняются: дети учатся различать слова, различающиеся одним звуком или близкие по звуковому составу. Например, «дом – том», «рак – лак», «мишка – миска», «крыша – крыса», «лук – люк». При выполнении таких заданий необходимо обсуждать значение слов и использовать наглядные изображения. Ребёнок должен понять, что замена одного звука способна полностью изменить смысл слова. Это формирует осознанное отношение к звуковому строю речи и предупреждает смешения и замены.

В работе применяются и упражнения с короткими фразами. Логопед предлагает ребенку сопоставить услышанные предложения – совпадают они или различаются, обнаружить неточность в измененной фразе, выбрать картинку, соответствующую произнесенному высказыванию. Например, сравниваются фразы «Мальчик несет мяч» и «Мальчик несет меч». Такие задания одновременно развивают слуховое внимание, понимание речи, пополняют словарный запас и способствуют формированию грамматического строя.

По мнению О.Г. Кальченко [1], особенность занятий с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, заключается в обязательном использовании игровых приемов, наглядных материалов и многократных повторов. Произвольное внимание и слуховая память у таких детей часто неустойчивы, поэтому длительные однообразные задания быстро утомляют ребенка и снижают его интерес. Игровая мотивация, напротив, активизирует познавательную деятельность. На занятиях применяются картинки, игрушки, фишки, схемы, звуковые дорожки, карточки с символами, предметы-заместители, компьютерные презентации и аудиозаписи.

При этом наглядность не должна заменять слуховое восприятие: ее задача – помочь понять инструкцию и облегчить выполнение задания, а не подсказать ответ. По мере овладения базовыми навыками вводятся упражнения на фонематический анализ и синтез. Фонематический анализ – это умение определить звуковой состав слова. Ребенок учится выделять первый и последний звук, устанавливать наличие заданного звука, определять его место в слове – в начале, середине или конце. Например, его просят сказать, где находится звук [с] в словах «сок», «лиса», «нос». Постепенно ребенок начинает считать количество звуков, выкладывать их фишками или обозначать условными символами. Сначала используются короткие слова простой структуры, а затем материал усложняется.

Фонематический синтез предполагает способность соединять отдельные звуки или слоги в единое слово. Логопед называет звуки с паузами: [м] – [а] – [к], а задача ребенка – понять, какое слово при этом образуется. Допустимо использовать задания, где слово нужно собрать из разрезных букв, слогов либо звуковых карточек. Результативны упражнения на восстановление слова с недостающим элементом, конструирование слов из предложенных звуков, выбор нескольких слов с заданным звуком, а также придумывание слов, где звук занимает определенную позицию.

Список литературы

1. Кальченко, О. Г. Формирование фонематического слуха и восприятия у детей с ТНР посредством современных игровых технологий / О. Г. Кальченко. – URL: https://clck.ru/3WaA5S (дата обращения: 21.10.2026). – Текст : электронный.

2. Пелихова, А. Н. Консультация для педагогов: «Как развивать фонематический слух?» – развитие фонематического слуха у детей с ТНР в процессе игровой деятельности / А. Н. Пелихова. – URL: https://clck.ru/3WaAAb (дата обращения: 21.10.2026). – Текст : электронный.

Щеглова Лидия Георгиевна
учитель-логопед
НСП «Весна» МБДОУ «Детство» «Центр развития ребенка»
г. Калуга, Калужская область

Разумова Галина Витальевна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»
г. Калуга, Калужская область

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДИКИ БЛИСС КАК СРЕДСТВА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: *в статье анализируются теоретические и практические основания применения методики Блисс в образовательной работе с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи и различные формы ограниченных возможностей здоровья. Рассматриваются этапы формирования символической коммуникации, принципы подбора лексического материала и особенности организации коррекционно-развивающего процесса. Отдельное внимание уделяется последовательному введению графических символов, формированию навыков построения высказывания и развитию коммуникативной активности обучающихся. Подчеркивается значение индивидуального подхода и обучения в реальных жизненных ситуациях при освоении системы блисс-символов. Делается вывод о высокой практической значимости данного метода в рамках логопедического сопровождения.*

Ключевые слова: *альтернативная коммуникация, Блисс-метод, блисс-символы, дети с ОВЗ, логопедическое сопровождение, символическая коммуникация, коррекционная педагогика.*

Современная система специального образования направлена на обеспечение условий, способствующих полноценной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и их включению в образовательную среду. В рамках IV Международной научно-практической конференции, организованной Калужским государственным университетом имени К. Э. Циолковского, значительное внимание уделяется вопросам логопедического сопровождения обучающихся и внедрения инновационных технологий коррекции речевых нарушений. Одним из перспективных направлений в данной области является применение средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

Методика Блисс представляет собой систему графических символов, позволяющих передавать информацию независимо от уровня развития устной речи. Наиболее востребованным данный подход оказывается в работе с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи, расстройства аутистического спектра и комплексные нарушения развития.

Основная цель обучения с использованием Блисс-символов заключается не только в усвоении знаковой системы, но прежде всего в формировании у ребёнка способности осмысленно взаимодействовать с окружающими при помощи символической коммуникации.

Система символов была разработана в середине XX века австралийским исследователем Чарльзом Блиссом. Первоначально она задумывалась как универсальное средство международного общения, однако впоследствии получила широкое распространение в сфере специального образования и логопедии. Блисс-символы представляют собой упрощённые графические изображения, которые легко воспринимаются и распознаются детьми. Благодаря своей наглядности они могут эффективно использоваться как в дошкольных учреждениях, так и в школе. Каждый символ связан с определённым понятием и может комбинироваться с другими знаками, образуя более сложные значения [4, с. 3].

Отбор речевого материала осуществляется в соответствии с этапами речевого развития, соотносимыми с периодизацией, предложенной А. М. Гвоздевым. В рамках данной периодизации выделяются следующие уровни работы:

− уровень слова;

− уровень фразы;

− уровень предложения и текста [3, с. 30].

Подготовительный этап. На начальной стадии проводится диагностика коммуникативных потребностей ребёнка и определяется необходимость использования поддерживающей коммуникации. Специалист формирует минимальный набор символов, который позволит ребёнку выражать основные потребности и намерения: просьбу, отказ, выбор, эмоциональное состояние. Особое значение на данном этапе имеет формирование понимания того, что символ может выступать заменой реального предмета или слова. Для этого активно используются предметные действия, фотографии, игровые ситуации и наглядный материал.

Основной этап. Дальнейшая работа строится по принципу постепенного усложнения. В первую очередь вводятся наиболее употребительные слова повседневного общения, например: «мама», «папа», «я», «дом», «школа», «вода», «есть», «пить». По мере освоения базовой лексики осуществляется переход к более сложным и абстрактным понятиям.

Важной частью обучения становится знакомство с морфологическими индикаторами:

− индикатор действия – графический элемент, позволяющий преобразовать символ предмета в обозначение действия;

− индикатор признака – знак, указывающий на качество или характеристику объекта.

Формирование фразовой речи начинается с объединения двух символов, обозначающих субъект и действие. Например: «мама + пить», «я + жить», «девочка + танцевать».

В дальнейшем синтаксическая структура высказывания постепенно усложняется: вводятся обозначения времени, пространства, а также более сложные коммуникативные конструкции, позволяющие формировать элементарные тексты [4, с. 3].

Заключительный этап. Основная задача завершающего этапа заключается в переносе сформированных коммуникативных навыков в реальные жизненные ситуации. Приобретённые навыки закрепляются посредством их применения в повседневной деятельности, игровой практике и образовательном процессе, что обеспечивает их устойчивое использование в межличностной коммуникации.

Успешность внедрения данной методики обусловлена строгим следованием установленным педагогическим принципам.

Не стоит перегружать ребёнка новыми знаками. Лучше осваивать их небольшими порциями, по 3–5 штук за раз. Это поможет ему лучше понять и запомнить каждый символ. Обучение должно идти плавно, от простого к сложному. Каждый новый символ строится на уже освоенных [2, с. 2].

Следует использовать крупные, чёткие картинки, яркие цвета и понятные обозначения. Это поможет ребёнку легче увидеть и запомнить, что означает каждый символ.

Важно знакомить ребёнка с символами в реальных ситуациях. Символы должны быть связаны с повседневными действиями и потребностями ребёнка, чтобы он видел их пользу.

Чтобы символы лучше запоминались и становились частью активного «словарного запаса» ребёнка, важно регулярно возвращаться к уже изученным. Чем чаще малыш сталкивается со знакомыми знаками и применяет их, тем прочнее они откладываются в его памяти.

Каждый ребёнок осваивает новое в своём ритме. Поэтому учебная программа должна быть гибкой, подстраиваясь под уникальные способности малыша, скорость усвоения материала и особенности его восприятия. Обучение должно быть адаптировано к индивидуальным потребностям и темпу развития каждого ребёнка.

Необходимо отмечать и хвалить ребёнка за любые достижения, даже самые незначительные. Это укрепит его уверенность и подогреет интерес к дальнейшему обучению и общению с помощью символов.

Основной формой организации коррекционной работы являются индивидуальные занятия. Вместе с тем в некоторых случаях возможно объединение детей в небольшие группы при условии сходного уровня коммуникативного развития.

Практическая значимость метода Блисс заключается в его положительном воздействии на развитие детей, сталкивающихся с различными нарушениями речи и коммуникативными трудностями. Внедрение данной методики способствует:

− минимизации фрустрации. Предоставление альтернативного способа для выражения мыслей посредством символов эффективно снижает эмоциональное напряжение, вызванное невозможностью вербального общения, что способствует уменьшению тревожности и повышению уверенности в себе;

− формированию базисных коммуникативных компетенций. Работа с символами развивает способность устанавливать семантические связи между знаком и его значением, что является основой для развития элементарных форм общения и понимания речи;

− активизации познавательной деятельности. Использование визуальных символов стимулирует когнитивные процессы, такие как внимание, память и мышление, облегчая процесс усвоения новой информации;

− расширению словарного запаса и освоению простых грамматических конструкций;

повышению уровня социальной адаптации и эффективности взаимодействия с окружающими. Практика применения Блисс-символов в системе логопедического сопровождения дошкольников показывает, что использование данного метода способствует заметному развитию коммуникативных навыков. Дети начинают чаще вступать в контакт со взрослыми и сверстниками, формируют более сложные высказывания и постепенно расширяют словарный запас. Практический опыт показывает, что регулярное использование Блисс-символов способствует развитию устойчивых навыков общения и положительно влияет на качество жизни детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Баряева, Л. Б. Методика исследования и оценки навыков графической коммуникации у ребенка как потенциального пользователя дополнительной и альтернативной системы коммуникации / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина // Специальное образование. – 2018. – № 3 (51). – С. 20–35.

2. Васильева, Е. С. Использование методики Блисс для формирования элементарной коммуникации у безречевых детей / Е. С. Васильева // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 41–44.

3. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург ; Москва : Детство-Пресс: Сфера, 2007. – 470 с.

4. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартисен. – Москва : Теревинф, 2014. – 433 с.

5. Light, J. The changing face of augmentative and alternative communication: present, and future challenges / J. Light, D. McNaughton // Journal of Augmentative and Alternative Communication. – Vol. 28, No. 4. – P. 197–204.

Щипанова Анна Петровна
студентка

Научный руководитель
Образцова Елена Николаевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный
педагогический университет»
г. Херсон, Херсонская область

ПАТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕФИЦИТАРНОСТИ СЛУХОРЕЧЕВОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ МОТОРНОЙ, СЕНСОРНОЙ И СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье представлен сравнительный теоретико-методологический анализ нарушений слухоречевого восприятия у детей 6–7 лет с моторной, сенсорной и сенсомоторной алалией. С позиции отечественной логопсихологии и нейролингвистики разграничивается структура речевого дефекта в зависимости от локализации органического поражения коры головного мозга. Обосновывается специфика старшего дошкольного возраста как периода стабилизации профиля латерализации и качественной перестройки сукцессивных процессов.*

Ключевые слова: *моторная алалия, сенсорная алалия, сенсомоторная алалия, слухоречевое восприятие, сукцессивный анализ, старшие дошкольники, структура дефекта.*

Введение.

В условиях реализации Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО) концептуальное обоснование механизмов компенсации тяжёлых нарушений речи (ТНР) сохраняет приоритетное значение. Наибольшую диагностическую сложность представляет группа старших дошкольников с алалией, у которых дефицитарность слухоречевого восприятия носит системный, многоуровневый характер и препятствует полноценному усвоению навыков языкового анализа и синтеза. Современные требования к дифференциальной диагностике обусловливают необходимость чёткого разграничения патогенетических механизмов нарушения при моторной, сенсорной и сенсомоторной формах алалии в рамках единой системно-деятельностной концепции.

Теоретико-методологические основания дифференциации форм алалии.

Фундамент разграничения форм алалии был заложен в классических трудах Р. Е. Левиной, В. К. Орфинской и Н. Н. Трауготт. Каждый из авторов внёс вклад в раскрытие природы дефекта: Р. Е. Левина обосновала первичность дефицитарности слухового или речевого звеньев; В. К. Орфинская представила лингвистическую классификацию, базирующуюся на межуровневой несформированности языковой системы; Н. Н. Трауготт детально проанализировала нейродинамические и клинические механизмы речевой недостаточности. На пересечении данных подходов в современной логодефектологии выделяются три базовые формы алалии, детерминированные локализацией органического поражения коры головного мозга и спецификой структуры дефекта.

Моторная алалия. Данная форма обусловлена органическим поражением коркового отдела речедвигательного анализатора – коры нижней лобной извилины (поля 44 и 45 по Бродману). При первично сохранном понимании обращённых высказываний центральный дефицит локализован в сфере кинетической организации речедвигательного акта. Слухоречевое восприятие страдает вторично в силу недостаточности сукцессивного анализа и синтеза. Ребёнок оказывается неспособен удерживать и последовательно воспроизводить временную линейную серию акустических стимулов (звуков, слогов), что дезорганизует слоговую структуру слова и препятствует интериоризации речевых кинестезий.

Сенсорная алалия. В основе данной патологии лежит органическое поражение коркового отдела речеслухового анализатора – задней трети верхней височной извилины (поле 22 по

Бродману, зона Вернике). Центральным патогенетическим фактором выступает акустико-гностическая недостаточность при отсутствии грубого снижения физического слуха, хотя возможны его неустойчивость и избирательные колебания. Речевая слуховая агнозия обусловливает неспособность ребёнка дифференцировать речевые фонемы и осуществлять их интеграцию. Обращённая речь воспринимается как недифференцированный акустический шум. К характерным проявлениям сенсорной алалии относятся колебания слухового внимания, феномены гиперакузии и персеверации, которые связаны с нарушениями сенсорной обработки и нейродинамики, а не с периферической тугоухостью.

Сенсомоторная алалия. Представляет собой сочетанный дизонтогенез, детерминированный системным поражением лобно-височных областей доминантного полушария. Характеризуется механизмом взаимного отягощения дефектов: гностическая дефицитарность височных отделов затрудняет адекватное формирование артикуляционного праксиса, в то время как кинетическая лобная недостаточность ограничивает возможность использования сохранных моторных компонентов для компенсаторного декодирования речи. Такое взаимодействие приводит к системному нарушению слухоречевой функции.

Нейропсихологические предпосылки развития в возрасте 6–7 лет.

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для реорганизации функциональных систем мозга. К 6–7 годам наблюдается стабилизация профиля межполушарной асимметрии. Несмотря на то что процесс латерализации не завершён, закрепление доминантности полушария значимо повышает регуляторную роль речевой инструкции.

Параллельно происходит перестройка сукцессивных процессов. У детей с алалией именно на данном возрастном этапе дефицитарность последовательного анализа обнажает ядерные механизмы дефекта, проявляясь в невозможности удержания слогового и синтаксического рядов. В то же время сохраняющаяся нейропластичность и возросшая целенаправленность психической деятельности открывают компенсаторные возможности. Потенциал спонтанного онтогенетического развития на данном этапе ограничивается, что актуализирует необходимость направленной внутрисистемной и межсистемной реорганизации высших психических функций с опорой на сохранные гностические звенья.

Заключение.

Патогенетический анализ дифференциации моторной, сенсорной и сенсомоторной алалии позволяет детализировать структуру дефицитарности слухоречевого восприятия. Моторная форма связана с недостаточностью сукцессивно-кинетической организации, сенсорная – с первичной дисфункцией акустико-гностического звена при отсутствии грубого снижения физического слуха, сенсомоторная – с их системным взаимодействием. Возраст 6–7 лет выступает критическим рубежом, на котором данные патогенетические механизмы проявляются с максимальной отчётливостью, что диктует необходимость теоретического обоснования и дифференциации диагностических моделей в современной специальной педагогике.

Список литературы

1. Основы теории и практики логопедии / ред. Р.Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.

2. Тах, А. А. Логопедическая работа по растормаживанию речи у детей с алалией / А. А. Тах // Вопросы педагогики. – 2022. – № 5–2. – С. 360–363.

3. Трауготт, Н. Н. Лингвистический анализ афазии и алалии в работах В.К. Орфинской / Н. Н. Трауготт // Специальное образование. – 2019. – № 3 (55). – С. 12–35.

4. Дмитриева, Т. А. Особенности формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Т. А. Дмитриева, М. В. Садовски // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : материалы Пятьдесят третьей Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 26 декабря 2022 г.). – Белгород : ООО ГиК, 2022. – С. 112–116.

5. Васильчук, Т. И. Особенности сенсорных процессов у дошкольников с сенсорной алалией / Т. И. Васильчук, Е. Н. Матвиенко // Инновационные педагогические технологии : материалы IV Междунар. науч. конф. (Казань, 20–23 мая 2016 г.). – Казань : Бук, 2016. – С. 93–95.

6. Ситникова, А. Д. Особенности когнитивного развития детей с моторной алалией / А. Д. Ситникова, М. О. Непочатова // Научные достижения 2023: гуманитарные и социальные науки : сборник материалов XLI Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. : в 2 т. (Москва, 04 декабря 2023 г.). – Москва : Империя, 2023. – С. 38–40.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ажиханова Алсу Афауллаевна
магистрант

Научный руководитель
Юсупова Гузель Валимухаметовна
канд. психол. наук, доцент

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

СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ И ДЕСТРУКТИВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГРУПП РИСКА

Аннотация: *в статье представлены результаты сравнительного анализа деструктивных проявлений в поведении подростков с различным уровнем выраженности семейных дисфункций. Методом сбора информации выступает анкетирование. Поведенческие деструкции определяются с помощью опросника «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) и методики диагностики агрессивности Басса-Дарки. Неблагоприятные семейные паттерны выявляет авторская анкета, по итогам которой респондентов можно распределить на три группы: низким, средним и высоким риском развития деструктивного поведения. Статистический анализ (критерий Краскелла-Уоллеса) показал, что склонность к агрессивности и враждебности достоверно выше в группах с наиболее высокой выраженностью семейного неблагополучия.*

Ключевые слова: *подростковый возраст, деструктивное поведение, неблагоприятные семейные факторы, семейная дисфункция, агрессивность.*

В условиях социальной нестабильности и кризиса традиционных ценностей особую актуальность приобретает проблема деструктивного поведения среди несовершеннолетних. Поведенческие деструкции в подростковой среде включают агрессивные реакции, враждебность, склонность к нарушениям социальных норм и представляет собой реальную угрозу для безопасности и стабильности общественного порядка [5]. Семья выступает первичным институтом социализации, и, как отмечается в современных исследованиях, дезорганизация семейных ценностей и дисфункциональные стили воспитания нередко выступают фоновыми условиями для развития отклоняющегося поведения [1; 3]. Классические и современные исследования подтверждают, что неблагоприятные семейные условия (конфликты, разводы, алкоголизация, низкий социально-экономический статус и др.) сопряжены с риском развития агрессии и аддикций у подростков [4]. Отсутствие эмоциональной поддержки в семье и жесткий контроль нарушают формирование позитивной Я-концепции, что, в свою очередь, находит отражение в поведенческих девиациях [2; 3].

В научной литературе недостаточно изученным остается вопрос о том, наблюдаются ли различия в выраженности и особенностях деструктивного поведения подростков с разным уровнем семейного неблагополучия. Формируются ли деструктивные установки исключительно при тяжелых формах семейного неблагополучия или предпосылки отклоняющегося поведения фиксируются уже в относительно благополучных семьях? Поиск точек соприкосновения между характером семейной среды и поведенческими реакциями подростка становится важнейшей социальной задачей, поскольку своевременное выявление подростков, взросление и развитие которых проходит в неблагоприятной семейной среде позволит избежать серьезных последствий как на личностном уровне, так и на социальном.

В исследовании приняли участие 50 подростков старшего школьного возраста (15–17 лет), учащиеся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №130 им. героя Российской Федерации майора С.А. Ашихмина» Московского района, г. Казани. Для оценки семейных характеристик разработана авторская анкета, направленная на изучение состава семьи, уровня дохода, психологического климата, стиля воспитания. Использование такого скринингового инструмента позволяет оперативно дифференцировать выборку по уровню семейного неблагополучия и выделить группы риска, требующие повышенного внимания. При изучении деструктивных проявлений подростков применялись опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел и методика диагностики показателей и форм агрессии В.М. Басс и М.Е. Дарки. Для определения различий в выраженности деструктивных проявлений у подростков с различными социально-демографическими характеристиками семьи был применен критерий Краскалла-Уоллеса.

По результатам авторской анкеты респонденты были распределены по 3 группам: с минимальным уровнем риска деструктивных проявлений, со средним уровнем (группа риска) и с высоким уровнем, сопряженным с выраженными семейными дисфункциями. Процентное распределение респондентов представлено на рисунке 1.

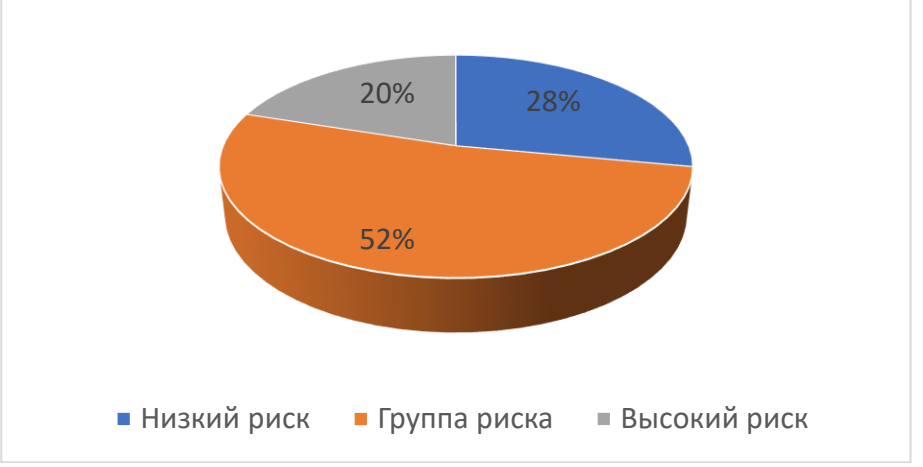


Рис. 1. Распределение подростков по уровням риска развития деструктивного поведения в зависимости от выраженности неблагоприятных семейных факторов

В группе высокого риска по данным авторской анкеты преобладают следующие неблагоприятные характеристики: неполная семья с низким доходом и неудовлетворительными жилищными условиями сочетается с частыми конфликтами, эмоциональной отчужденностью и низким психологическим комфортом. Кроме того, для данной группы характерны алкоголизация и вредные привычки, а также деструктивный стиль воспитания (жестокость, гипоопека или непоследовательность) при минимальной вовлеченности родителей в жизнь подростка. Важно отметить, что половина обследованных подростков входят в группу риска развития деструктивных проявлений в поведении. В данной группе наблюдаются отдельные неблагополучные факторы, которые могут стать предпосылками развития отклоняющегося поведения. Здесь важно предотвратить усугубление ситуации – необходимо подключать профилактические и коррекционные методы через психолого-педагогическое сопровождение.

По критерию Краскалла-Уоллеса были получены достоверные различия в выраженности деструктивных проявлений в группах подростков с высоким, средним и низким уровнем выраженности неблагоприятных семейных факторов (таблица 1).

Таблица 1

Различия в выраженности деструктивных проявлений
в группах подростков с высоким, средним и низким уровнем
неблагоприятных семейных факторов

Показатель	H Краскалла-Уоллеса: стат. значимость	Средние ранги		
		Низкий уровень неблагоприятных сем. факторов	Средний уровень неблагоприятных сем. факторов	Высокий уровень неблагоприятных сем. факторов
Склонность к агрессии и насилию	H = 8,42; p = 0,015	21	23,38	31,32
Индекс враждебности	H = 9,17; p = 0,010	20,32	22,81	32,14

Выявлены достоверные различие склонности к агрессии и насилию у подростков с различной выраженностью неблагополучия семьи (H = 8,42; p = 0,015). В группе с низким уровнем неблагоприятных семейных факторов средний ранг равен 21, что указывает на наименьшую склонность к агрессии. В группах со средним и высоким уровнем семейных дисфункций средние ранги выше – 23,38 и 31,32 соответственно.

Статистически значимые различия у подростков из разных групп риска наблюдаются также в общем уровне враждебности (H = 9,17; p = 0,010). В группах с минимальным и средним риском развития деструктивного поведения, обусловленного неблагоприятной семейной средой, враждебность не достигает высоких значений (средние ранги 20,32 и 22,81 соответственно). Средний ранг группы с высоким уровнем семейного благополучия значительно выше – 32,14.

При этом по остальным шкалам (склонность к нарушению норм, аддиктивному и самоповреждающему поведению, делинквентному поведению, волевой контроль, общий уровень агрессивности) статистически значимые различия в группах подростков не обнаружены (p > 0,05). Тем не менее, определённые тенденции позволяют говорить о потенциальной уязвимости этих сфер.

Таким образом, у подростков из дисфункциональных семей наблюдается более высокая выраженность склонности к агрессии и враждебности по сравнению со сверстниками из семей с благоприятной атмосферой. Даже умеренная дисфункция семьи (группа со средним уровнем выраженности семейных дисфункций) сопряжена с ростом агрессивности, а дальнейшее усугубление ситуации сопровождается трансформацией враждебности в доминирующую установку личности: подростки могут воспринимать окружающий мир в целом как угрожающий. У подростков из семей с меньшим количеством факторов семейного неблагополучия, напротив, наблюдается контролируемое поведение, они менее враждебны и в ситуации конфликта предпочитают социально приемлемые способы его разрешения.

Выявленные закономерности объясняются действием ключевых механизмов: в семьях с высоким уровнем неблагополучия подросток сталкивается с хроническим стрессом, отсутствием эмоциональной поддержки, что способствует снижению волевого контроля и формированию защитных реакций в виде агрессии и тотального недоверия к миру. Отсутствие значимых различий по шкалам «склонность к аддиктивному поведению», «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» и «склонность к делинквентному поведению» при наличии определенных тенденций может быть связано с ограничениями выборки. Данное обстоятельство открывает перспективы для дальнейших исследований, предполагающих расширение выборки и включение дополнительных переменных для более детального изучения специфики различных форм деструктивных проявлений у подростков с разным уровнем семейного неблагополучия.

В результате исследования можно говорить о том, что даже относительно умеренные семейные конфликты, гипоопека или эмоциональная холодность выступают предпосылками формирования у подростков деструктивных реакций и отклоняющегося поведения. Данный

вывод расширяет существующие теоретические представления о механизмах социальной адаптации в пубертатном периоде, а также свидетельствует о том, что профилактическая работа не должна ограничиваться только семьями с выраженным неблагополучием. Целесообразно внедрение тренингов родительской компетентности, направленных на гармонизацию детско-родительских отношений, обучение навыкам конструктивного разрешения семейных конфликтов и повышение эмоциональной вовлеченности родителей в жизнь подростков. Профилактические и коррекционные мероприятия для подростков и их родителей позволят своевременно выявлять обучающихся из «группы риска» и оказывать им необходимую психолого-педагогическую поддержку до того, как отклоняющиеся паттерны закрепятся в устойчивые формы поведения.

Список литературы

1. Антилогова, Л. Н. Особенности самосознания подростков, склонных к девиантному поведению / Л. Н. Антилогова, Д. Н. Церфус, Т. В. Иванова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – № 4 (99). – С. 36–47.

2. Горская, Ю. М. Особенности развития личности в подростковом возрасте / Ю. М. Горская // Молодой ученый. – 2020. – № 43 (333). – С. 71–73.

3. Куц, Н. А. Влияние стилей семейного воспитания на формирование я-концепции у подростков / Н. А. Куц // Молодой ученый. – 2025. – № 6 (557). – С. 206–211.

4. Пирбугадов, Г. Н. Психолого-педагогические аспекты дисфункциональной семьи как фактора развития деструктивного поведения подростков / Г. Н. Пирбугадов, В. В. Пужаев // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2022. – № 1. – С. 53–55.

5. Черникова, Е. Г. Социально-психологические особенности современного подростка / Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, Н. А. Соколова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 267–284.

Башкирова Дарья Николаевна
студентка

Научный руководитель
Фещенко Елена Михайловна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Брянский государственный
университет им. академика И.Г. Петровского»
г. Брянск, Брянская область

DOI 10.31483/r-170489

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ 5–6 КЛАССА

Аннотация: *статья посвящена проблеме изучения динамики школьной тревожности у учащихся при переходе из 5 в 6 класс. Проанализированы научные подходы отечественных и зарубежных исследователей к изучению данного феномена. Особое внимание уделено проявлению тревожности в младшем подростковом возрасте. Проведено изучение психологических особенностей тревожности у школьников 5 и 6 классов, сделан сравнительный анализ, выявлены количественные и качественные различия тревожности. Сделан вывод, что снижение учебных страхов отражает успешную адаптацию, а рост социального напряжения требует дальнейшего изучения.*

Ключевые слова: *школьная тревожность, младший подростковый возраст, адаптация, методика Филлипса, динамика тревожности, социальный стресс, подростковый кризис.*

Процесс адаптации к новым условиям в общеобразовательном учреждении при переходе из младшего звена в среднее является одним из важнейших факторов, влияющих на общее психологическое состояние и успеваемость школьников. Этот период нередко

сопровождается ростом тревожности. Она связана как с новыми условиями обучения, так и с физиологическими изменениями, поскольку совпадает с началом подросткового возраста. Как отмечал Л. С. Выготский, переход от одной возрастной ступени к другой включает в себя перестройку всей структуры личности и может сопровождаться ростом аффективной напряжённости [2, с. 249].

Данное исследование посвящено анализу динамики школьной тревожности у учащихся при переходе из 5 в 6 класс, часть которых принимала участие в коррекционно-развивающей программе. Данных о динамике проявления школьной тревожности в литературе представлено недостаточно, что и составляет актуальность исследования.

Младший подростковый возраст характеризуется сохранением учительской фигуры как авторитета в силу переходного этапа от младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого является учебная, к подростковому. Вместе с тем уже могут начинать проявляться симптомы, характерные для подросткового возраста: частая смена настроения, неустойчивая самооценка, появление чувства взрослости и т. д. [3, с. 528–529].

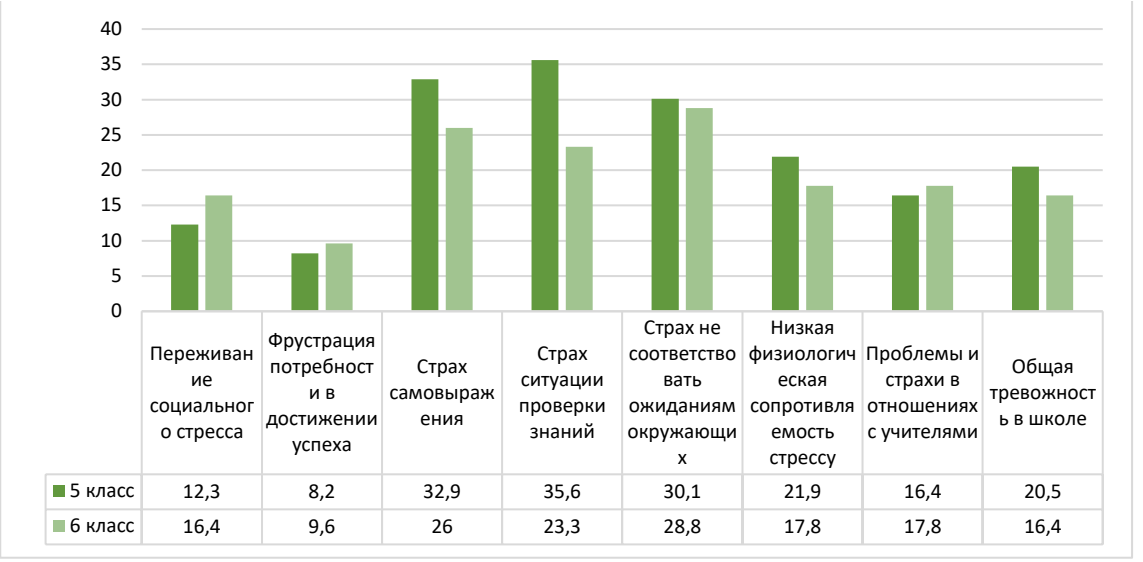
Первым, кто ввел в психологию понятие тревожности, был З. Фрейд. Он описывал тревогу как реакцию Эго в ответ на какую-либо угрозу и, таким образом, способствующую регуляции поведения в условиях опасности [3, с. 530].

Современные исследователи относят тревожность к психическим свойствам, а тревогу к психическим состояниям. При этом считается, что тревожность начинает формироваться как личностная черта в подростковом возрасте, выступая до этого лишь реакцией на ожидание фрустрации, т. е. неудовлетворении базовых потребностей [4, с. 90].

По определению Р. С. Немова, школьная тревожность – это «постоянно или ситуативно проявляемое чувство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [1, с. 10].

Однако уже в младшем подростковом возрасте тревожность может приобретать устойчивые формы, особенно в ситуациях школьного взаимодействия. Так, Л. С. Выготский писал, что уже к кризису 7 лет при потере непосредственности и внесении интеллектуальной части в переживания, ребенок начинает овладевать логикой чувств, аффективным обобщением – т. е. отдельные эмоциональные реакции могут закрепляться и приобретать устойчивый характер, что позволяет рассматривать школьную тревожность у учащихся 5–6 классов не только как ситуативную реакцию на адаптацию, но и как потенциально устойчивое личностное образование, динамика которого требует специального изучения [2, с. 377].

Для изучения динамики школьной тревожности были взяты результаты исследования детей школьным психологом за 2025–2026 год по методике Ф. Филлипса, а также проведена повторная диагностика тех же классов спустя год. В исследовании приняло участие 73 ребенка в возрасте 10–13 лет. Из них 39 мальчиков и 34 девочки. В коррекционной программе по адаптации в пятом классе принимало участие 8 человек. Проценты проявления исследуемых признаков представлены ниже.



	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Общая тревожность в школе
5 класс	12,3	8,2	32,9	35,6	30,1	21,9	16,4	20,5
6 класс	16,4	9,6	26	23,3	28,8	17,8	17,8	16,4

Рис. 1. Встречаемость повышенной и высокой тревожности у детей 5 и 6 класса (в%)

Исходя из данных по шкале «переживание социального стресса», в пятом классе у некоторых детей возникали проблемы с эмоциональным состоянием для построения социальных контактов, а в шестом классе количество таких детей несколько увеличилось (16,4% против 12,3%), что может свидетельствовать о начале подросткового кризиса, конфликтов, важности статуса в коллективе.

В пятом классе большее количество детей испытывали страх самовыражения (отвечать у доски, высказывать мнение, публично проявлять себя) и страх ситуации проверки знаний (32,9% и 35,6%), нежели в шестом (результаты снизились до 26% и 23,3%). Это говорит об адаптации к новым условиям: большому количеству новых учителей, предметов, требований, а также о том, что дети становятся более уверенными в своих классных коллективах.

По шкале «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» процент проявления снизился всего на 1,3%, что говорит об устойчивой, выраженной ориентации на внешнюю оценку, страхе разочаровать учителей или родителей. Об этом также может свидетельствовать шкала «проблемы и страхи в отношениях с учителями», где результаты выросли на 1,4%, что может быть обособлено не только страхом не соответствовать ожиданиям, но еще и конфликтами с учителями, связанными с начинающимся подростковым максимализмом, чувством взрослости и неспособностью держать себя в руках.

Результаты по шкале «фрустрация потребности в достижении успеха» увеличились на 1,4%. Это может указывать на то, что у части детей есть внутриличностный конфликт между желанием хорошо учиться, быть умным, независимым от взрослых и невозможности по какой-либо причине достичь этого успеха.

В шестом классе результаты по шкале «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» снизились на 4,1%, что может свидетельствовать о естественной адаптации к средней школе, о накоплении детьми опыта борьбы со стрессовыми факторами, а также с тем, что часть детей прошла коррекционно-развивающую программу в пятом классе. Это могло внести свой вклад в снижение общего уровня напряжения в коллективе.

Таким образом, в пятом классе большое количество детей испытывают страх самовыражения и проверки знаний. К шестому классу постепенно эти страхи начинают меньше волновать детей, также как и общая тревожность в школе (результаты снизились на 4,1%). Динамика носит неоднозначный характер: если тревоги, связанные с учебной деятельностью и публичными ответами, к шестому классу снижаются, то социальный стресс и напряжение в

отношениях с педагогами имеют тенденцию к росту, что свидетельствует о начале подросткового кризиса.

Список литературы

1. Блаувельт, Е. И. Итоги экспериментальной работы, направленной на выявление школьной тревожности у младших подростков / Е. И. Блаувельт // «GLOBUS»: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 7, № 2 (42). – С. 8–14.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Курочкина, К. А. Исследование психологических характеристик тревожности и уровня успеваемости у пятиклассников / К. А. Курочкина, О. А. Романко // Вестник науки. – 2023. – № 10 (67). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskih-harakteristik-trevozhnosti-i-urovnya-uspevaemosti-u-pyatiklassnikov (дата обращения: 10.10.2026). – Текст : электронный.
4. Тайсаева, С. Б. Особенности взаимосвязи свойств внимания и школьной тревожности пятиклассников в условиях обучения в среднем звене / С. Б. Тайсаева, В. А. Журавлев // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2025. – Т. 52. – С. 88–99.

Величкина Анастасия Юрьевна
студентка

Научный руководитель
Фомичева Татьяна Леонидовна
канд. экон. наук, доцент

ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
г. Москва

ПРОФИЛАКТИКА ЦИФРОВОГО ВЫГОРАНИЯ И КИБЕРБУЛЛИНГА У ПОДРОСТКОВ: НОВЫЕ ВЕКТОРЫ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Аннотация: *статья посвящена анализу цифрового выгорания и кибербуллинга как двух взаимосвязанных рисков цифровой социализации современных подростков и трансформации в связи с ними содержания работы школьного психолога. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований раскрыты сущностные характеристики и симптоматика цифрового выгорания, специфика кибербуллинга в сопоставлении с традиционной школьной травлей, а также причины недостаточной эффективности традиционных форм психолого-педагогического сопровождения применительно к новым цифровым рискам. Предложена модель работы школьного психолога, включающая диагностическое, превентивно-просветительское, коррекционно-поддерживающее, консультативное и сетевое направления деятельности с учётом особенностей цифровой среды жизни подростка.*

Ключевые слова: *цифровое выгорание, кибербуллинг, школьный психолог, психолого-педагогическое сопровождение, цифровая социализация подростков, профилактика, цифровая гигиена, медиаграмотность, эмоциональное истощение, психологическая безопасность образовательной среды.*

Стремительная цифровизация жизни подростков изменила общение, досуг и учёбу, а также психологические риски для образования. К традиционной травле и учебным перегрузкам добавились цифровое выгорание и кибербуллинг. Они происходят в мессенджерах, соцсетях и онлайн-играх, плохо видны школьному контролю и сильно влияют на благополучие учеников. По данным исследований, многие подростки регулярно сталкиваются с онлайн-агрессией, старшие чаще младших [8, с. 10]. Растут обращения к психологам из-за усталости, раздражительности и снижения мотивации, связанных с избытком цифровой среды. Поэтому школьному психологу нужно пересмотреть направления работы и расширить

инструментарий. Цель статьи состоит в анализе цифрового выгорания и кибербуллинга как объектов профилактики и в определении новых направлений работы психолога.

Цифровое выгорание и кибербуллинг как новые вызовы цифровой социализации подростков. Выгорание сначала описывало истощение взрослых из-за хронического стресса. С 2000-х годов похожий синдром стали находить у учащихся из-за нагрузки, ответственности и сравнения со сверстниками [6, с. 48–49]. Учебное выгорание включает эмоциональное истощение, цинизм и чувство несоответствия требованиям со снижением самоэффективности [6, с. 49]. Для диагностики на российской выборке адаптирован опросник выгорания школьников [3]. Цифровое выгорание связано с учебным, но не совпадает с ним. В его основе – информационно-коммуникативная перегрузка из-за постоянной включённости в сеть. Признаки включают напряжение из-за уведомлений, сравнение с другими, потерю контроля над временем в сети, замкнутость, раздражительность, нарушения сна и снижение мотивации. Подросток хочет отключиться, но тревожится, что в сети произойдёт важное. Уязвимы тревожные подростки с низкой самооценкой и трудностями общения вне сети, то есть те, кто и так в фокусе психолога.

Кибербуллинг – это преднамеренная и систематическая агрессия через электронные средства против человека, который не может легко защититься [7, с. 18]. Его анализ опирается на концепцию школьного буллинга с ролями агрессора, жертвы и наблюдателей [2, с. 150–151]. В цифровой среде анонимность снижает барьеры и затрудняет идентификацию агрессора. Травля не ограничена школой и временем, может идти круглосуточно и дома. Аудитория свидетелей шире, материалы распространяются почти неограниченно, последствия дольше сохраняются. Выделяют флейминг, хейтинг, троллинг, киберсталкинг и рассылку оскорблений. Около половины подростков сталкивались с тремя и более видами онлайн-агрессии [8, с. 9–10].

Ограничения традиционных форм психолого-педагогического сопровождения. Классическая модель работы психолога включает диагностическое, консультативное, просветительское и профилактическое направления [1]. Но значительная часть инструментария ориентирована на офлайн-риски школы и семьи и не учитывает цифровую коммуникацию. Меняется и запрос на консультирование. Растёт ожидание оперативности, доступности в цифровых каналах и анонимности [4, с. 420]. Школьная служба должна предлагать подростку форматы, соответствующие его цифровому опыту. С учётом этого можно выделить взаимодополняющие направления работы психолога.

Диагностическое направление. Кроме традиционных методик в минимум целесообразно включать инструменты выявления цифровой перегрузки и выгорания, в том числе адаптированные опросники выгорания школьников [3]. Диагностику нужно дополнять анонимными опросами о случаях онлайн-агрессии, поскольку анонимность снижает барьер для раскрытия информации.

Превентивно-просветительское направление. Нужно формировать цифровую гигиену, включая регулирование времени гаджетов, осознанное отношение к уведомлениям и цифровой отдых, и медиаграмотность, включая критическую оценку контента, понимание алгоритмов соцсетей и осведомлённость о киберагрессии. Отдельно важно развивать саморегуляцию и стрессоустойчивость. Внеучебные занятия с удовольствием и успехом связаны с более низким выгоранием [6, с. 55], поэтому расширение досуга школы можно считать профилактическим ресурсом.

Консультативное направление с цифровыми инструментами. Подростки часто охотнее раскрывают трудные темы в переписке. Для первичного контакта психологу целесообразно использовать защищённые чаты, электронную почту и школьные платформы, а очное консультирование рассматривать как следующий этап. Опыт специализированных служб показывает, что переход от дистанционного контакта к глубокой проработке повышает готовность обращаться за помощью [7, с. 19].

Работа с педагогами и родителями. Профилактика невозможна без согласованных действий. Психологу целесообразно быть координатором, который даёт педагогам знания о

признаках выгорания и алгоритмах реагирования на кибербуллинг, а родителям помогает понять цифровую социализацию подростков и способы поддержки без тотального контроля, который обычно ведёт к потере доверия.

Сетевое взаимодействие. Сложность цифровых рисков требует связей с линиями помощи по интернет-рискам, организациями по цифровой безопасности детей, медицинскими и социальными службами. Это позволяет направлять сложные случаи за пределы компетенции психолога.

Практические аспекты реализации. Модель требует поддержки образовательной организации. Нужно включать цифровую безопасность в программу воспитания, закреплять алгоритм реагирования на кибербуллинг, включая фиксацию обращения, оценку рисков, подключение администрации и внешних служб и сопровождение участников, а также повышать квалификацию психолога. Важно внимание к его состоянию. Работа с кибертравлей и выгоранием подростков создаёт риск профессионального выгорания, что требует супервизии и саморегуляции [5, с. 120–121].

Заключение. Цифровое выгорание и кибербуллинг – это взаимосвязанные риски цифровой социализации подростков. Их распознавание и профилактика требуют пересмотра традиционной модели работы школьного психолога. Расширение диагностики, превентивная работа по цифровой гигиене и медиаграмотности, дифференцированная коррекция со всеми участниками кибербуллинга, цифровые каналы консультирования, работа с педагогами и родителями и сетевое взаимодействие формируют новые векторы деятельности. Это помогает школьной службе отвечать вызовам цифровой среды и обеспечивать безопасность и благополучие подростков в реальном и цифровом пространстве.

Список литературы

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 299 с.

2. 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.

3. Бочавер, А. А. Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке / А. А. Бочавер, О. Р. Михайлова // Вопросы образования. – 2023. – № 2. – С. 70–100.

4. Водопьянова, Н. Е. К проблеме психологического консультирования в условиях социальной турбулентности и цифровизации / Н. Е. Водопьянова, Р. А. Хайруллин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2025. – Т. 22, № 2. – С. 419–440.

5. Илюхин, А. Г. Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления / А. Г. Илюхин // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 117–127.

6. Мурадымова, Л. Р. Выгорание старшеклассников в контексте подготовки к ЕГЭ: роль образовательной среды / Л. Р. Мурадымова, А. А. Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30, № 2. – С. 47–60.

7. Солдатова, Г. У. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания / Г. У. Солдатова, А. Н. Ярмина // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 3 (35). – С. 17–31.

8. Солдатова, Г. У. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, С. В. Чигарькова // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 2 (38). – С. 3–20.

Гильманова Илюзя Илдусовна
студентка
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация: *в статье анализируются психологические факторы и механизмы развития ценностных ориентаций личности в старшем школьном возрасте. Обоснованы гетерохронность и противоречивость ценностного развития в 15–17 лет: ориентиры меняются неравномерно, переходя от устойчивости к резким сдвигам под влиянием значимых событий. Выделены основные факторы становления ценностной системы: когнитивная дифференциация, рефлексивность, жизненные ориентиры и социальная ситуация развития. Приведены данные о незрелости и слабой дифференцированности ценностных ориентаций старшеклассников, о сочетании стабильности выбора с ситуативностью и о внутренних противоречиях ценностной структуры. Предложен принцип развития ценностных ориентаций, объединяющий интериоризацию, смыслообразование и идентификационное согласование. Обоснована необходимость создания в образовательной среде ситуаций ценностного выбора и рефлексии.*

Ключевые слова: *ценностные ориентации, старшеклассники, психологические фактор, механизмы развития, самоопределение, рефлексивность, социальная ситуация, смыслообразование.*

Введение.

Старший школьный возраст выступает сензитивным периодом для становления ценностно-смысловой сферы личности: в это время учащиеся начинают соотносить представления о желаемом будущем с собственными возможностями и социальными ожиданиями, формируют внутреннюю позицию по отношению к себе, другим людям и моральным ценностям.

Ценностные ориентации регулируют смысл деятельности, мотивируют выбор жизненных и профессиональных целей, помогают анализировать события и принимать решения. Их динамика создает предпосылки для формирования академической мобильности.

Тема требует анализа содержания ценностей и механизмов, благодаря которым они возникают, меняются и складываются в единую систему. Ценностные ориентации формируются вместе с жизненными ориентирами и под их влиянием. Жизненные ориентиры опираются на непосредственные задачи возрастного развития: выбор профессии, построение отношений, определение образа будущего. Когда эти задачи ясны и конкретны, человеку легче их осознать, а сама ясность становится ресурсом развития ценностной системы.

Исследовательская проблема связана с тем, как соотносятся внутреннее развитие ценностей и внешнее социальное воздействие. Семья, школа и значимые сверстники предлагают модели и нормы поведения, усвоение которых предполагает самостоятельный анализ и осмысление. Эмпирические данные показывают, что ценностные ориентиры старшеклассников еще не стали устойчивыми личностными образованиями. В их системе сочетаются стабильность и ситуативность, сохраняются внутренняя конфликтность и слабая дифференцированность.

Сложность усиливает недостаточная сформированность механизмов ценностной регуляции, прежде всего идентификационного согласования. Оно помогает объединять разнородные ценностные выборы в целостную Я-концепцию. Поэтому необходимо выделить психологические факторы и механизмы развития ценностной системы, а также обосновать подходы к психолого-педагогическому сопровождению ценностного самоопределения учащихся.

Материалы и методы.

Материалом послужили результаты эмпирических исследований, опубликованных в рецензируемых изданиях, и аналитические отчёты научных лабораторий: данные исследования ценностных ориентаций в структуре мировоззрения старшеклассников (опросник Ш. Шварца в адаптации В. Н. Карандышева, 67 учащихся 10–11 классов), результаты анкетирования лаборатории МГПУ о ситуативности и стабильности ценностного выбора, данные о соотношении ценностных ориентаций и жизненных ориентиров учащихся 10–11 классов (270 респондентов 15–17 лет).

Эмпирические данные легли в основу комплекса исследовательских процедур (рис. 1). Они помогли выявить психологические факторы и механизмы становления ценностной системы в старшем школьном возрасте.



Рис. 1. Методы исследования факторов и механизмов становления ценностной системы в старшем школьном возрасте.

Результаты и их обсуждение.

Исследование выявило три взаимосвязанных механизма становления ценностной системы в старшем школьном возрасте (табл. 1). Их особенности связаны с ведущей ролью самоопределения и построения образа будущего, которые задают смысловое ядро этого возрастного этапа. Эмпирические данные показывают, что эффективность каждого механизма зависит от характера социальной ситуации развития.

При разнообразии жизненных сценариев и множестве ценностных моделей старшеклассникам труднее включать внешние требования в устойчивую систему личных ориентиров. Сочетание этих механизмов переводит ситуативные ценностные выборы в устойчивые личностные образования и закладывает основу для зрелого социального и профессионального самоопределения.

Таблица 1

Механизмы становления целостной системы
в старшем школьном возрасте

Интериоризация	Результативность перехода внешних ценностных требований во внутренние регуляторы определяется согласованностью транслируемых ценностей с возрастными потребностями и наличием референтной среды с непротиворечивой ценностной системой
Смыслообразование	Наделение объектов и явлений личностным смыслом через включение в структуру жизненных задач; условия – актуализация потребности в самоопределении и рефлексивная работа с образом будущего
Идентификационное согласование	Интеграции ценностных выборов в целостную Я-концепцию способствуют поддержка автономии и опыт ответственного выбора

Эмпирические характеристики ценностной системы старшеклассников: незрелость и слабая дифференцированность; сочетание стабильности и ситуативности (42,5% – относительная стабильность, 34,4% – ситуативность); внутренняя конфликтность между ценностями самоутверждения и доброты, самостоятельности и традиций; доминирование личностного фокуса «открытости к изменениям» и «самоутверждения»; корреляционная связанность – «безопасность» коррелирует со всеми ценностными ориентациями.

Данные лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых МГПУ указывают на ситуативность ценностного выбора старшеклассников. Относительную стабильность ценностных ориентаций демонстрируют 42,5% учащихся старших классов, тогда как ситуативный выбор характерен для 34,4%; исследователи связывают такое распределение с психолого-возрастными особенностями периода 16–18 лет.

В отечественной психологии ценностные предпочтения трактуют как смысловую регуляцию деятельности (Д. А. Леонтьев) и часть мировоззренческой структуры личности. Динамический анализ охватывает содержание ценностей, механизмы их возникновения и преобразования, а также их включение в единую систему. Исследования мировоззрения в юношеском возрасте показывают, что ценностные ориентации служат одним из социально-психологических источников формирования целостного мировоззрения.

М. В. Данилова показывает, что у старшеклассников 15–17 лет ценностные ориентации остаются незрелыми и слабо дифференцируются по содержанию. В этом заключаются и их слабость, и ресурс развития. Жизненные ориентиры при этом выступают более динамичным образованием, опирающимся на ясные задачи возрастного развития.

А. К. Бурмако обнаруживает в мировоззрении старшеклассников разнонаправленные ценностные ориентации. Стремление к достижениям и доброте соседствует с самоутверждением, самостоятельность сочетается с сохранением традиций. При этом преобладают личностные фокусы «открытости к изменениям» и «самоутверждения». Показатель «безопасность» коррелирует со всеми ценностными ориентациями.

И. Ч. Ооржак связывает профессиональное самоопределение с ценностными ориентациями, которые формируют глубинный уровень профессионального выбора. Рассогласование терминальных и инструментальных ценностей блокирует устойчивые профессиональные намерения. Е. Н. Кулешова обращается к проблеме смысла жизни в понимании современной молодежи и показывает, как смысловые образования связаны с возрастными изменениями ценностей. Ф. С. Аиткулова и Ф. А. Саглам подчеркивают значимость подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению ценностного самоопределения учащихся. Авторы связывают такую подготовку с освоением профессиональных компетенций в формате иммерсивного обучения.

Таким образом, существующие исследования раскрывают разные стороны темы, однако требуют систематизации в единой модели, объединяющей факторы и механизмы становления ценностной системы.

Выводы.

Ценностные ориентации старшеклассников представляют собой динамическую систему, развитие которой определяется комплексом факторов: когнитивной дифференциацией, мотивацией самоопределения, социальной ситуацией развития и характером жизненных ориентиров.

Ключевыми механизмами развития выступают интериоризация, смыслообразование и идентификационное согласование; старший школьный возраст является сензитивным для их становления, что определяет значимость психолого-педагогического сопровождения. Ситуативность ценностных выборов указывает на необходимость образовательных ситуаций, требующих рефлексивного отношения к ценностям и опыта ценностного выбора.

Опора на жизненные ориентиры – продуктивный подход к педагогическому сопровождению, поскольку они реальны, связаны с актуальными задачами возраста и доступны осознанию. Выявленная внутренняя конфликтность требует внимания к механизмам идентификационного согласования: поддержка должна помогать осмыслению и конструктивному разрешению ценностных противоречий, а не их подавлению.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией программ поддержки ценностного самоопределения старшеклассников на основе методов смыслообразования и идентификационного согласования, а также изучением динамики ценностных ориентаций в различных образовательных средах.

Список литературы

1. Аиткулова, Ф. С. Комплексное освоение профессиональных компетенций будущими педагогами-психологами в формате иммерсивного обучения / Ф. С. Аиткулова, Ф. А. Саглам // Педагогическое образование и наука. – 2026. – № 3. – С. 94–100.

2. Структурно-динамические характеристики мировоззрения учащихся юношеского возраста / А. Д. Андреева, Л. А. Бегунова [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30, № 4.

3. Данилова, М. В. Жизненные ориентиры как ресурс формирования системы ценностных ориентаций современных старшеклассников / М. В. Данилова // Научно-педагогическое обозрение. – 2025. – С. 153–164.

4. Кулешова, Е. Н. Смысл жизни в понимании современной молодёжи / Е. Н. Кулешова // Вестник Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2022. – № 48 (67). – С. 106–118.

5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : Природа, строение и динамика смысловой реальности : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003. – 486 с.

6. Ооржак, И. Ч. Взаимосвязь ценностных ориентаций и социально-психологических установок старшеклассников с их профессиональным самоопределением / И. Ч. Ооржак // Архонт. – 2025. – № 17 (68). – С. 192–196.

7. Трегубова, Т. М. Формирование академической мобильности преподавателей в контексте европеизации образования / Т. М. Трегубова, Г. Р. Ситдикова // Европейский журнал социальных наук. – 2015. – № 9. – С. 118–123.

Григорьева Дарья Александровна
канд. пед. наук, доцент
ФГКВОУ ВО «Челябинское высшее военное
авиационное училище штурманов»
г. Челябинск, Челябинская область

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВОЕННОГО ВУЗА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Аннотация: *статья посвящена психолого-педагогическому сопровождению адаптации первокурсников в военном вузе. Обоснована специфика адаптационного периода в условиях повышенной регламентации, дисциплины и физических нагрузок. Выделены основные субъекты сопровождения и их функции: руководство и преподаватели обеспечивают учебно-воспитательный процесс; специалисты профессионально-психологического отбора проводят диагностику готовности и разрабатывают индивидуальные программы адаптации; курсанты старших курсов выполняют роль наставников. В работе обоснована необходимость комплексного, многоуровневого подхода, сочетающего организационные, воспитательные и психологические меры. Эмпирическая база опирается на анализ образовательной деятельности военного вуза, наблюдения за обучающимися первого курса и анализ научной и педагогической литературы. Результаты могут быть использованы при проектировании программ адаптации в военных образовательных организациях.*

Ключевые слова: *адаптация, военный вуз, сопровождение, курсанты, обучающиеся.*

Поступление в военный вуз – это серьезное испытание для вчерашних школьников, требующее резкой смены привычного образа жизни. Их ждет новая реальность с жесткими правилами, строгой дисциплиной, постоянным нахождением в коллективе и высокими требованиями к самоконтролю и физической форме. Неудивительно, что многие курсанты испытывают сильный стресс и трудности с адаптацией. Это может привести к снижению успеваемости, повышенной тревожности, проблемам со сном, конфликтам и даже к отчислению [1, с. 30–39].

Чтобы помочь первокурсникам успешно справиться с этими вызовами и избежать негативных последствий, необходим системный подход к их поддержке. Период адаптации в военном вузе становится более напряженным из-за ряда характерных особенностей [2, с. 65–72].

1. *Высокая степень регламентации:* жизнь курсанта подчинена строгому распорядку дня, уставным нормам, а любое нарушение влечет за собой ответственность.

2. *Коллективная ответственность:* действия и проступки одного человека могут иметь последствия для всего подразделения, что неизбежно повышает уровень тревожности у каждого.

3. *Интенсивные физические нагрузки:* организм сталкивается с необходимостью быстрой адаптации к значительным физическим нагрузкам и требованиям строевой службы.

4. *Ограничение личного пространства и времени:* курсанты постоянно находятся в коллективе, а их личное время и пространство существенно ограничены.

На основе наблюдений за образовательной деятельностью военного вуза можно выделить характерные сложности, с которыми сталкиваются обучающиеся первого курса:

− *психологическое напряжение и беспокойство:* новая среда, опасения не оправдать надежд и страх совершить ошибку вызывают у курсантов значительный стресс и тревогу;

− *недостаток умений управлять собой:* первокурсникам часто не хватает навыков эффективного распределения времени, управления учебной и служебной нагрузкой, а также поддержания баланса между различными видами деятельности;

− *проблемы в общении:* взаимодействие с начальством может быть затруднено из-за опасения наказания или непонимания установленных правил общения. Также возникают сложности в налаживании отношений с сокурсниками, обусловленные конкуренцией и межличностными конфликтами;

– *уменьшение энтузиазма и безразличие:* усталость, ощущение ограничения личной свободы и расхождение между представлениями о службе и реальностью могут привести к снижению мотивации и развитию апатии;

– *физическое недомогание:* высокие нагрузки часто сопровождаются нарушениями сна, снижением общей работоспособности и обострением имеющихся хронических заболеваний.

Проведенный анализ научной и педагогической литературы в сочетании с результатами опытно-экспериментальной работы позволил нам сделать вывод о том, что эффективная адаптация курсантов к условиям военного вуза достижима при создании следующих педагогических предпосылок:

– учет индивидуальных особенностей темперамента каждого курсанта;

– обеспечение готовности курсантов к освоению новых образовательных технологий и методик, характерных для военного образования;

– систематическое психолого-педагогическое сопровождение на протяжении всего периода адаптации;

– разработка и внедрение унифицированного пакета документации для организации и контроля процесса адаптации, а также четко определенных критериев и показателей для оценки ее эффективности;

– формирование активной и ответственной позиции самих курсантов;

– целенаправленное формирование и поддержание мотивации курсантов к успешной учебной, внеучебной и служебной деятельности в стенах вуза.

На начальной стадии обучения в военном учебном заведении, в процессе организации адаптации новобранцев, критически важно выявлять их типологические особенности темперамента. Последующая адаптационная работа должна строиться с учетом этих индивидуальных различий. Следует отметить, что лица с флегматическим темпераментом демонстрируют наибольшие трудности в процессе адаптации. В то же время, сангвиники легче устанавливают контакт с холериками, тогда как взаимодействие между флегматиками и холериками сопряжено со значительными сложностями [3, с. 3–10].

Образовательный процесс в военном вузе характеризуется многообразием форм обучения, включая лекции, групповые и практические занятия, семинары и учения. При этом существенная доля учебного материала (50%) отводится на самостоятельное изучение курсантами.

Проведенный опрос первокурсников выявил ряд системных проблем, возникающих на начальном этапе обучения. К ним относятся: недостаточная подготовленность к лекционным занятиям (неумение конспектировать, сокращать и структурировать информацию), дефицит навыков самостоятельного освоения учебного материала, а также отсутствие компетенций в области самоорганизации, самоконтроля и планирования деятельности. Данные трудности в большей степени присущи выпускникам общеобразовательных школ, в то время как выпускники профессиональных училищ и обучающиеся, имеющие опыт обучения в гражданских вузах, демонстрируют более высокую степень адаптации. Следовательно, первокурсникам необходимо сначала преодолеть указанные образовательные барьеры, прежде чем они смогут полноценно адаптироваться к специфике военного вуза, что оказывает прямое влияние на их успеваемость по итогам сессии.

Успешная адаптация первокурсников в военном вузе, несмотря на ее сложность, достижима при условии системного психолого-педагогического сопровождения. Комплексный подход, объединяющий организационные меры, диагностику, индивидуальную и групповую работу, а также просвещение, позволяет эффективно снизить риски дезадаптации и обеспечить курсантов всем необходимым для успешного освоения образовательной и служебной среды.

Психолого-педагогическое сопровождение курсантов в условиях военного вуза реализуется как комплексная деятельность, в которую вовлечены различные субъекты образовательного процесса: руководство вуза, факультетов и подразделений, преподавательский состав, тактические руководители, специалисты группы профессионально-психологического отбора, а также курсанты старших курсов.

Руководство вуза, факультетов, подразделений, преподаватели и тактические руководители обеспечивают учебно-воспитательный процесс и оказывают курсантам поддержку на всех этапах подготовки, тем самым способствуя становлению квалифицированного военного специалиста [2, с. 65–72].

Специалисты группы профессионально-психологического отбора выполняют ряд задач:

− проводят диагностику готовности курсантов к обучению в военном вузе с применением специализированных методик;

− информируют руководство вуза, факультетов, подразделений и тактических руководителей о курсантах с пониженным уровнем готовности на основании результатов тестирования и анкетирования;

− разрабатывают и реализуют индивидуальные программы адаптационных мероприятий для курсантов, испытывающих трудности в освоении образовательной среды военного вуза;

− формулируют рекомендации для руководящего и преподавательского состава по организации и реализации психолого-педагогического сопровождения.

Обучающиеся старших курсов выполняют функцию наставников: они помогают новичкам адаптироваться, разъясняя специфику и особенности учебного процесса с позиции собственного опыта и типичного для курсантов мировоззрения.

Таким образом, согласно результатам исследования, адаптация первокурсников в военных вузах является многогранным процессом, охватывающим физиологические, социально-психологические и учебно-профессиональные сферы. Однако, из-за специфики военной образовательной среды (жесткий распорядок, принцип единоначалия, казарменное проживание, а также повышенные физические и эмоциональные нагрузки), этот процесс значительно затруднен по сравнению с гражданскими вузами, что вызывает у курсантов высокий уровень стресса на начальном этапе обучения.

На основе наблюдений за обучением и процессом адаптации первокурсников военного вуза можно сделать вывод, что самый сложный период для новобранцев – это первый семестр. Именно в это время они впервые сталкиваются с необходимостью усвоить новые правила и установить первые дружеские отношения в группе. Поэтому для их успешной адаптации требуется комплексная и многоуровневая поддержка со стороны руководство вуза, факультетов, подразделений, преподавателей, а также руководителей и обучающихся старших курсов.

Список литературы

1. Ипполитова, Н. В. Формирование готовности к профессиональной межкультурной коммуникации курсантов в процессе подготовки в военном вузе / Н. В. Ипполитова, А. А. Иткулова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14, № 2. – С. 30–39.

2. Система подготовки военных кадров как фактор обеспечения национальной безопасности и суверенитета Российской Федерации в условиях современной образовательной среды / А. В. Конотоп, О. Ю. Климова, Н. В. Уварина, А. А. Фасоля // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 3 (35). – С. 65–72.

3. Корсаков, А. Моделирование профессиональной мобильности специалиста в военном вузе / А. Корсаков, Е. Лопанова // SHS Web of Conferences. – EDP Sciences, 2021. – С. 3–10.

Захарова Людмила Анатольевна
соискатель, преподаватель
ГАОУВО ВО «Муромский государственный педагогический институт»
г. Муром, Владимирская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: *статья посвящена открытому для исследований вопросу формирования мотивации учебной деятельности младших школьников, учащихся сельской местности. Автор анализирует понятия «мотивация», опираясь на научные источники. В эмпирическом исследовании автор характеризует состояние учебной мотивации младших школьников, рекомендует коррекционное и развивающее направления деятельности по обеспечению процесса эффективного формирования мотивации детей посредством урочной и внеурочной деятельности педагога и родителей.*

Ключевые слова: *сопровождение, мотивация, учебная деятельность, младшие школьники, диагностика, коррекция.*

В настоящее время в обучении проблема мотивации учебной деятельности занимает одно из центральных мест, поскольку мотивация является важнейшим компонентом результативности образования. Как указывал А. Н. Леонтьев, мотивация – это совокупность побуждающих факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность личности [4, с. 189].

Главным компонентом школьной деятельности выступает учебная мотивация, которая определяет не только успешность обучения, но и развитие личности ребёнка, его отношение к себе как к субъекту учения.

По наблюдениям Е. П. Ильина и многочисленным психолого-педагогическим исследованиям фиксируется тенденция снижения познавательного интереса школьников уже к третьему классу, что становится причиной неуспешности учащихся в среднем звене [3, с. 112]. По этой причине своевременная и качественная диагностика мотивации учебной деятельности в начальной школе значима, поскольку позволяет выявить проблемы на раннем этапе и своевременно осуществить их коррекцию. Диагностика и коррекция мотивационной сферы – важные составляющие психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в начальном звене школы.

Несмотря на достаточную разработанность вопроса учебной мотивации в трудах отечественных учёных, существует необходимость в систематизации диагностического инструментария и коррекционной деятельности применительно к разным возрастным группам младших школьников. Это определяет актуальность темы и цель настоящего исследования.

Учебная мотивация рассматривается как частный вид мотивации, включённый в деятельность учения. Как отмечает А. К. Маркова, учебная мотивация – это направленность учащегося на различные стороны учебной деятельности [5, с. 23]. Она опосредована особенностями самой учебной деятельности. По мнению Л. С. Выготского, младший школьный возраст является сензитивным для формирования устойчивой учебной мотивации [1, с. 156].

В ходе диагностики, по мнению А. К. Марковой, выделяются три основных уровня учебной мотивации: высокий уровень (познавательная мотивация), средний уровень (положительная мотивация), низкий уровень (негативное отношение) к учёбе [5, с. 134].

Учёт их позволяет провести качественный сбор данных для последующего эмпирического исследования и разработать адекватные рекомендации по развитию учебной мотивации.

В психолого-педагогической практике разработано значительное количество методик исследования учебной мотивации детей младшего школьного возраста. Выбор конкретной методики определяется возрастом детей, целями диагностики, а также условиями её проведения. Важно использовать методики комплексно. Оптимально сочетание проективных

методик (для доступа к неосознаваемым переживаниям), опросников (для получения структурированных данных) и наблюдения (для фиксации реального поведения). Такой подход обеспечивает достоверность и надёжность получаемых результатов [5, с. 121].

Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из сельских средних общеобразовательных школ Нижегородской области. Выбор базы исследования обусловлен типичностью образовательной среды для сельских школ, что позволяет получить результаты, отражающие реальную картину сформированности учебной мотивации в условиях сельской местности. В исследовании принимали участие учащиеся 2 класса в количестве 22 человек, из них 10 мальчиков и 12 девочек. Возраст испытуемых на момент исследования составлял 8–9 лет. Выборка формировалась сплошным методом, то есть в диагностике участвовали все ученики класса, посещающие занятия на момент проведения исследования.

Организация эмпирического исследования строилась на соблюдении этапности работы и учёте возрастных особенностей испытуемых. Для проведения исследования были выбраны следующие диагностические методики, соответствующие возрастным особенностям второклассников: анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой, которая позволяет дифференцировать познавательную мотивацию, социальную мотивацию и мотивацию избегания неудач; проективная методика «Что мне нравится в школе» Н. Г. Лускановой, основанная на анализе тематического рисунка (можно сделать вывод о преобладающем типе мотивации: игровой, учебной или социальной); «Лесенка побуждений» в адаптации Д. В. Солдатовой позволяет выявить иерархию мотивов учебной деятельности. Сочетание этих трёх методик позволяет получить как количественные, так и качественные данные, а также выявить структуру мотивационной сферы, что обеспечивает достоверность результатов.

Высокий уровень школьной мотивации выявлен у 5 учащихся (22,7%). Эти дети отличаются наличием познавательных интересов, стремлением к успешному выполнению учебных заданий, положительным отношением к школе. Они инициативны на уроках, самостоятельно выполняют домашние задания, проявляют интерес к содержательной стороне учебных предметов.

Средний уровень мотивации диагностирован у 10 учащихся (45,5%). Для этих детей характерно положительное отношение к школе, однако привлекают их преимущественно внешние атрибуты учебной деятельности. Они проявляют активность на уроках при условии личной заинтересованности, охотно выполняют задания, но познавательный интерес у них ситуативен и неустойчив.

Низкий уровень мотивации выявлен у 5 учащихся (22,7%). Эти дети посещают школу без желания, на уроках часто отвлекаются, проявляют пассивность. Познавательные интересы у них не сформированы, учебная деятельность привлекает их слабо. В структуре мотивации преобладают игровые мотивы или мотивы избегания неприятностей.

Уровень школьной дезадаптации выявлен у 2 учащихся (9,1%). Дети этой группы испытывают выраженные трудности в обучении, проявляют негативное отношение к школе, часто пропускают занятия. У них отмечается высокий уровень тревожности, связанной со школьной ситуацией.

Сопоставление результатов трёх методик позволяет выявить взаимосвязи между различными показателями мотивационной сферы. Учащиеся с высоким уровнем мотивации по анкете в 83,3% случаев демонстрировали учебный тип мотивации по рисунку и познавательный доминирующий мотив по «Лесенке побуждений». Учащиеся с низким уровнем мотивации в 80% случаев проявляли игровой тип мотивации или несформированную мотивацию по рисунку, а по «Лесенке побуждений» у них доминировали игровой мотив или мотив избегания неудач. Учащиеся со средним уровнем мотивации чаще всего (в 70% случаев) демонстрировали социальный тип мотивации по рисунку и социальный доминирующий мотив по «Лесенке побуждений».

Результаты наблюдения, проведённого параллельно с тестированием, дополнили полученные данные. Наблюдение велось на уроках русского языка, математики и окружающего мира в течение двух недель. Фиксировались такие показатели, как активность при ответах

(поднятие руки), инициативность (желание выйти к доске, задать вопрос), устойчивость внимания, эмоциональные реакции при успехе и неудаче. Данные наблюдения показали, что учащиеся с высоким уровнем мотивации проявляют активность на протяжении всего урока, не отвлекаются, охотно отвечают на вопросы. Учащиеся со средним уровнем мотивации активны преимущественно на тех этапах урока, которые вызывают у них личный интерес. Учащиеся с низким уровнем мотивации и с дезадаптацией пассивны, часто отвлекаются, редко поднимают руку, а при неудачах демонстрируют реакции избегания (отказ отвечать, закрывание лица руками).

Таким образом, результаты проведённого эмпирического исследования на базе сельской школы показали, что в обследованном 2 классе преобладал на данном этапе сопровождения средний уровень школьной мотивации.

Результаты эмпирического исследования учебной мотивации служат основанием для организации целенаправленной коррекционно-развивающей работы. Взаимосвязь диагностического и коррекционного этапов является ключевым принципом психолого-педагогического сопровождения, поскольку только выявление конкретных проблем в мотивационной сфере позволяет определить адекватные способы их преодоления. Содержание коррекционной работы дифференцируется в зависимости от выявленного уровня мотивации. Для учащихся с высоким уровнем мотивации (5 человек, 22,7%) коррекционная работа направлена на поддержание и развитие познавательных интересов через создание условий для углублённого изучения отдельных предметов, включение в проектную деятельность, поощрение самостоятельности. Для этих детей важно предлагать задания повышенной сложности, требующие творческого подхода.

С учащимися со средним уровнем мотивации (10 человек, 45,5%) коррекционная работа строится вокруг трансформации внешней мотивации во внутреннюю. Основные направления включают: связь учебного материала с жизненным опытом ребёнка; использование проблемных ситуаций, вызывающих интеллектуальное затруднение; формирование интереса к способам решения учебных задач, а не только к результату; развитие умения ставить учебные цели и оценивать свои достижения.

Учащиеся с низким уровнем мотивации и признаками дезадаптации (7 человек, 31,8%) требуют индивидуального подхода. Коррекционная работа с этой группой включает: создание ситуаций успеха через подбор посильных заданий; формирование положительного эмоционального отношения к школе через игровые приёмы; снижение тревожности через снятие акцента с отметки; развитие учебной самостоятельности через пошаговое сопровождение.

Важным компонентом коррекционной работы, по мнению И. А. Зимней, является просвещение педагогов и родителей в вопросах формирования учебной мотивации, поскольку именно значимые взрослые создают ту среду, в которой развивается или угасает познавательная активность ребёнка [2, с. 134]. Таким образом, организация коррекционной работы, выстроенная на основе данных эмпирического исследования, позволяет реализовать индивидуально-дифференцированный подход к каждому ребёнку и обеспечить эффективное развитие его учебной мотивации.

Подводя итог, можно констатировать, что основные задачи психолого-педагогического сопровождения, а именно: предупреждать проблемы развития ребёнка; содействовать ребёнку и его семье в решении актуальных задач развития, обучения, социализации; развивать психолого-педагогическую компетентность (психологическую культуру) родителей, педагогов, окружающих ребёнка, – решены.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2002. – 384 с.

3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 512 с.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.

Илларионова Инна Валерьевна
доцент
Шамсутдинова Аделина Айдаровна
студентка

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

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗА УСПЕШНОГО ОТЦА В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МУЖСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования образа успешного отца в сознании современной мужской молодежи. Выявлены ключевые барьеры, препятствующие становлению данного образа, обоснованы основные педагогические аспекты организации работы: деконструкция устаревших стереотипов, развитие эмоциональной готовности к проактивному родительству, организация наставничества и формирование прикладных родительских компетенций.*

Ключевые слова: *успешное отцовство, проактивное родительство, мужская молодежь, педагогическая работа, гендерные стереотипы, наставничество, родительские компетенции.*

Родители становятся первыми и самыми важными наставниками в жизни ребёнка, именно они задают направления его нравственного, эмоционального и когнитивного развития. При этом особое значение имеет отцовская фигура, вовлечённый отец вносит в становление личности ребёнка значительный вклад, закладывая основы самостоятельности и ответственности, способствуя активному физическому развитию ребёнка, а также формированию его здоровой самооценки.

В современном российском обществе наблюдается противоречивая ситуация: с одной стороны, принимается множество мер для повышения рождаемости в стране, информационные источники активно транслируют важность сохранения традиционных семейных ценностей, с другой, в сознании мужской молодежи отсутствует четкий и привлекательный образ успешного отца как жизненного ориентира.

Как отмечает И.С. Кон, «кризис маскулинности и отцовства в современном мире связан с тем, что старая модель мужского доминирования и эмоциональной отстраненности от семьи перестала работать, а новая, основанная на партнерстве и вовлеченности, еще не утвердилась в массовом сознании» [2].

Образ отцовства формируется у юношей преимущественно стихийно – через личный семейный опыт, социальные стереотипы, а также интернет-ресурсы, которые в современных реалиях, не так часто транслируют образ успешного отца.

Первым барьером в формировании образа успешного отца выступает укоренившийся в массовом сознании стереотип, о том, что успешный отец – это исключительно «добытчик», главная цель которого – материальное обеспечение своей семьи.

В своей монографии Е. Здравомыслова и А. Тёмкина рассматривают причины формирования такого стереотипа в российском обществе и приходят к выводу, что закрепление роли мужчины-добытчика произошло во многом благодаря государственной политике. Сфера

публичной занятости и материального обеспечения стала главенствующей в определении роли мужчины, в то время как сфера быта и воспитания осталась вне мужской идентичности [1].

Эффективными методами деконструкции стереотипа на данном этапе являются дебаты и проблемные семинары с привлечением видеоматериалов из массовой культуры. Например, анализ фрагментов фильмов или блогов позволит выявить транслируемые образы отцовства и сопоставить их с данными психологических исследований о влиянии вовлеченного отца на развитие ребенка.

Ключевым компонентом образа успешного отца выступает не просто наличие знаний о воспитании, а сформированная эмоционально-личностная готовность к проактивной родительской позиции.

Г. Крайг и Д. Бокум, описывая психосоциальные задачи периода ранней взрослости, вводят понятие «генеративности» как «стремления заботиться о следующем поколении, выступающего центральной линией психосоциального развития зрелой личности», это прямо указывает на то, что успешное отцовство тесно связано с личностной успешностью [3].

Исходя из этого, педагогическая работа должна быть направлена на развитие эмоционального интеллекта будущего отца. Организация данной работы предполагает использование интерактивных тренинговых форматов, моделирующих ситуации детско-родительского взаимодействия на разных этапах развития ребёнка.

Формирование родительской позиции требует не столько лекционного информирования, сколько создания условий для проживания и рефлексии опыта, в том числе через игровое моделирование и групповую работу [5].

Например, упражнение «Письмо будущему ребенку», позволяющее запустить процесс рефлексии собственных ценностей, связанных с родительством и отцовством, в частности, и сформулировать индивидуальный образ желаемого родительства.

Третий педагогический аспект – создание в образовательной среде возможностей для непосредственного контакта студентов с позитивными моделями вовлеченного отцовства.

Еще А.С. Макаренко утверждал: «Ваше собственное поведение – самая решающая вещь. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома» [4].

Реализация данного принципа предполагает не столько теоретическое информирование молодых людей о сущности проактивного отцовства, сколько организацию их непосредственного взаимодействия с реальными носителями данной модели – вовлечёнными отцами, в том числе многодетными.

Одной из эффективных педагогических методик здесь выступает социальное проектирование, предполагающее включение студентов в реальную деятельность, связанную с заботой о младших. В качестве примерного формата можно предложить программу студенческого наставничества над воспитанниками детских домов или организацию профориентационных квестов для подростков, где студент выполняет функции значимого взрослого.

Наконец, образ успешного отца не может быть оторван от реальности, включающей в себя как навыки ухода и организации развивающей среды, так и базовые педагогические умения.

Организационно данный аспект реализуется через внедрение в воспитательную работу школ и вузов небольших образовательных модулей и мастер-классов, направленных на освоение конкретных прикладных навыков. Тематика таких занятий может включать «Основы безопасного быта для ребенка», «Развивающую игру своими руками», «Основы возрастной педагогики для отцов», что позволяет перевести образ успешного отца из абстрактного идеала в реальные действия.

Для успешного усвоения юношами данных компетенций могут быть созданы образовательные фильмы, а также компьютерные игры развивающие компетенции будущих вовлечённых родителей. Современный формат позволит лучше усваивать объём информации и в будущем лучше применять его на практике.

Таким образом, педагогическая работа по формированию образа успешного отца в сознании мужской молодежи представляет собой комплексный процесс, включающий деконструкцию устаревших стереотипов, развитие эмоционального интеллекта, организацию ценностно-смысловой рефлексии через наставничество и формирование прикладных родительских компетенций.

Список литературы

1. Здравомыслова, Е. А. Российский гендерный порядок : социологический подход : коллективная монография / Е. А. Здравомыслова ; под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – Санкт-Петербург : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2007. – 306 с.
2. Кон, И. С. Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. – Москва : Время, 2017. – 704 с.
3. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 940 с.
5. Макаренко, А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – Москва : АСТ, 2014. – 352 с.
6. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2003.

Илларионова Тамара Геннадьевна
социальный педагог
МБОУ «СОШ №54»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация: *статья посвящена проблеме психологической готовности детей к школьному обучению. В работе с родителями и детьми рассматриваются основные компоненты готовности к школе, их характеристики и методы формирования. Особое внимание уделяется практическим рекомендациям для родителей по подготовке детей к успешному обучению. Материалы статьи будут полезны педагогам и родителям будущих первоклассников.*

Ключевые слова: *начальная школа, психологическая готовность, адаптация, интеллектуальное развитие, коммуникативные навыки, эмоционально-волевая сфера, мотивационная готовность.*

Главное условие успешного старта в школе – это психологическая готовность к обучению. Подготовка к школе должна быть своевременной, тогда ребёнок быстро адаптируется к новым условиям и будет успешен в учёбе. Обратная ситуация, когда ребёнок не готов к школе, может привести к раздражительным срывам, развитию комплексов, проблемам с успеваемостью и поведением.

Психологическая готовность к школе состоит из четырёх основных компонентов.

1. Интеллектуальная готовность – это развитие памяти, мелкой моторики, словарного запаса, умение анализировать и обобщать, способность к самостоятельному обучению, ориентировка во времени, пространстве и окружающем мире.

2. Социальная (коммуникативная) готовность – общение, умение занять своё место в детском коллективе, прислушиваться к правилам группы или взрослого (умение руководить), понимать, что не всё зависит от личных желаний.

3. Эмоционально-волевая готовность – умение управлять своими эмоциями, поведением и поступками. Выполнять правила, установленные взрослым, и способность подчинить «ХОЧУ» слову «НАДО».

4. Мотивационно-личностная готовность – ребёнок должен хотеть идти в школу.

Что же должен уметь малыш до поступления в первый класс? Всё просто – играть!

Игры и умения, формирующие интеллектуальную готовность.

Учить стихотворения и пересказывать их вслух, получать ответы на все «почемучки» («А почему…?», «А почему сейчас…?»). Фантазировать и придумывать. Много говорить, используя богатый словарный запас. Уметь самостоятельно анализировать, рассуждать, обобщать, ориентироваться во времени (утро – обед – вечер – ночь), в пространстве (где, вверх, низ, право, лево).

Игры для развития мелкой моторики.

Занятия с пластилином, тестом, «волшебным» песком и глиной. Рисование различными инструментами (пальчиками, карандашом, кистью, мелом), аппликации, работа с ножницами и клеем. Игры с конструктором, мозаикой, пазлами. Пальчиковый театр и гимнастика, театр теней, штриховка фигур, дорисовывание и раскрашивание картинок.

Ваш малыш умеет завязывать шнурки, застёгивать пуговицы, самостоятельно переодеваться и одеваться? Это тоже факторы готовности к школе и к новой ответственной жизни будущего первоклассника.

Что формирует социальную (коммуникативную) готовность?

Это развитие личности ребёнка. Умеет ли ваш ребёнок подчиняться правилам игры в группе сверстников или устанавливать их самостоятельно? Как ребёнок взаимодействует со взрослыми? Понимает ли, что существуют общепринятые нормы и ценности, которые необходимо соблюдать? Умеет ли малыш сопереживать, быть отзывчивым, готовым прийти на помощь? Желает ли играть с ровесниками и другими ребятами? Знает ли правила безопасного поведения в быту, обществе, на природе?

Ответив на эти вопросы, вы поймёте, насколько ваш ребёнок готов взаимодействовать с внешним миром или ему нужна помощь взрослых. Если у ребёнка возникают трудности в контактах со сверстниками, он часто обижается по пустякам, конфликтен или боится оставаться один – не бойтесь обратиться за помощью к детскому психологу.

Что формирует эмоционально-волевую готовность?

Это способность ребёнка управлять своим поведением, эмоциями, памятью, вниманием и мышлением, следить за речью, вовремя подключать воображение и действовать по инструкции взрослого, умение сосредотачиваться. В школе придётся слушать учителя независимо от того, интересную ли информацию он излагает, – для этого ребёнку нужно подключать усилия воли. При обучении необходимо выполнять домашнее задание, даже если сейчас очень хочется погулять.

Произвольность в поведении проявляется в преднамеренном заучивании стихотворения, в способности преодолеть желание, отказаться от привлекательного занятия или игры ради выполнения задания взрослого, общественного поручения, оказания помощи маме. А также в умении преодолеть боязнь, не заплакать при обиде или ушибе, подчинить «ХОЧУ» слову «НАДО».

Что формирует мотивационно-личностную готовность?

Проще говоря, желание учиться и быть хорошим учеником.

Спросите своего ребёнка: «А ты хочешь идти в школу?», «А зачем?». Именно в ответе ребёнка заложен мотив – то есть с каким желанием малыш пойдёт в школу и захочет ли он приобретать новые знания. Может быть, ответ на вопрос «зачем?» будет – играть! Действительно играть во все игры, которые необходимы для развития, чтобы игровой мотив перерос в новый – учебный процесс. Заставить ребёнка ходить в школу возможно, но привить желание учиться самостоятельно и успешно – процесс непростой, и он напрямую зависит от мотивации первоклассника.

Не нужно пугать будущего первоклассника предстоящей учёбой и теми трудностями, которые могут сопровождать обучение. Любому родителю хочется, чтобы ребёнок получал пятёрки, но не стоит постоянно говорить об этом.

Физическая готовность.

С психологической стороной готовности к школе тесно связана физическая (физиологическая) готовность – это зрелость организма и состояние здоровья. Конечно, часто болеющие дети будут испытывать определённые трудности в обучении, здесь первая рекомендация – обратиться к врачу до школы и контролировать ход лечения хронических заболеваний, проверить слух, зрение и решить все логопедические проблемы.

Важный показатель физического развития ребёнка – это развитие крупной моторики. К нему относится умение бросить мяч и поймать его, прыгнуть, побежать, залезть на шведскую стенку и т. д. Это умение необходимо для уроков физкультуры и подвижных игр.

Рекомендация родителям.

Родители должны чётко понимать, в чём заключается психологическая подготовка к школе, когда она начинается и какова их роль в этом процессе.

Каждый год жизни дошкольника охвачен развитием какой-либо психической функции. Изучите их. 1 год жизни ребёнка – надо начинать активно тренировать мелкую моторику. 2 год – пополнять словарный запас. 3 год – знакомить с окружающим миром. 4 год – заняться социальной адаптацией. 5 лет – способствовать раскрытию творческого потенциала. 6 лет – всё это привести к общему знаменателю: психологической готовности к школе.

Список литературы

1. Дереклеева, Н. И. Справочник классного руководителя: 5–9 классы / Н. И. Дереклеева, М. Ю. Савченко. – Москва : ВАКО, 2011. – 414 с.

2. Лакоценина Т.П. Необычные уроки в начальной школе. Ч. 3: ИЗО. Музыка, окружающий мир : практ. пособие для учителей нач. классов, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / Т.П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Книга: Учитель, 2008. – 208 с.

3. Троицкая, Н. Б. Нестандартные уроки и творческие занятия : учеб.-метод. пособие / Н. Б. Троицкая. – 2-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2004. – 139 с.

4. Будущим первоклассникам // МБОУ «Италмасовская СОШ». – URL: https://italmas.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/poleznaya-informatsiya/buduschim-pervoklassnikam/ (дата обращения: 16.10.2026). – Текст : электронный.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОВЫМ РАССТРОЙСТВОМ (ПТСР)

Аннотация: *в статье рассматривается проблема посттравматического стрессового расстройства в военно-профессиональной среде, приобретающая особую остроту из-за высокого риска травматизации курсантов в процессе обучения и службы. Обоснована неэффективность традиционных педагогических подходов: симптомы расстройства – нарушения концентрации, гипервигилитет, избегание – напрямую препятствуют усвоению учебного материала. Показано, что это создаёт угрозу потери кадрового потенциала и снижения национальной безопасности. Обосновывается необходимость разработки специальных педагогических стратегий, учитывающих проявления ПТСР и направленных на сохранение учебной успешности и профессионального становления курсантов.*

Ключевые слова: *посттравматическое стрессовое расстройство, ПТСР, военно-профессиональная среда, курсанты, травматизация, традиционные педагогические подходы, концентрация внимания, гипервигилитет, избегание, усвоение учебного материала.*

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) представляет собой тяжелое психическое состояние, возникающее в результате единичного или повторяющихся травмирующих событий, выходящих за рамки обычного человеческого опыта. В контексте военно-

профессиональной деятельности и обучения в специализированных вузах (например, военных училищах, академиях МВД, МЧС) проблема ПТСР приобретает особую остроту. Курсанты, будущие офицеры и специалисты экстремальных профессий, подвергаются высокому риску как в процессе обучения (моделирование боевых ситуаций, высокие психофизические нагрузки), так и в ходе последующей службы, включая участие в боевых действиях.

Актуальность разработки психолого-педагогических моделей обучения курсантов с ПТСР обусловлена необходимостью сохранения кадрового потенциала, обеспечения национальной безопасности и выполнения гуманитарного долга по реабилитации защитников. Как отмечается в современных исследованиях, ПТСР не только снижает качество жизни индивида, но и ведет к снижению продуктивности, проблемам в межличностных отношениях и повышенному риску развития коморбидных расстройств, таких как депрессия и алкоголизация. Традиционные педагогические подходы оказываются неэффективными, так как симптомы ПТСР (нарушения концентрации, гипервигилитет, избегание) напрямую препятствуют усвоению учебного материала.

Для построения эффективной модели обучения необходимо опираться на понимание патогенеза расстройства. В современной науке существует несколько ключевых теоретических моделей ПТСР, которые объясняют его механизмы.

1. Психодинамическая модель. Рассматривает травму как событие, нарушающее защитные механизмы психики, приводящее к диссоциации и фиксации на травмирующем опыте.

2. Когнитивная модель. Акцентирует внимание на дисфункциональных убеждениях о себе, мире и травме (например, «мир опасен», «я беспомощен»). Эти убеждения поддерживают цикл тревоги и избегания.

3. Психофизиологическая модель. Описывает изменения в работе мозга (гиппокамп, миндалина, префронтальная кора) и эндокринной системы (дисрегуляция кортизола), что приводит к состоянию хронического физиологического возбуждения.

4. Двухфакторная теория (классическое и оперантное обусловливание). Стимул, ассоциирующийся с травмой, вызывает страх (классическое обусловливание), а избегание этого стимула снижает тревогу, тем самым закрепляя избегающее поведение (оперантное обусловливание).

Понимание этих механизмов позволяет педагогам и психологам не воспринимать поведение курсанта с ПТСР как лень или недисциплинированность, а видеть в нем проявление болезни, требующее специфического педагогического сопровождения.

Обучение курсантов сопряжено с жесткой иерархией, строгим распорядком и высокими требованиями. ПТСР в этой среде имеет специфические проявления.

1. Снижение академической успеваемости: нарушения памяти и внимания делают невозможным запоминание больших объемов тактической или технической информации.

2. Проблемы с дисциплиной: раздражительность, вспышки гнева (как следствие гипервигилитета) могут приводить к конфликтам с командным составом и сокурсниками.

3. Социальная изоляция: симптом избегания заставляет курсанта дистанцироваться от коллектива, что разрушает чувство воинского братства – ключевой элемент подготовки.

4. Моральная травма: чувство вины за действия, совершенные в зоне боевых действий, или стыд за то, что выжил, когда товарищи погибли. Это состояние, тесно связанное с ПТСР, требует особого этического подхода в педагогике

На основе анализа существующих подходов к реабилитации военнослужащих и педагогической поддержке при ПТСР можно сформулировать комплексную психолого-педагогическую модель. Она должна быть интегрирована в образовательный процесс военного вуза и включать следующие компоненты.

1. Диагностический компонент.

Первичный этап, направленный на раннее выявление ПТСР. В условиях военного вуза диагностика должна быть непрерывной и многоуровневой.

Скрининг: использование кратких опросников (например, шкала PCL-5) в рамках плановых медицинских осмотров и после возвращения с полевых выходов.

Клиническая диагностика: углубленное обследование военным клиническим психологом или психиатром для подтверждения диагноза по критериям МКБ-11 или DSM-5.

Педагогическое наблюдение: обучение командиров взводов и курсов признакам ПТСР (изменения в поведении, успеваемости, внешнем виде) для своевременной передачи информации специалистам.

2. Лечебно-коррекционный компонент.

Данный компонент реализуется силами психологической службы вуза и включает три фазы терапии, адаптированные под учебный процесс.

Фаза стабилизации: создание чувства безопасности. Снижение симптомов гипервозбуждения через техники релаксации, майндфулнесс, обучение навыкам эмоциональной регуляции (ДБТ-подходы). На этом этапе курсант не готов к конфронтации с травмой, задача – вернуть ему базовый контроль над состоянием.

Фаза проработки: основная психотерапевтическая работа. Применение доказательных методов: Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ); работа с дисфункциональными убеждениями; ДПДГ (EMDR): десенсибилизация и переработка движением глаз для переработки травматических воспоминаний. Нарративная практика: Помощь в переосмыслении травмирующего опыта и интеграции его в жизненную историю.

Фаза интеграции: формирование навыков будущего. Разработка стратегий совладания со стрессом в профессиональной деятельности, профилактика рецидивов.

3. Адаптивно-педагогический компонент.

Это ядро психолого-педагогической модели. Он предполагает модификацию самого учебного процесса для курсанта с ПТСР.

Индивидуализация учебного плана: предоставление возможности сдачи зачетов и экзаменов в письменной форме, увеличение времени на выполнение заданий, разделение крупных тем на мелкие блоки.

Модификация физической подготовки: замена упражнений, провоцирующих триггеры (например, сдавливание, ограничение подвижности), на альтернативные, с постепенным возвращением к нормативам.

Создание «зон безопасности»: организация тихих помещений, где курсант может уединиться при нарастании тревоги.

Педагогическая поддержка: Преподаватели должны быть проинструктированы о состоянии курсанта (в рамках врачебной тайны) и использовать поддерживающий стиль коммуникации, избегая публичного давления и критики.

4. Социально-реабилитационный компонент.

Направлен на восстановление социальных связей внутри коллектива.

Групповая терапия: группы взаимопомощи для курсантов со схожим опытом (при условии прохождения фазы стабилизации).

Просветительская работа с коллективом: проведение занятий, направленных на снижение стигматизации психических расстройств, обучение сокурсников основам оказания первой психологической помощи.

Работа с семьей: если курсант проживает с семьей, включение родственников в процесс реабилитации для создания поддерживающей среды дома.

5. Инновационные методы в рамках модели: эмоционально-образная терапия.

Особое место в работе с курсантами занимает эмоционально-образная терапия (ЭОТ). В условиях, когда вербализация травмы затруднена из-за стыда или страха показаться слабым, ЭОТ предлагает невербальные пути исцеления. Суть метода заключается в том, что любое эмоциональное состояние имеет свой образ в психике. Курсанту предлагается представить образ своего страха, гнева или боли и вступить с ним во взаимодействие (диалог) под

руководством терапевта. Это позволяет безопасно выразить подавленные эмоции, трансформировать образ травмы (например, превратить образ «тяжелого камня в груди» в образ «теплого света»), обойти психологические защиты, которые блокируют прямую проработку воспоминаний. Данный метод хорошо интегрируется в групповые занятия, способствуя сплочению и развитию эмпатии в курсантском подразделении.

6. Оценка эффективности модели.

Эффективность предложенной психолого-педагогической модели должна оцениваться по следующим критериям.

Клинические: снижение баллов по шкалам ПТСР, уменьшение частоты флэшбэков и ночных кошмаров.

Педагогические: восстановление или повышение среднего балла успеваемости, успешная сдача нормативов.

Социальные: улучшение межличностных отношений в подразделении, отсутствие дисциплинарных взысканий.

Профессиональные: формирование у курсанта уверенности в своей способности выполнять служебные обязанности после выпуска.

Исследования показывают, что комплексный подход, сочетающий медицинскую помощь и педагогическую адаптацию, позволяет достичь стабильной ремиссии и вернуть специалиста в строй.

Психолого-педагогическая модель обучения курсантов с ПТСР – это не просто набор рекомендаций, а системная перестройка образовательного процесса в военных и силовых вузах. Она требует тесной интеграции усилий командования, медицинского персонала, психологов и профессорско-преподавательского состава. Переход от карательно-дисциплинарной парадигмы к поддерживающе-развивающей является ключевым условием успешной реабилитации. Игнорирование проблемы ПТСР ведет к потере квалифицированных кадров и гуманитарной катастрофе в масштабах личности. Внедрение описанной модели, основанной на доказательных методах психотерапии (КПТ, ДПДГ, ЭОТ) и гибкой педагогической адаптации, позволяет не только вылечить травму, но и использовать опыт ее преодоления как ресурс для формирования более зрелого, эмпатичного и психологически устойчивого офицера.

Список литературы

1. Клишкова, Н. В. Эмоционально-образная терапия в учебном процессе для курсантов с посттравматическим стрессовым расстройством: сборник трудов конференции / Н. В. Клишкова, М. В. Максимова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 19 авг. 2026 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – 2026. – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 424–426.

Лазарева Валентина Валерьевна
директор
МБОУ «Гимназия №6»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация: *в статье рассматривается психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся гимназии на этапе выбора профиля обучения в 10–11 классах. Представлена программа «Психология и выбор профессии», включающая три блока: профессиональное самоопределение, мотивационно-ценностные отношения и личностные качества успешного человека. Описаны направления работы, приведены активные формы: групповые методики, профориентационные и деловые игры, фестивали профессий, классные часы, тренинги, консультации, встречи с представителями профессий. Отмечена проектная деятельность учащихся.*

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, профориентация, психолого-педагогическое сопровождение, ФГОС ООО, профильное обучение, психодиагностика, мотивационно-ценностные отношения, активные методы, профориентационные игры, гимназия.*

Приоритетным направлением федерального государственного образовательного стандарта второго поколения является реализация развивающего потенциала основного общего образования. Введение ФГОС ООО существенно изменяет всю образовательную ситуацию в гимназии посредством организации психологического сопровождения обучающихся, родителей, педагогов на этапе начального профессионального самоопределения.

Основной целью профориентации в гимназии является их самоопределение в отношении выбора профиля будущего обучения в 10–11 классах с учётом их индивидуальности, способностей и одарённости. Поэтому профориентация должна сформировать у гимназистов умение объективно оценивать свои способности к обучению по различным профилям, осуществлять выбор профиля, соответствующего способностям и интересам, сформировать готовность прикладывать усилия для получения качественного образования и ответственное отношение к своему выбору, т. е. высокий уровень учебной мотивации на обучение по избранному профилю.

Для того чтобы ученики смогли успешно самоопределиться в выборе будущей профессиональной сферы деятельности или специальности, работу по формированию профессионального самоопределения школьников необходимо проводить в системе. Поэтому работа по психолого-педагогическому сопровождению профориентации учащихся является частью этой системы. В нашей гимназии апробирована и реализуется программа психолого-педагогического сопровождения «Психология и выбор профессии».

Основная цель программы – психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся гимназии.

Программа включает в себя следующие блоки.

Первый блок – «Профессиональное самоопределение». Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения гимназиста осуществляется через решение следующих задач: формирование профессиональной направленности, умения соотносить способности, возможности и требования рынка труда; формирование самосознания личности как представителя определённой профессиональной общности.

Второй блок – «Система мотивационно-ценностных отношений». В комплекс задач этого блока входит создание условий для формирования системы мотивационно-ценностных отношений: развитие умения целеполагания, способности устанавливать личностно значимые

приоритеты, формирование системы ценностей, мотивации достижения успеха, стремления к самосовершенствованию.

Третий блок – «Система личностных качеств успешного человека». Реализация этого блока осуществляется в ходе решения следующих задач: формирования системы личностных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности (гибкости, мобильности, динамизма, уверенности); формирование эмоциональной устойчивости, саморегуляции; формирование адекватной самооценки; развитие социальных навыков, системы отношений в коллективе.

Определение данных блоков для работы достаточно условно, однако такая систематизация помогает определить ключевые виды деятельности. В то же время каждый из этих блоков предполагает работу в традиционных для деятельности педагога-психолога направлениях: психодиагностическом, коррекционно-развивающем и психопрофилактическом, информационно-просветительском, научно-исследовательском.

Психодиагностическое направление при осуществлении программы обеспечивает выявление профессиональных и познавательных интересов, возможностей, способностей, стиля деятельности и поведения, личностных качеств учащихся; позволяет проследить динамику развития, а также дать рекомендации учащимся в личностном и профессиональном самоопределении. С этой целью мы проводим диагностику интересов, способностей, профессиональной направленности личности, системы ценностей, целеполагания, мотивации; личностных особенностей, связанных с возможностью успешного выполнения деятельности.

С целью изучения профессиональных намерений учащихся проводятся психодиагностические исследования с применением «Анкеты оптанта», методики «Профпрогноз», опросника профессиональных склонностей Л. Йовайши, «Карты интересов А. Голомштока» (модификация Г. Резапкиной). Во втором блоке диагностическая работа проводится по изучению личности на мотивацию к достижению успеха и мотивацию избегания неудач Т. Элерса; методики диагностики степени готовности к риску А. М. Шуберта; шкалы оценки потребности в достижении. Данные диагностик анализируются в комплексе и также используются для корректировки программы формирования устойчивой мотивации учащихся.

Важной составляющей в достижении успеха является сформированность самооценки. Для диагностики самооценки можно использовать методику «Изучение самооценки личности старшеклассника» (Ковалев С. В.). Кроме того, для изучения личностных особенностей учащихся использовались методики «Шкала самоэффективности» – для изучения уверенности в себе, самооценки деятельности; и «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдера), позволяющая определить уровень коммуникативной культуры, способность к управлению своими эмоциональными проявлениями, трудности в спонтанности самовыражения и т. п. С целью изучения системы ценностей нами проводилась методика диагностики ценностных ориентаций М. Рокича.

Работа по формированию профессионального самоопределения учащихся в рамках психолого-педагогического сопровождения предполагает формирование у них автономности, свободного выбора, самостоятельного принятия решения. В связи с этим в реализации программы используются активные методы работы:

− активизирующие групповые методики, профориентационные занятия, игры;
− деловые, интерактивные игры;
− встречи с интересными людьми, фестивали профессий;
− циклы классных часов, часов общения.

Кроме вышеназванных форм работы программа предусматривает лекции, индивидуальные и групповые консультации для учащихся, выпуск информационных бюллетеней, встречи с представителями учебных заведений республики и др. Так были проведены следующие занятия: активизирующие групповые методики: «Престижная профессия», «Сейчас и потом», «Как поживаешь?»; профориентационные игры и занятия: «Перспектива», «Кто? Что? Где?»; «Кадровый вопрос», «Построй свой храм», «Приёмная комиссия», «Интервью при

устройстве на работу», «Выбирая профессию – выбираем образ жизни», «Выпускник»; фестиваль профессий, ряд индивидуальных и групповых консультаций по вопросам профессионального самоопределения, встреча с представителями профессий «Стратегии успеха», консультация «Выбор профессии и жизненный выбор».

Для развития мотивационного компонента личности проводится цикл тренинговых занятий «Путь к успеху», «Развитие коммуникативной культуры». Параллельно с данной программой в гимназии реализуется программа «Дорога к АКМК», которая направлена на активизацию личностного самоопределения учащихся.

Психологические занятия, тренинги, игры, направленные на формирование личностной, мотивационно-потребностной сферы учащихся: «Неудачник или победитель. Хочу быть успешным», «Формирование навыков самопрезентации», «Прощать – значит любить», «Ромео и Джульетта: любовь с продолжением», «От сумы да от тюрьмы», «Можно ли быть свободным без ответственности?», «Личностные качества в социальных ролях» и ряд других.

Успешной профессиональной социализации личности гимназиста, выработке способности расширения границ творчества способствует научно-исследовательское направление деятельности. В рамках этого направления учащиеся активно осуществляют проектную научно-практическую деятельность. Так, в 2021 году ученица 10 класса стала победителем городской НПК и призёром республиканской НПК «Excelsior» с презентацией результатов своей научной работы «Влияние рынка труда на первичное профессиональное самоопределение подростков».

Модель психолого-педагогического сопровождения предполагает согласованную деятельность педагога-психолога с коллективом и администрацией, поэтому вопросы становления личности гимназиста выносились на рассмотрение на педагогических советах.

Непрерывное психолого-педагогическое сопровождение как понятие имеет процессуальный оттенок и содействует развитию таких социально важных навыков, как профессиональная направленность, умение соотносить свои способности, возможности и требования рынка труда; самосознание личности как представителя определённой профессиональной общности. Оно формирует также систему мотивационно-ценностных отношений, способность к целеполаганию, способность устанавливать личностно значимые приоритеты, систему ценностей, мотивацию достижения успеха, стремление к самосовершенствованию.

Список литературы

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002. – 206 с.

2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 299 с.

3. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности : учеб.-метод. пособие / Л. М. Митина. – Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 397 с.

4. Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога образования / Р. В. Овчарова. – Москва : Сфера, 2000.

5. Полянский, М. С. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения обучаемых / М. С. Полянский // Инновации в образовании. – 2001. – № 3. – С. 103–114.

6. Профессиональная ориентация учащихся / сост. О. А. Хаткевич. – Минск : ИООО «Красико-Принт», 2004. – 173 с.

7. Пряжников, Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 класс) / Н. С. Пряжников. – Москва : ВАКО, 2005.

8. Психологическое сопровождение выбора профессии : научно-методическое пособие / под ред. Л.М. Митиной. – 2-е изд. – Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. – 179 с.

9. Федосенко, Е. В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги : монография / Е. В. Федосенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 191 с.

10. Яничева, Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки / Т. Яничева // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 101–119.

Олешко Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

ПРОБЛЕМА СНИЖЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема снижения академической успеваемости обучающихся в высших учебных заведениях педагогического профиля. Авторами проанализированы основные виды неуспеваемости. Рассматриваются результаты анкетирования обучающихся по вопросам академической успеваемости, а также предлагаются пути их преодоления в рамках высшей школы.*

Ключевые слова: *академическая успеваемость, снижение успеваемости, студенты-педагоги, педагогический вуз, мотивация обучения, самоорганизация, диагностика успеваемости, учебная неуспешность.*

Проблема академической неуспеваемости и снижения показателей качества обучения в высшей школе остается одной из наиболее остро обсуждаемых в современной педагогической науке и практике. В педагогических вузах эта проблема приобретает особую значимость: снижение успеваемости будущих учителей напрямую влияет не только на уровень их профессиональной подготовки, но и на кадровое обеспечение общеобразовательной школы.

Академическая успеваемость в вузе – это не просто сумма полученных оценок, это интегративный показатель сформированности профессиональных компетенций, уровня субъектности студента, его способности к самообразованию и профессиональной рефлексии.

Исследователи выделяют несколько основных видов неуспеваемости.

1. Общее стойкое отставание – когда у студента наблюдаются низкие результаты по большинству или всем изучаемым предметам.

2. Частичная стойкая неуспеваемость – отставание по отдельным дисциплинам (чаще всего вызывающее трудности теоретического характера, например, в области фундаментальных наук или методики преподавания).

3. Эпизодическая неуспеваемость – временное снижение оценок, связанное с периодами сессионной перегрузки, болезнями или личными обстоятельствами [1].

На современном этапе в педагогических вузах РФ обучается более 225 тыс. студентов. Снижение успеваемости будущих учителей является критической угрозой для кадрового обеспечения школ, где уже наблюдается дефицит профессионализма и психологических ресурсов.

Проблема успеваемости студентов ВУЗа является проблемой широко обсуждаемой в научных кругах также как и проблема неуспеваемости, которые остаются недостаточно разработанными. Проблема определения эффективности обучения, таким образом, сводится к тому, чтобы найти способы измерения качества усвоения знаний, умений, навыков.

В.А. Якунин считает, что академическая успеваемость, учебная успешность и учебная активность относятся к числу обобщенных критериев эффективности обучения.

Критериями учебной успешности является академическая (учебная) успеваемость, отражающая в балльной оценке (отметке) уровень учебных достижений, а также заинтересованность, мотивированность, качество и способы умственной работы (активность, напряженность, темп, длительность, систематичность, соотношение рациональных и нерациональных приемов работы и т. п.) [5].

Учебная деятельность – это мотивированная активность обучающихся для достижения целей учения. Учебная деятельность студентов высших учебных заведений отличается профессиональной направленностью, что связано с усилением роли профессиональных мотивов самообразования и самовоспитания [2].

В.П. Шибаев и Л.М. Шибаева выделяют важность индивидуального подхода, снижение темпа лекций, поиск более эффективных форм чтения лекций и др. Для предотвращения отсева студентов предлагаются методы стимулирования мыслительной активности студентов (поощрение, работа с родителями, встречи с работодателями и др.), побуждение к энергичной интеллектуальной деятельности [6].

Чтобы выявить, какие факторы влияют на успеваемость студентов, было проведено исследование на базе ФГБОУ ВО «АГПУ». Цель анкетирования – обеспечение обратной связи с обучающимися по вопросам академической успеваемости. Объем выборки – 928 человек.

Метод сбора первичной информации – анкетный опрос. Способ заполнения анкеты – индивидуальная форма ответов студента на вопросы анкеты.

Результаты анкетирования представлены в обобщенном виде, что изначально было гарантировано участникам опроса для повышения объективности ответов. Однако результаты анкетирования позволяют получить конкретную информацию по каждому факультету и курсу.

После завершения опроса была произведена обработка полученных данных в виде количественных (в процентном соотношении) и качественных результатов.

Результатами своей успеваемости полностью удовлетворены большинство обучающихся 78.1%, частично удовлетворены – 19%, только 1.8% обучающихся отмечают, что не удовлетворены своей успеваемостью в университете.

Опрос обучающихся позволил выявить, что 95% не имеют задолженности по прошедшей сессии и только 5% не успевают.

Обучающиеся отметили основные критерии, которые, как правило, учитываются большинством преподавателей при выставлении итоговых оценок по учебным дисциплинам: активность на занятиях, ответы на вопросы преподавателя, решение задач и т. д. – 56.9%, результаты тестов, контрольных и других письменных работ – 21.2%, посещаемость – 14.8%, доклады и выступления на занятиях – 4.1%. Есть обучающиеся которым чаще всего непонятны и непрозрачны критерии оценивания – 3%.

Анализ результатов анкетирования показывает, что студенты осознают как внешние, так и внутренние причины неуспеваемости. С одной стороны – это проблемы, связанные с преподаванием (высокая учебная нагрузка, формальное отношение преподавателей, трудности в восприятии учебного материала), необходимость совмещать учебу и работу с другой стороны – причина и в самих студентах (лень, проблема самоорганизации, недостаток школьной подготовки).

Результаты исследования позволяют составить модель успешного студента и сформулировать педагогические рекомендации, направленные на повышение учебной успешности студентов, активизацию и интенсификацию учебного процесса.

Пути и условия предупреждения неуспеваемости.

Для минимизации риска снижения успеваемости в педагогическом вузе необходим комплексный подход:

− проведение психолого-педагогического мониторинга первокурсников для выявления группы риска;

− организация работы института кураторов, студенческих тьюторов и психологической службы;

− использование систем управления обучения (LMS), интерактивных форм и проектной деятельности;

− усиление практической направленности с первых курсов обучения, погружение студентов в реальную среду профессиональной деятельности через волонтерские и педагогические практики [4].

Проблема снижения успеваемости обучающихся в педагогическом вузе носит многоаспектный характер. Ее успешное решение требует не только усиления административного контроля, но и перестройки системы мотивационного и психолого-педагогического

сопровождения студентов, превращения учебной деятельности в осмысленный путь профессионального становления.

Список литературы

1. Проблемы современного педагогического образования / под ред. А. В. Глузмана. – Ялта : РИО ГПА, 2019. – 371 с.
2. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Издательство БГУ им. В.И. Ленина, 1981. – 383 с.
3. Пономарчук, Е. С. Заинтересованность студентов в учебе / Е. С. Пономарчук // Студенческий клуб «Альтернатива» : сб. науч. трудов студентов России. – URL: http://www.cs-alternativa.ru/text/2040/2 (дата обращения: 28.10.2026). – Текст : электронный.
4. Сейдаметова, С. Слабая успеваемость студентов: причины и пути их преодоления / С. Сейдаметова, Э. И. Адильшаева // Символ науки. – 2016. – № 3–2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/slabaya-uspevaemost-studentov-prichiny-i-puti-ih-preodoleniya (дата обращения: 28.10.2026). – Текст : электронный.
5. Столяренко, Л. Д. Основы психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Логос, 1995. – 646 с.
6. Шибаев, В. П. Система работы по повышению успеваемости студентов / В. П. Шибаев, Л. М. Шибаева // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41). – С. 202–203.

Пакулова Татьяна Вячеславовна
канд. пед. наук, доцент
Продашанова Наталья Маратовна
магистрант

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный
педагогический университет»
г. Благовещенск, Амурская область

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЯЗЫКОВЫМИ БАРЬЕРАМИ В ДОО

Аннотация: *в статье рассматривается педагогическое сопровождение дошкольников с языковыми барьерами. Целью сопровождения является не механическое наращивание словаря, а включение ребёнка в общение и совместную деятельность со сверстниками и взрослыми. Раскрыты принципы индивидуализации, охарактеризованы диагностические инструменты и критерии оценки, описана последовательность этапов сопровождения. Обоснован комплексный подход, учитывающий речевые возможности ребёнка и его потребность в социальном взаимодействии.*

Ключевые слова: *дошкольная образовательная организация педагогическое сопровождение, языковая адаптация, индивидуализация образования, билингвальные дети, семья, педагогическая диагностика, речевое развитие.*

В настоящее время в дошкольных организациях наблюдается увеличение количества детей, для которых язык образовательной среды является неродным или недостаточно освоенным. Основной вопрос заключается в том, каким образом организовать педагогическое сопровождение так, чтобы оно помогало ребёнку понимать окружающих, постепенно использовать речь самому и включаться в общую деятельность группы.

Педагогическое сопровождение – это помощь, которая меняется по мере потребностей ребёнка. При языковых барьерах её цель – обеспечить участие в общении: понимание обращений, выражение намерений, взаимодействие с партнёрами. Освоение словаря – это часть сопровождения, но не главный результат: знание слова не гарантирует его использование, если ребёнок не умеет включиться в деятельность или боится негативной реакции.

С позиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского поддержка взрослого помогает выполнять действия, пока недоступные самостоятельно. Важно фиксировать не только ответ ребёнка, но и вид помощи, который его обеспечил: образец фразы, жест, выбор по картинкам. Цель сопровождения определяют исходя из того, какая поддержка уже достаточна

для участия; многократное повторение одной подсказки без проверки самостоятельности мешает оценить прогресс.

Согласно деятельностному подходу А. Н. Леонтьева, освоение действия связано с его мотивом и условиями – поэтому планируют конкретные ситуации (попросить помощи, пригласить к игре). Речевую модель легче освоить, когда партнёр реагирует на неё действием. Это не отменяет работы над звуковой и грамматической стороной речи, но требует связывать её с реальным общением.

А. В. Запорожец подчёркивал важность обогащения возрастных видов деятельности (игры, конструирования, восприятия сказок, экспериментирования). Поэтому в сопровождении важно сохранять естественную для дошкольника форму.

Языковой опыт семьи – это ресурс развития (Л. Бержерон-Морин, Б. Пелеман, Х. Хулпиа), поэтому сопровождение включает взаимодействие с родителями и согласование педагогических действий. Методика общения в типовых ситуациях и играх-диалогах (И. Д. Емельянова) помогает выстроить помощь по связанным направлениям, различая индивидуальные речевые задачи и общие условия жизни группы. Результативность сопровождения определяют по реальным изменениям в участии ребёнка, а не только по объединению специалистов.

Для планирования сопровождения описывают языковую ситуацию ребёнка: у родителей выясняют языки общения, время знакомства с русским, привычные способы коммуникации в семье. В группе наблюдают, как ребёнок понимает обращения, выполняет инструкции, проявляет инициативу в игре. Сведения сопоставляют: молчание со взрослым может сочетаться с самостоятельными репликами в деятельности, но одной ситуации недостаточно для выбора маршрута помощи.

Методики О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной помогают уточнить доступный ребёнку речевой материал и трудности его применения (словарь, грамматика, связная речь). Важно учитывать и другие языки семьи. Оценка только на русском языке не отражает общего речевого развития ребёнка.

Для анализа рассказа можно применять методику MAIN (в т. ч. на разных языках), русскую редакцию которой подготовила Н. Гагарина. Данные методики дополняют наблюдения, но в полной мере не показывают, как ребёнок общается со сверстниками.

В нашем исследовании педагогическая карта структурирует наблюдения по четырём сторонам адаптации: понимание речи, речевая активность, инициативность, эмоциональная реакция. Полезнее фиксировать эпизоды: дата, партнёр, обращение взрослого, действие и высказывание ребёнка, подсказка, результат.

Игровые пробы проводят в привычных условиях («Магазин», сборка постройки): сначала проверяют выполнение поручения без наглядной подсказки, затем при необходимости добавляют показ. Оценивают пассивный и активный словарь, роль жестов и реакцию на ответ партнёра.

Анализ продуктов деятельности позволяет определить тему для беседы, а не диагноз: например, если ребёнок не описал постройку по-русски, это не говорит о слабости замысла. Итог диагностики формулируют как конкретную образовательную потребность (например, помощь в понимании двух последовательных действий или в обращении к сверстнику). При устойчивых трудностях вопрос обсуждают с профильными специалистами и родителями.

Сопровождение строится вокруг конкретной ближайшей цели (например, попросить предмет в игре), а не общей задачи «развивать речь». Задачи и помощь подбирают индивидуально; в плане фиксируют ситуацию, доступный ответ, действия взрослого и признак самостоятельности.

Роли специалистов распределяют по потребностям ребёнка: воспитатель встраивает поддержку в жизнь группы, логопед уточняет речевые трудности, психолог определяет особенности контакта.

При затруднении дают время на попытку, затем минимальную подсказку; при непонимании добавляют предмет, картинку или показ. В карте наблюдения отмечают, какая помощь сработала. Требования взрослых согласовывают, но не унифицируют.

Используют ориентиры (например, цикл «Говорим и понимаем вместе»: понимание речи, словарь, бытовые модели, расширение фразы), сохраняя индивидуальный темп.

Среда поддерживает ребёнка: визуальное расписание, картинки, карточки просьбы с постепенной проверкой потребности в наглядности.

В совместной деятельности распределяют роли, дифференцируют речевые требования, не закрепляют «переводчика»; ответственность за поддержку у воспитателя.

В режимных моментах, играх и чтении применяют устойчивые обращения, паузы, короткие вопросы; участие взрослого сокращают по мере удержания детьми последовательности, вмешиваясь при непонимании.

Психологическое принятие: ошибка не становится публичной проверкой, домашний язык не запрещают, помощь дают до готовности. По итогам периода анализируют записи и решают, как двигаться дальше; при отсутствии прогресса пересматривают инструкции, партнёров и регулярность контакта с языком.

Семья участвует в определении целей сопровождения: родители делятся трудными ситуациями, а педагог – наблюдаемыми эпизодами; вместе согласуют ближайшую задачу. Переход дома только на русский не требуется: поддержку подбирают с учётом языковых возможностей семьи.

Для связи сада и дома используют мини-словарик (несколько слов и до пяти бытовых фраз): родители обсуждают значение на домашнем языке, применяют русскую фразу в игре. Для беседы берут семейные фото, рисунки, знакомые книги; личные материалы предоставляют добровольно. Если родители не владеют русским, они поддерживают рассказ на родном языке, а воспитатель позже ведёт русскоязычную беседу с опорой на понятные изображения.

Обратная связь должна быть конкретной и конфиденциальной: педагог отмечает, какая просьба стала самостоятельной, где ещё нужна подсказка. Педагогическое сопровождение – это обмен сведениями, а не односторонняя выдача заданий.

Последовательность педагогического сопровождения можно представить следующим образом: выявить потребность → согласовать цель → создать поводы для общения → провести повторное наблюдение с учётом помощи.

Критериями оценки выступают: понимание инструкции без лишней опоры, самостоятельная просьба, инициатива, сохранение взаимодействия при затруднении, перенос фразы на другого партнёра. Повторение слов учитывают, но не ставят во главу угла. Повторную диагностику проводят в сопоставимых условиях, фиксируя сложность инструкции, вид помощи и возможности проявить инициативу.

Помощь уменьшают по мере роста самостоятельности ребёнка, а не по календарному плану. Согласованные действия взрослых сохраняют доступный уровень требований; семья участвует через обмен наблюдениями и посильные домашние действия без обесценивания родного языка.

Таким образом, педагогическое сопровождение детей с языковыми барьерами в ДОО должно быть ориентировано не на формальное наращивание словарного запаса, а на реальное включение ребёнка в общение и совместную деятельность. Эффективность обеспечивается за счёт индивидуального подхода, опоры на научно обоснованные подходы, комплексной диагностики, согласованной работы команды специалистов, поддержки среды и дифференцированной наглядности, партнёрства с семьёй.

Такая модель соответствует требованиям ФГОС ДО и ФОП ДО к индивидуализации образования и сотрудничеству с семьёй, обеспечивая эмоциональное благополучие ребёнка и постепенное расширение его коммуникативных возможностей в русскоязычной среде.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь : психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва ; Ленинград : Соцэкгиз, 1934. – 324 с.

2. Емельянова, И. Д. Коммуникативно-речевое развитие старших дошкольников с неродным русским языком в условиях русскоязычной среды детского сада / И. Д. Емельянова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – С. 794–802.

3. Пакулова, Т. В. Подготовка воспитателей детских садов к организации социального взаимодействия с семьями воспитанников / Т. В. Пакулова // Лучшие практики ведущих вузов в фокусе сравнительно-педагогических исследований: достижения, проблемы, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2024.
4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. приказом Минпросвещения России : от 25.07.2023 №574.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России : от 17.10.2013 №1155.

Трефилова Евгения Александровна
магистрант
Кондаурова Ольга Петровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
г. Ижевск, Удмуртская Республика

САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ

Аннотация: *в статье анализируются особенности структуры самоорганизации педагогов сельских школ. Представлены результаты сравнительного анализа уровня самоорганизации деятельности педагогов двух сельских школ, через психометрическую сущность методик диагностики (ОСД Е.Ю. Мандрикова, тест Маддукса-Шеера, шкала К. Лэй). На основе диагностики сельских учителей выявлено противоречие: педагоги обладают высокой профессиональной уверенностью (самоэффективностью), но не владеют инструментами планирования, что ведет к риску быстрого истощения. Обосновано, что мишенью психологического тренинга должно стать развитие навыков использования внешних средств планирования и тренировки концентрации внимания.*

Ключевые слова: *самоорганизация, сельская школа, педагогическая деятельность, психологический тренинг, сравнительная диагностика, прокрастинация, самоэффективность.*

В современной психолого-педагогической науке самоорганизация рассматривается как компетенция, обеспечивающая эффективность профессиональной деятельности в условиях неопределенности. Согласно подходу В.И. Моросановой, самоорганизация заключается в системной способности личности к осознанной активации внутренних ресурсов (воли, рефлексии, критичности) и интеграции их с внешними условиями для достижения поставленных целей[4] В контексте педагогического труда это понятие конкретизируется Л.В. Абдалиной и Л.Б. Романовой, они определяют самоорганизацию как умение учителя целенаправленно «выращивать» собственные личностные структуры сознания, которые наполняют профессиональную деятельность гуманистическим смыслом и позволяют работать продуктивно без постоянного внешнего контроля[1] Н.Т. Рожков дополняет этот взгляд, указывая, что самоорганизующее начало в структуре личности порождает способность к саморегуляции и формированию психической устойчивости, что является фундаментом для непрерывного саморазвития[6] Самоорганизация учителя – это интегративное качество, составляющее профессиональную рефлексию, субъектную активность и владение алгоритмами самоуправления, позволяющее педагогу трансформировать внешние требования в индивидуальный план профессионального роста. Таким образом, цель исследования заключается в выявлении специфики структуры самоорганизации и ее взаимосвязи с самоэффективностью у педагогов сельских школ. Объектом исследования является самоорганизация профессиональной деятельности учителя, предмет исследования представлен уровнями развития компонентов самоорганизации и их связью с самоэффективностью в условиях сельской школы.

Сельские школы Удмуртии характеризуются малокомплектностью, многопредметностью преподавания и дефицитом методической поддержки извне: только в Кизнерском районе Удмуртской Республики из 15 общеобразовательных школ 12 малокомплектных, с численностью в среднем от 15 до 50 обучающихся. В таких условиях учитель вынужден быть одновременно предметником, воспитателем, организатором и администратором, что требует высочайшего уровня самоорганизации. Своеобразие профессиональной среды сельской школы определяется объективными факторами: необходимостью ведения многопредметной нагрузки, зачастую не соответствующей профилю диплома, а также критическим дефицитом внешней методической поддержки, обусловленным низкой плотностью педагогических кадров. Малочисленность предметников в рамках одной школы не позволяет сформировать полноценные методические объединения. Эти обстоятельства ломают привычный ритм работы, заставляя педагога жить в режиме постоянного аврала. Вместо того чтобы планировать наперед, учитель вынужден тратить все силы на решение внезапно возникающих проблем.

Этим обусловлена актуальность нашего исследования, направленного на определение исходного уровня для последующей оценки эффективности авторской программы психологического тренинга. Для объективной оценки был использован диагностический комплекс, включающий Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандрикова, Тест самоэффективности (Д. Маддукс, М. Шеер) и Шкалу общей прокрастинации (К. Лэй).

В исследовании приняли участие два педагогических коллектива: экспериментальная группа МБОУ Балдеевская средняя школа и контрольная группа МБОУ Верхнетыжминская основная школа Кизнерского района. Общий фон диагностики показал, что обе группы демонстрируют средний уровень самоорганизации (ЭГ – 121,4 балла; КГ – 124,8 балла при норме 100–127)[3] В экспериментальной группе наблюдается значительный разброс в баллах по общему показателю самоорганизации деятельности, что указывает на наличие как педагогов-лидеров – это 31,25% педагогов, так и педагогов в зоне риска 31,25%. Большинство учителей 37,5% демонстрируют средний уровень развития навыка, что свидетельствует о наличии потенциала, однако отсутствии стабильности в его реализации. Среднее значение планомерности (19 баллов) показывает дефицит навыков стратегического предвосхищения у 50% педагогов. Отсутствие этого навыка у половины коллектива делает их зависимыми от ситуативных факторов и объясняет, почему высокий уровень целеустремленности (33,7 балла) не преобразуется в реальную продуктивность: учителя знают, чего хотят, но не владеют технологией, как этого достичь пошагово. Кроме того, несмотря на высокие показатели целеустремленности в среднем по группе, фиксируются критически низкие значения по регуляторным шкалам: фиксация на структуре (23 балла) и самоорганизация посредством внешних средств (8,4 балла), то есть у 50% учителей уровень использования внешних средств (планеров, чек-листов) ниже среднего, что может свидетельствовать об отсутствии навыков внешней проекции задач.

Исследование самоэффективности подчеркнуло противоречие между высокой внутренней мотивацией и дефицитом реализации в коммуникации. В предметной (деятельностной) сфере 31,2% педагогов оценивают себя высоко, а большинство (56,2%) – на среднем уровне. Это говорит о том, что учителя Балдеевской школы обладают высокой профессиональной уверенностью и внутренней мотивацией. Однако в межличностной сфере наблюдается заметный спад: доля педагогов с высоким уровнем уверенности снижается до 18,8%, а количество тех, кто оценивает свои коммуникативные способности как низкие, возрастает до 56,2%. Это характеризует педагога как профессионала в предметной деятельности, который испытывает трудности при выходе за рамки урока в социальное взаимодействие.

По итогам анализа временной регуляции, для большинства педагогов экспериментальной группы (93,7%) характерен средний уровень откладывания дел, что является нормой реакции на рабочую нагрузку. Однако настораживает тот факт, что у 56,2% учителей зафиксированы показатели, граничащие с высоким уровнем прокрастинации, что указывает на предрасположенность к системному накоплению «рабочих долгов». При этом, только 6% учителей демонстрируют низкий уровень прокрастинации, что в сочетании с их высоким показателем самоорганизации деятельности подтверждает крайнюю ответственность и работоспособность.

Обобщая полученные эмпирические данные, делаем вывод, что высокие показатели самоэффективности свидетельствуют о сохранности профессиональной мотивации и ценностного отношения к труду. Педагоги обладают установкой на качественный результат, но не располагают алгоритмами его достижения в условиях многозадачности. Следующим шагом станет внедрение программы тренинга, которая поможет превратить этот внутренний ресурс в измеримый профессиональный результат. Диагностика показала, что «мишенью» психологического тренинга для учителей Балдеевской школы должны стать не мотивационные беседы, а инструментальный блок: развитие навыка использования внешних средств и тренировка фиксации на структуре. Наличие контрольной группы позволит нам сравнить показатели и выявить эффективность после проведения тренинга в экспериментальной группе.

Список литературы

1. Абдалина, Л. В. Опыт развития способности преподавателя к самоорганизации / Л. В. Абдалина, Л. Б. Романова // Территория науки. – 2019. – № 3. – С. 5–10.

2. Байбородова, Л. В. Малокомплектная школа как фактор развития села / Л.В. Байбородова, М. В. Груздев, Т. В. Лушникова // Педагогика сельской школы. – 2024. – № 4 (22). – С. 25–39.

3. Мандрикова, Е. Ю. Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова. – Москва : Смысл, 2007. – 48 с.

4. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – 2-е изд. – Москва : Наука, 2012. – 519 с.

5. Пинегина, А. А. Развитие компетенции «самоорганизация саморазвития» молодого учителя через внутрикорпоративное обучение / А. А. Пинегина // Человек и образование. – 2023. – № 3 (76). – С. 93–100.

6. Рожков, Н. Т. Самоорганизация и самовоспитание личности / Н. Т. Рожков // Наука-2020. – 2020. – № 1 (81). – С. 117–121.

Фатихова Райля Рустемовна
студентка

Научный руководитель
Ситдикова Гульназ Ринатовна
канд. пед. наук, доцент

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

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ СПО

Аннотация: *статья посвящена вопросам психолого-социальной и академической адаптации студентов первого курса, обучающихся по системе среднего профессионального образования. Рассматриваются основные факторы риска возникновения дезадаптации у подростков, которые связаны с их возрастными психологическими особенностями, а также с переходом из общеобразовательной системы в систему профессионального обучения. Представлена попытка создания структурно-функциональной программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на нивелирование кризисных явлений на начальном этапе обучения, а также на развитие учебной мотивации и формирование устойчивого коллектива.*

Ключевые слова: *адаптация, психолога педагогической сопровождение, куратор, средне профессиональное образование, дезадаптация.*

Переход из общеобразовательной школы в систему среднего профессионального образования является для подростка одним из серьёзных кризисов в социальной ситуации развития. Этот период совпадает по времени с переходом от отрочества к ранней юности (15–16 лет).

Поступление в колледж или техникум становится периодом сепарации от родительской семьи, когда одновременно встают задачи личностного и профессионального самоопределения. Соответственно, вопрос адаптации к принципиально новым дидактическим условиям становится особенно актуальным.

Основным отличием обучающего процесса в общей системе образования от вузовской являются следующие специфические черты.

Во-первых, страх сдачи ЕГЭ и отсутствие высоких результатов в школе подталкивают подростков выбирать колледж, а не вуз.

Во-вторых, лекционно-семинарская форма обучения и повышение самостоятельности в учебном процессе воспринимаются как отсутствие контроля, что провоцирует пропуск занятий без уважительной причины [5].

Однако поступившие студенты оказываются неспособны справиться с комплексом новых требований и новых реалий, что провоцирует возникновение дезадаптации. Она выражается в снижении академической успеваемости, протестном поведении, изоляции в коллективе, повышенной личностной тревожности. Всё это влечёт за собой большой риск отчисления в первом учебном году.

В связи с этим разработка и системная реализация целевой программы психологического сопровождения первокурсников выступают как необходимые педагогические условия адаптации студента.

В отечественной психолого-педагогической науке адаптация рассматривается как многоуровневый динамический процесс взаимодействия личности и окружающей среды (труды Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. А. Реана, А. В. Петровского). В рамках среднего специального образования адаптационный процесс состоит из следующих взаимосвязанных компонентов: во-первых, это учебно-познавательный компонент, то есть освоение учебной программы, формирование навыков самостоятельной работы и работы с информацией.

Во-вторых, это социально-психологический элемент – то есть интеграция в новый учебный коллектив, принятие групповых норм, выстраивание межличностных отношений со студентами, преподавателями и представителями колледжа.

В-третьих, это профессионально-мотивационный компонент, то есть принятие ценностей выбранной профессии, а также осознание значимости получаемой информации для формирования компетентности.

Проблемы с адаптацией возникают при несоответствии ресурсов и принципов личности требованиям образовательной среды: отсутствие умения активно слушать и высказать свою мысль, недостаточная мотивация к обучению, несформированность критического мышления, отсутствие навыков работы в коллективе, несформированность навыков самообучения и самоконтроля, низкое доверие педагогу, тревожность. К факторам риска дезадаптации относятся низкий уровень познавательной мотивации, слабое развитие коммуникативных умений, особенности характера, а также отсутствие поэтапного перехода между школой и колледжем [2]. Поскольку эти факторы охватывают множество аспектов, необходима не только профилактика данных явлений, но и непрерывное сопровождение, объединяющее усилия педагогов, психологов, кураторов групп, преподавателей и родителей [3].

В рамках исследования была разработана модель программы психолого-педагогического сопровождения, которая носит превентивно-развивающий характер и ориентирована на создание безопасного образовательного пространства, способствующего быстрой социализации и адаптации первокурсников.

Задача программы.

1. Проведение комплексной первичной диагностики личностных особенностей и уровня адаптации первокурсников.

2. Сплочение студентов в рамках коллектива.

3. Развитие навыков самоорганизации и преодоление стрессов [1].

4. Повышение педагогической компетентности кураторов академических групп в работе со студентами, испытывающими трудности в адаптации.

5. Психологическое сопровождение студентов, находящихся в группе риска, в период адаптации.

Структура этапа реализации программы.

Программа рассчитана на весь учебный год, основной упор делается на первый семестр и внедряется в рамках выпускной исследовательской работы в Колледже Казанского инновационного университета. В контрольной – 19 студентов и в экспериментальной группе 21 студент первого курса, которые обучаются по специальности.

Таблица 1

Программа психологического сопровождения студентов при адаптации в СПО

Этап	Сроки реализации	Содержание
1. Диагностический	Сентябрь	Первичный мониторинг (тревожность, самооценка, мотивация). Адаптационные тренинги «Знакомство», «Веревочный курс», ознакомление с правилами колледжа
2. Основной (формирующий)	Октябрь-Декабрь	Тренинг командообразования, семинары-практикумы по тайм-менеджменту и подготовке к сессии, индивидуальные консультации. Профориентационные встречи
3. Коррекционно-стабилизирующий	Январь-Март	Анализ итогов первой сессии. Выявление вторичной дезадаптации. Коррекционная работа с группой риска, психологическая разгрузка, поддержка мотивации
4. Контрольный	Апрель-Май	Повторная диагностика социально-психологической адаптации, анкетирование удовлетворенности учебой. Подведение итогов работы кураторов

Программа построена на базе трёх взаимосвязанных и взаимодополняющих функциональных модулей.

В рамках первого модуля психолог взаимодействует со студентами посредством тренинговых занятий (конфликтология, методы работы со стрессом, развитие коммуникативной компетентности), а также проводит индивидуальное консультирование обучающихся, находящихся в группе риска.

В рамках второго модуля взаимодействуют следующие субъекты: психолог, куратор, преподаватель. Субъекты данного модуля проходят семинары по сплочению коллектива; также оказывается методическая поддержка педагогическому коллективу в рамках раннего выявления дезадаптации студентов.

В рамках третьего модуля реализуется система «колледж – семья». Взаимодействие направлено на работу с родителями: проведение собраний, информирование, а при необходимости – индивидуальную работу.

Оценка результативности программы основывается на изучении результатов контрольной диагностики, а также итоговых результатов исследования. В качестве диагностической инструмент применяется следующие.

Методика 1: «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс и Р. Даймонд).

Методика 2: «Шкала учебной мотивации» (Т.Д. Дубовицкая).

Методика 3: «Шкала тревоги» (Спилбергер-Ханин).

В настоящее время исследование находится на этапе практической апробации разработанной программы. Ожидаемые результаты практической апробации подобной комплексной программы в учреждениях среднего профессионального образования заключаются в следующих критериях:

− снижение доли студентов с высоким уровнем тревожности к концу первого триместра;

− рост эмоционального комфорта в коллективе;

− сокращение числа пропусков учебных занятий без уважительной причины;

− снижение процента отчислений по итогам первой сессии по сравнению с прошлым годом.

Адаптация студентов первого курса в среднем специальном образовании не может быть реализована в рамках только воспитательных часов, а также за счёт реакции на уже возникшие проблемы с успеваемостью или поведением подростка [9]. Эффективное преодоление кризиса и адаптация возможны только в условиях комплексного, системного психолого-педагогического сопровождения.

Предложенная программа объединяет диагностическую, развивающую и консультативную работу, создавая условия для адаптации к новой социальной роли. Взаимодействие педагогов, кураторов и семей позволяет минимизировать риски дезадаптации и способствует осознанному профессиональному выбору, становлению будущего специалиста.

Список литературы

1. Baranova, A. R. Pedagogical conditions of students' self-realization capacity development / A. R. Baranova, A. A. Valeev // The Social Sciences. – 2016. – Vol. 11, No. 14. – P. 3618–3622.

2. Quality control optimization of university students training / E.Y. Levina, F.A. Saglam, A.I. Skorobogatova [et al.] // Asian Social Science. – 2015. – Vol. 11, No. 2. – P. 296–300.

3. Аиткулова, Ф. С. Комплексное освоение профессиональных компетенций будущими педагогами-психологами в формате иммерсивного обучения / Ф. С. Аиткулова, Ф. А. Саглам // Педагогическое образование и наука. – 2026. – № 3. – С. 94–100.

4. Базаева, Ф. У. Самообразование студентов в условиях коллаборации образовательного пространства / Ф. У. Базаева, А. А. Квитковская, Г. А. Смыслова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 344–347.

5. Искусственный интеллект как эффективный инструмент создания персонализированных образовательных траекторий в обучении иностранному языку студентов вуза / Т. М. Трегубова, Г. Р. Ситдикова, Л. А. Малахова, З. Н. Серова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 3. – С. 206–211.

6. Кибакин, С. В. Самостоятельная работа студентов при подготовке к практическому занятию по истории / С. В. Кибакин // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1 (110). – С. 254–255.

7. Огородник, С. И. Особенности и трудности адаптации первокурсников в учреждениях среднего профессионального обучения / С. И. Огородник, М. И. Масолова // Молодой ученый. – 2016. – № 20 (124). – С. 649–651. – URL: https://moluch.ru/archive/124/34136 (дата обращения: 05.11.2026). – Текст : электронный.

8. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2022. – 524 с.

9. Ханмурзина, Р. Р. Определение траектории реализации воспитательной работы в современном вузе / Р. Р. Ханмурзина, А. А. Хайруллина // Педагогическое образование и наука. – 2023. – № 2. – С. 119–122.

10. Царева, Т. А. Проблемы адаптации студентов СПО на первом курсе обучения / Т. А. Царева, Е. Ю. Орлова // Вестник научных конференций. – 2022. – №12–2 (88). – С. 108–110.

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Васильева Мая Оразмурадовна
студентка

Научный руководитель
Астраханцева Татьяна Николаевна
канд. пед. наук, доцент

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: *в статье рассматривается вопрос о том, как у детей 6–7 лет складываются представления о Великой Отечественной войне при опоре на произведения детской литературы. Поскольку дошкольное образование выступает начальным звеном общей образовательной системы, именно с этого этапа разумно приступать к выстраиванию продуманной педагогической модели патриотического воспитания. За последние годы заметно возросла заинтересованность исследователей и педагогов-практиков в изучении проблем, касающихся складывания у дошкольников понимания событий Великой Отечественной войны, ратных заслуг и трудового подвига народа-победителя, а также в воспитании на этой основе привязанности к малой родине и стране в целом.*

Ключевые слова: *формирование, патриотическое воспитание, Великая отечественная война, дети 6–7 лет, произведения детской литературы.*

Воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста сегодня является одной из наиболее значимых задач. В последние годы наша страна пережила серьезные изменения, затронувшие нравственные ориентиры и восприятие исторических событий. У детей оказались размытыми понятия о патриотизме, доброте и великодушии. Изменилось и отношение общества к родной стране: если прежде мы регулярно слышали и исполняли государственные гимны, то теперь о них чаще высказываются отрицательно. В настоящее время материальные блага ценятся выше духовных. Но сложности переходного времени не должны становиться причиной отказа от патриотического воспитания. Восстановление духовно-нравственных основ воспитания – это путь к возрождению России.

Существенную роль в формировании у дошкольников любви к родной стране играет то, что эмоциональные переживания детей старшего дошкольного возраста становятся более глубокими и устойчивыми. Дети этого возраста уже способны заботиться о близких и сверстниках.

Патриотизм в дошкольном возрасте формируется на примерах мужества и героизма русских воинов, через знакомство с историческими событиями родного города времен Великой Отечественной войны, с героическим прошлым страны, через понимание и умение ценить мир. Патриотическое воспитание нацелено на становление и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота своей Родины [1].

Отечественные исследователи рассматривают патриотическое воспитание как процесс формирования и развития социально значимых ценностей гражданственности и позитивной социализации (Т.Н. Волков, В.В. Зеньковский, Л.И. Коган, Л.А. Кленов, Ю.П. Сокольников и др.). Вопросам воспитания патриотизма у подрастающего поколения уделяли особое внимание выдающиеся педагоги и общественные деятели (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.М. Карамзин, Л.В. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский и др.), подчеркивавшие важность воспитания сознательных граждан, способных защищать интересы государства и любящих свое Отечество [3].

Осмысление событий Великой Отечественной войны представляет для детей-дошкольников значительную трудность, поэтому знакомить их с этим историческим периодом нужно продуманно и с большой осторожностью. Ребёнок от природы наделён способностью к сочувствию, умеет откликаться на чужую боль, а его восприятие отличается эмоциональностью, непосредственностью и образностью. Взрослым следует опираться на эту особенность, рассказывая дошкольникам о страницах истории родной страны, в том числе о народном подвиге в борьбе с фашизмом. Невозможно быть патриотом, не ощущая личной причастности к Родине, не зная, как любили и оберегали её предки, отцы и деды. Без темы войны представление об истории нашего государства останется неполным. Великая Отечественная война по праву считается ярчайшим образцом героизма и патриотизма русских людей. Чем раньше мы станем воспитывать в детях сопереживание и сострадание к тем, кто не вернулся с фронта, гордость за народ, выдержавший все тяготы войны, тем более стойким поколением они вырастут.

Отечественные педагоги подробно исследовали и обосновали воспитательный потенциал художественной литературы в патриотическом воспитании дошкольников. Литература – это вид искусства, где слово служит главным средством образного отражения жизни, одна из форм постижения мира, передающая богатство духовной жизни человека.

Писатели затрагивают универсальные ценности бытия: добро и зло, истину и красоту, справедливость и совесть, дружбу и любовь, дом и семью, свободу и ответственность. Это позволяет использовать литературные тексты для воспитания у дошкольников нравственных качеств, включая патриотизм.

С. А. Воронкова видела в детях будущее страны, придавала особое значение детскому чтению и литературе, считала книгу мощным средством воспитания патриотизма.

Произведений о войне для старших дошкольников немало. Например, повесть С. Георгиевской «Галина мама» или солдатская сказка К. Паустовского «Похождение жука-носорога»: уходя на войну, Пётр Терентьев получил от сына Степы в подарок старого жука, который прошёл с отцом всю войну и вернулся домой. Ещё один рассказ Паустовского – «Волшебное колечко» – о деревенской жизни в военные годы, о доброте девочки Варюшки. Патриотичны рассказы Юрия Яковлева: «Семеро солдатиков», «Кепка-невидимка», «Подкидыш», «Пусть стоит старый солдат». Трогательна сказка «Как Серёжа на войну ходил» о мальчике, пожелавшем увидеть войну своими глазами: по военной дороге его повёл погибший в бою дедушка. Повесть-сказка Ильи Туричина «Крайний случай» рассказывает малышам о подвигах солдата Ивана, который сражался с фашистами, дошёл до Берлина и спас немецкую девочку [4].

Проводилось исследование, направленное на определение уровня осведомлённости детей 6–7 лет о событиях Великой Отечественной войны. Для оценки использовалось методическое пособие «Мониторинг нравственно-патриотического воспитания в детском саду и начальной школе», а именно адаптированный вариант методики М.Ю. Новицкой, С.Ю. Афанасьевой, Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой [1].

Диагностика выявила, что у значительной части группы уровень знаний о Великой Отечественной войне оказался ниже среднего. Это обусловило необходимость целенаправленной работы по формированию соответствующих представлений у детей 6–7 лет.

На формирующем этапе был создан цикл занятий, направленных на усвоение знаний о Великой Отечественной войне через детскую литературу, а также перспективный план, включающий три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Контрольный этап зафиксировал положительную динамику по всем изучаемым показателям. Отмечены качественные сдвиги в речевой активности дошкольников: высказывания о родном городе стали более эмоционально окрашенными, а когнитивный компонент знаний о регионе заметно углубился. В ходе рефлексии дети активно воспроизводили содержание экскурсий и проявляли инициативу в планировании новых маршрутов. Полученные данные подтверждают гипотезу: реализация педагогической программы способствует устойчивому формированию краеведческого интереса и основ локальной идентичности. Это важно, поскольку последовательное прохождение этапов служит пропедевтикой патриотического самосознания. Сравнительный анализ результатов диагностического этапа показал статистически значимый

рост знаний о Великой Отечественной войне у детей 6–7 лет, достигнутый благодаря включению в образовательный процесс произведений детской художественной литературы.

Таким образом, эмпирические данные позволяют обоснованно заключить, что разработанный комплекс методов обладает высокой педагогической эффективностью в формировании системы знаний о Великой Отечественной войне у старших дошкольников средствами детской литературы.

Список литературы

1. Вохманова, Е. В. Нравственно-патриотическое воспитание старших дошкольников при ознакомлении с историей Великой Отечественной войны / Е. В. Вохманова, М. А. Карсункина, Н. В. Максимова // Поволжский вестник науки. – 2019. – № 3 (13). – С. 60–62.

2. Дедюкина, М. И. Организация экскурсий к местным памятникам великой Отечественной войны в рамках патриотического воспитания дошкольников / М. И. Дедюкина, А. Д. Тимофеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4–1. – С. 66–69.

3. Коротаева, Е. В. Формирование образа Родины в художественном восприятии детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Коротаева, М. Л. Кусова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 48–53.

4. Придатко, Н. Г. Влияние детской литературы на патриотическое воспитание дошкольников / Н. Г. Придатко, И. В. Зарецкая // Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы IV Международной научной конференции (Донецк, 31 октября 2019 г.). Т. 6, ч. 1. – Донецк, 2019. – С. 220–224.

5. Формирование у дошкольников патриотических чувств посредством ознакомления с подвигами русского народа в годы Великой Отечественной войны / С. А. Воронкова, Л. В. Миргородская, М. А. Старжинская [и др.] // Молодой ученый. – 2019. – № 14 (252). – С. 232–234.

Князева Ирина Александровна
воспитатель
Алексеева Наталья Леонидовна
воспитатель
Столбова Елена Валерьевна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №15 «Сказка»
г. Шумерля, Чувашская Республика

НАРОДНАЯ ИГРУШКА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: МОСТ МЕЖДУ ТРАДИЦИЕЙ И ИННОВАЦИЕЙ

Аннотация: *рассматривается потенциал народной игрушки как инструмента интеграции традиционных культурных ценностей и современных педагогических подходов в образовательной среде. Выделены её ключевые роли в педагогике (средство сенсорной интеграции, инструмент патриотического воспитания, носитель нравственных ценностей, эстетический эталон, элемент предметно-пространственной среды, связующее звено поколений), а также возможности интеграции в интерактивные форматы обучения (виртуальные музеи, онлайн-мастер-классы, мультимедийные презентации). Сделан вывод, что возвращение народной игрушки в образовательную среду отвечает на дефицит тактильности, живого общения и подлинности в современном мире и обеспечивает преемственность традиций.*

Ключевые слова: *народная игрушка, культурное наследие, культурная идентичность, патриотическое воспитание, нравственные ценности, сенсорная интеграция, народные промыслы, образовательная среда, современные педагогические технологии, преемственность поколений.*

Народная игрушка, являясь неотъемлемой частью культурного наследия, сегодня обретает новую жизнь в современной образовательной среде. Она выступает не просто как предмет игры, но как мощный инструмент, способный стать мостом между вековыми традициями и передовыми инновациями в педагогике. В условиях стремительного развития технологий и

глобализации, сохранение национальной идентичности и культурных ценностей становится первостепенной задачей. Народная игрушка, с ее глубоким историческим подтекстом и самобытностью, предлагает уникальную возможность привить подрастающему поколению чувство уважения к прошлому и понимание преемственности поколений.

Использование народной игрушки в образовательном процессе открывает широкие перспективы для развития детей. Изучение истории и символики игрушки, освоение техник ее изготовления способствует развитию мелкой моторики, творческого мышления, пространственного воображения и усидчивости. Кроме того, это отличный способ знакомства с национальными ремеслами, обычаями и фольклором, обогащая внутренний мир ребенка и формируя его эстетический вкус.

Современные образовательные технологии позволяют интегрировать народную игрушку в интерактивные форматы обучения. Виртуальные музеи, онлайн-мастер-классы, мультимедийные презентации, посвященные народной игрушке, делают процесс ее изучения увлекательным и доступным. Это позволяет преодолеть географические и временные ограничения, донести ценность традиционного искусства до самых отдаленных уголков мира. Таким образом, народная игрушка в современной образовательной среде перестает быть архаичным артефактом и становится живым, динамичным элементом, способствующим гармоничному развитию личности, сохранению культурных корней и внедрению инновационных подходов в воспитании.

Цель: исследовать потенциал народной игрушки как инструмента интеграции традиционных культурных ценностей и современных педагогических подходов в образовательной среде, способствуя формированию у детей целостной личности, обладающей глубоким пониманием своих корней и готовностью к освоению нового.

Культурный код на ладонях ребенка.

Народная игрушка – это первый учебник жизни, с которым сталкивается человек. Как отмечает ведущий научный сотрудник Ирина Александровна Лыкова, через погремушку, матрешку или куклу-пеленашку ребенок начинает ощущать свою причастность к народу и культуре. Это часть культурного кода России – системы символов и образов, которые понятны на интуитивном уровне.

В отличии от современных игрушек, часто имеющих жестко заданный сценарий игры, традиционная игрушка полифункциональна. Простейшая глиняная свистулька или деревянная ложка-погремушка развивают воображение: сегодня это ложка для каши, завтра – микрофон, а послезавтра – весло для плота. Это вариативность учит ребенка мыслить нестандартно и видеть суть предмета, а не его единственную функцию.

Восемь ролей народной игрушки в педагогике.

Современная образовательная среда интегрирует народные промыслы через разнообразные форматы. Выделяется несколько ключевых ролей, которые выполняет традиционная игрушка сегодня:

Средство сенсорной интеграции.

Имманентные характеристики народной игрушки – фактура дерева, теплота глины, вес, звук – делают ее естественным союзником педагога. В работе с детьми, имеющими особенности развития. Или в рамках общей сенсорной педагогики, натуральные материалы помогают гармонизировать восприятие мира. Ребенок учится понимать, что человек – часть природы.

Инструмент патриотического воспитания.

Через игру с персонажами народных сказок и промыслов (дымковская барыня, городецкая птица, филимоновский конь) закладывается фундамент любви к Родине. Это не громкие лозунги, а тихая, ежедневная любовь к родным образам.

Носитель нравственных ценностей.

Ценности дружбы, гостеприимства, труда и заботы становятся внутренними ориентирами только тогда, когда они проживаются. В игре с народной куклой, в процессе совместного создания игрушки или участия в хороводе ребенок получает опыт единства.

Эстетический эталон.

Народное искусство учит видеть гармонию цвета и формы, развивает художественный вкус на подлинных, а не суррогатных примерах.

Элемент предметно-пространственной среды.

Создание «уголков избы» или мини-музеев в детских садах формирует уютную и культурно насыщенную атмосферу.

Связующее звено поколений.

Совместная игра или изготовление игрушек с родителями укрепляет семейные узы.

От игры-забавы к культуротворчеству.

Современные педагоги не просто ставят матрешку на полку. Развиваются инновационные технологии и авторские арт-методики, которые переводят игру в пространство культоротворчества. Например, в нашем детском саду ознакомление с народными промыслами дополняется музыкальным воспитание, фольклорными праздниками и изучением обычаев.

Педагогический процесс строится на принципе «проживания». Ребенок не просто смотрит на дымковскую игрушку- он пробует замешивать глину, наносить узоры, придумывает историю для персонажа. Это активная деятельность, формирующая моторику, когнитивные навыки и эмоциональный интеллект.

Заключение.

Возвращение народной игрушки в образовательную среду – это ответ на дефицит тактильности, живого общения и подлинности в современном мире. Это мост, соединяющий мудрость предков с потребностями ребенка XXI века. Играя с куклой, сделанной по старинным канонам, современный малыш учится тому же. Чему учились его прапрадеды: созиданию, эмпатии и любви к своему дому. И в этом непрерывном процессе передачи традиций кроется залог здорового будущего нации.

Список литературы

1. Куланина, И. Н. Народная кукла как средство развития личности ребёнка дошкольного возраста / И. Н. Куланина // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. статей и материалов III междунар. науч.-практ. конф. (Коломна, 1–3 июня 2016 г.). – Коломна, 2016. – С. 87–91. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27231288_90890633.pdf (дата обращения: 01.11.2026). – Текст : электронный.

2. Лыкова, И. А. Патриотическое воспитание детей на основе приобщения к народной культуре в старшей группе ДОО. Система образовательных ситуаций для реализации авторской программы «ЖАР-ПТИЦА» : методическое пособие / И. А. Лыкова. – Москва : Цветной мир, 2025. – 152 с.

Лобашева Арина Сергеевна
магистрант
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ФОРМЫ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *в статье рассматриваются теоретические основания музейной педагогики и основные формы культурно-образовательной деятельности российских музеев. Проблематика исследования связана с необходимостью систематизации подходов к пониманию музея как образовательной системы, а также с оценкой потенциала традиционных и интерактивных форм музейно-педагогической работы. Методологическую основу составляют теоретический анализ, синтез и обобщение научной литературы по музейной педагогике, педагогике высшей школы и культурно-просветительской деятельности. В результате уточнены определения музейной педагогики, её предмет, задачи и целевые аудитории; охарактеризованы экскурсия, музейное занятие, лекция, просветительские программы, интерактивные и профориентационные форматы; обосновано значение партнёрства музеев с образовательными организациями. Сделан вывод о том, что музейная педагогика является междисциплинарной областью, обеспечивающей единство культурного просвещения, воспитания и профессионального самоопределения молодёжи.*

Ключевые слова: *музейная педагогика, музей как образовательная система, культурно-образовательная деятельность, формы музейной работы, экскурсия, музейное занятие, интерактивные методы, профориентация, партнёрство музея и школы.*

Современные музеи Российской Федерации переживают значительную трансформацию, обусловленную изменением социокультурного контекста и запросов общества. Традиционные функции музея – хранение исторического и культурного наследия, демонстрация произведений искусства – сегодня дополняются образовательными задачами, что приводит к расширению форм и методов культурно-просветительской работы. В современных условиях особую значимость приобретает партнёрство между музеями, высшими учебными заведениями и общеобразовательными организациями, позволяющее объединить ресурсы и компетенции различных институтов для популяризации культуры, воспитания патриотизма и профессионального самоопределения молодёжи.

Актуальность исследования определяется необходимостью теоретического осмысления и практического обобщения опыта культурно-образовательной деятельности в российских музеях. Цель работы – проанализировать существующие подходы к культурно-образовательной деятельности в российских музеях и систематизировать её теоретические основания и формы.

Теоретические основы музейной педагогики. Музейная педагогика рассматривает музей как образовательную систему, использующую приёмы педагогического воздействия в условиях музейной среды для передачи культурного опыта от поколения к поколению. Это определение подчёркивает активную роль музея в образовательном процессе, который выходит за рамки простого хранения и демонстрации экспонатов.

Согласно определению, приведённому в педагогическом энциклопедическом словаре, музейная педагогика – это область науки, изучающая историю, особенности культурно-образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, взаимодействие музея с образовательными учреждениями [1]. Исследуется, каким образом музей может эффективно взаимодействовать с различными группами населения, какие методы и формы работы наиболее результативны в каждом конкретном случае. При этом предметом изучения выступают не только традиционные формы работы, но и

инновационные подходы, появляющиеся в связи с развитием технологий и изменением потребностей общества.

Предметом музейной педагогики являются методы, формы и особенности педагогического воздействия музея на различные категории посетителей, в том числе на детскую аудиторию; музейная педагогика включает также музейную социологию [1]. Осуществляется изучение того, каким образом музей воздействует на посетителей, какие методы и формы работы наиболее эффективны для достижения образовательных и воспитательных целей. Особое внимание уделяется работе с различными возрастными группами, поскольку специфика педагогического воздействия существенно зависит от возрастных и психологических особенностей посетителей.

Важнейшими задачами музейной педагогики являются: повышение интереса к экспозициям музея; стимулирование творческой активности посетителей; развитие коммуникативной культуры; расширение знаний о культуре, искусстве, истории; создание основы для вовлечения посетителей в другие виды деятельности музея. Целевая аудитория музея разнообразна. К каждой категории посетителей необходимо найти свой подход, чтобы в полной мере использовать образовательные возможности музея [2]. Работа с детской аудиторией требует особых методов и приёмов, учитывающих психологические особенности развития ребёнка. Работа со взрослыми предполагает иной уровень подачи материала и иные формы взаимодействия. Работа с профессиональными группами – музейными работниками, педагогами, исследователями – требует ещё более специфического подхода.

Интегральный подход к системе образования приобретает всё большую популярность в современных условиях [1]. Взаимодействие школы с музеями обогащает образование и воспитание личности учащегося, способствует формированию системы ценностных ориентаций подрастающего поколения [1]. Постоянный поиск междисциплинарных взаимодействий способствует рождению новых форм работы с различными категориями посетителей. В этом направлении и музей, и театр многое могут сделать для современной школы, создавая условия для комплексного художественно-эстетического развития учащихся. Традиционное образование всё больше нуждается в дополнении музейными формами работы, которые позволяют сделать процесс обучения более живым, интересным и запоминающимся.

Важнейшими задачами при развитии партнёрских отношений являются: стимуляция интереса к культуре различных этносов; воспитание бережного отношения к их историко-культурному наследию; формирование чувства патриотизма и интернационализма. Решение этих задач требует координированных усилий различных социальных институтов. Образовательные учреждения и музеи должны работать в тесном взаимодействии, дополняя друг друга и создавая единое образовательное пространство для учащихся.

Формы и методы культурно-образовательной деятельности российских музеев. Культурно-образовательная деятельность российских музеев включает разнообразные формы работы, каждая из которых обладает специфическими возможностями и особенностями применения. Традиционные формы музейно-педагогической работы подразделяются на несколько основных категорий: экскурсионная работа, лекционная деятельность, музейные занятия и просветительские программы. Каждая из этих форм имеет свои особенности, преимущества и ограничения, которые необходимо учитывать при планировании музейно-педагогической работы с различными категориями посетителей.

Экскурсии остаются одной из наиболее распространённых форм ознакомления посетителей с музейными коллекциями и представляют собой целенаправленную познавательную прогулку по музейным залам с целью ознакомления с экспозицией или временными выставками. Экскурсионная работа в российских музеях имеет богатую историю и традиции, накопленные на протяжении многих десятилетий. Вместе с тем современные подходы предполагают существенное обогащение экскурсионной деятельности, переход от информационно-транслирующих форм к интерактивным и диалоговым. Традиционная экскурсия, основанная на монологическом изложении информации экскурсоводом, уступает место активным

формам работы, предполагающим взаимодействие участников с экскурсоводом и друг с другом. Современные экскурсии всё чаще включают элементы проблемного обучения, игровые приёмы, творческие задания, что позволяет сделать процесс познания более увлекательным и эффективным.

В отличие от экскурсии, музейное занятие предполагает более длительную работу с меньшей группой участников и более разнообразные формы взаимодействия с музейным материалом. Музейные занятия особенно эффективны при работе с детской аудиторией, для которой характерна высокая потребность в двигательной и творческой активности. Лекционная форма работы предполагает более глубокое изложение теоретического материала, связанного с музейными коллекциями или историко-культурной тематикой. Лекции могут быть как самостоятельной формой работы, так и дополнением к экскурсии или музейному занятию. В современных условиях лекционная форма работы всё чаще сочетается с демонстрацией музейных предметов, аудиовизуальных материалов, интерактивных элементов. Это позволяет сделать лекцию более наглядной и увлекательной, превратить её из монолога лектора в диалог с аудиторией.

Современные музеи активно внедряют интерактивные формы работы. Современная музейная педагогика характеризуется появлением инновационных подходов, ориентированных на активное включение посетителя в процесс познания. Важнейшим направлением развития музейной педагогики является взаимодействие с образовательными организациями. Отдельное направление культурно-образовательной деятельности связано с профессиональным самоопределением молодёжи, которое является сложным междисциплинарным процессом, изучаемым философией, социологией, психологией и педагогикой. Профориентационная работа в музеях может быть организована на различных уровнях. На допрофессиональном уровне цели и задачи направлены на формирование когнитивной, мотивационно-рефлексивной основы профессионального самоопределения.

Воспитательный потенциал музейной педагогики реализуется через различные аспекты личностного развития. Музейная педагогика позволяет формировать у школьников значимые социальные ориентиры: нравственность, патриотизм, уважение к истории и традициям своего народа, а также создаёт условия для раскрытия индивидуальности и творческого потенциала обучающегося. Посещение музея формирует у детей и подростков уважительное отношение к культурному наследию, развивает эстетическое восприятие и расширяет кругозор. Одним из важнейших направлений воспитательной работы является патриотическое воспитание средствами музейной педагогики. Музеи хранят и представляют свидетельства истории Отечества, что создаёт уникальные возможности для формирования патриотических чувств у подрастающего поколения. В диссертационных исследованиях последних лет значительное внимание уделяется воспитанию патриотизма средствами музейной педагогики. Музей становится пространством, где учащиеся могут прикоснуться к истории своей страны, познакомиться с подвигами предков, осознать свою причастность к великой культуре.

Таким образом, музейная педагогика в России развивается как междисциплинарная область, объединяющая культурное просвещение, воспитание и профориентацию. Традиционные формы – экскурсия, лекция, музейное занятие – сохраняют значение, но дополняются интерактивными, проблемными и партнёрскими форматами. Эффективность музейно-педагогической работы определяется учётом возрастных особенностей аудитории, согласованностью действий музея и образовательных организаций, а также разнообразием форм взаимодействия с культурным материалом.

Проведённый анализ показал, что музейная педагогика представляет собой область на стыке разных наук, изучающую музей как полноценную образовательную структуру. Сфера эта развивается быстро и охватывает множество форматов: стандартные экскурсии, интерактивные занятия, цифровые выставки. Тесное взаимодействие музеев, вузов и школ успешно решает задачи культурного просвещения, воспитания и профориентации подростков. Для реализации высокого потенциала музейной педагогики в современной системе обучения

необходимо расширять связи между культурными и учебными организациями, внедрять новые формы занятий и учитывать запросы всех групп посетителей.

Список литературы

1. Аметова, Л. А. Музейная педагогика в контексте гуманитарной культуры и образования / Л. А. Аметова // Хранители Победы – 2 : материалы научно-практической конференции (Москва, 25 апреля 2025 г.). – Москва : Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры «Центральный музей Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.», 2025. – С. 79–83.
2. Голубева, И. А. Музеи и образование: исторический контекст и современные подходы / И. А. Голубева, Д. Д. Тукмачёв // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2025. – № 1. – С. 62–71.
3. Столяров, Б. А. Музей и образование: новые векторы развития / Б. А. Столяров // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего : материалы VII Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 5 марта 2021 г.). Т. 7. Вып. 1. – Санкт-Петербург : ВВМ, 2021. – С. 82–98.

Лобашева Арина Сергеевна
магистрант
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

ПРОЕКТ «ИСКУССТВО БЫТЬ СТУДЕНТОМ» КАК ПРАКТИКА МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПРОФОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЁЖИ

Аннотация: *в статье представлен анализ практической реализации проекта «ИскусствО быть студентом», разработанного студентами Вологодского государственного университета совместно с Вологодской областной картинной галереей и общеобразовательной организацией. Проблематика исследования связана с необходимостью оценить, как современные формы музейной педагогики обеспечивают культурное просвещение, воспитание и профессиональное самоопределение старшеклассников. Методологическую основу составляют кейс-стади и описательно-аналитический метод. В результате охарактеризованы этапы подготовки проекта, структура итогового мероприятия, содержание презентации ежедневников, командной викторины, экскурсии и профориентационного блока; выявлены просветительская, воспитательная и профориентационная роли проекта. Сделан вывод о том, что объединение музейных, образовательных и профориентационных форматов даёт наибольший образовательный результат и может рассматриваться как модель партнёрства музея, вуза и школы.*

Ключевые слова: *музейная педагогика, культурно-образовательная деятельность, профориентация, партнёрство музея и вуза, Вологодская областная картинная галерея, проект «ИскусствО быть студентом», старшеклассники, музейное мероприятие, викторина, экскурсия.*

Проект «ИскусствО быть студентом» представляет собой инновационную форму культурно-образовательной деятельности, реализуемую в партнёрстве учреждения высшего образования, музея и общеобразовательной организации. Данный проект направлен на повышение интереса учащихся старших классов к культуре и истории Вологодской области, а также на знакомство с возможностями обучения в региональном университете. Проект был разработан студентами Института социальных и гуманитарных наук Вологодского государственного университета, обучающимися по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки: Культурологическое образование и иностранный язык. Автором идеи и лидером проектной команды выступила Лобашева Арина Сергеевна.

Актуальность проекта определяется несколькими факторами. Во-первых, существует необходимость культурного просвещения молодых людей, проживающих в городе Вологде и Вологодской области. Молодые люди зачастую отдают предпочтение цифровым развлечениям, пренебрегая культурным наследием своего региона. Музейная педагогика способна помочь преодолеть эту тенденцию, сделав знакомство с культурой увлекательным и интересным для молодого поколения. Во-вторых, проект реализует профориентационную функцию. Глобально реализация проекта может отразиться на сохранении численности населения города Вологды и Вологодской области на стабильном уровне, а также на обеспечении региона высококвалифицированными специалистами в будущем. Привлечение абитуриентов на культурологические направления подготовки, которые реализуются в Институте социальных и гуманитарных наук Вологодского государственного университета, способствует подготовке квалифицированных кадров для сферы культуры и образования.

Целью проекта является разработка и проведение мероприятия просветительской и профориентационной направленности для учащихся старших классов художественно-эстетического направления.

Реализация проекта «ИскусствО быть студентом» потребовала тщательной подготовки, включающей несколько взаимосвязанных этапов. На первом этапе была проведена разработка шаблона ежедневника, согласование шаблона с Вологодским государственным университетом, Институтом социальных и гуманитарных наук, Вологодской областной картинной галереей. Данный этап включал работу над дизайном ежедневника, подбор репродукций картин вологодских художников для размещения на обложке, подготовку информационных текстов о художниках и их произведениях.

На следующем этапе было осуществлено производство коллекции ежедневников. В результате было подготовлено 5 экземпляров уникальных ежедневников. На обложках ежедневников размещены репродукции картин вологодских художников из собрания Вологодской областной картинной галереи. Внутри ежедневников содержится полезная информация для абитуриентов и студентов Вологодского государственного университета.

Параллельно велась работа по подготовке итогового мероприятия. В рамках подготовки был разработан план мероприятия, включающий все необходимые компоненты: презентацию ежедневников, презентацию стикеров с персонажем «ВоГУшонок», командную викторину, экскурсию и профориентационный блок. Значительное внимание было уделено созданию командной викторины «История, культура и искусство Вологодчины», которая должна была не только проверить, но и расширить кругозор участников в области культурного наследия региона. Важнейшим этапом подготовки стало установление прочных партнёрских связей.

Мероприятие состоялось 10 декабря 2024 года в здании Вологодской областной картинной галереи. Участниками мероприятия стали учащиеся 10–11 классов художественно-эстетического направления муниципального общеобразовательного учреждения «Центр образования №23 «Созвучие» города Вологды. Общее количество участников составило 20 человек, что соответствует плановым показателям проекта.

Структура и содержание мероприятия.

Структура мероприятия включала несколько взаимосвязанных компонентов, каждый из которых решал определённые образовательные и воспитательные задачи. Мероприятие было организовано таким образом, чтобы обеспечить разнообразное взаимодействие участников с культурным материалом и создать условия для активизации познавательной и творческой деятельности.

Первым компонентом мероприятия стала презентация ежедневников «Где студент (Я)?», содержание которых разработано специально для абитуриентов и студентов Вологодского государственного университета. На обложках размещены репродукции картин вологодских художников из собрания Вологодской областной картинной галереи. Данный элемент проекта позволил интегрировать региональное искусство в образовательный контекст, способствуя популяризации культурного наследия Вологодчины среди молодёжи. Ежедневники

содержат полезную информацию для студентов, включая разделы, посвящённые студенческой жизни, учебному процессу и внеучебной деятельности.

Следующий компонент – командная викторина «История, культура и искусство Вологодчины». Она была направлена на проверку и расширение знаний участников о культурном наследии региона, а также на развитие командного взаимодействия и познавательной активности.

Третий компонент включал экскурсию по экспозиции Вологодской областной картинной галереи, позволившую участникам непосредственно познакомиться с произведениями вологодских художников. Экскурсия была организована сотрудниками галереи и познакомила школьников с основными этапами развития изобразительного искусства Вологодчины, с творчеством выдающихся вологодских художников.

Четвёртый компонент носил профориентационный характер: участникам рассказали о возможностях обучения в Вологодском государственном университете, о направлениях подготовки и условиях поступления. Завершилось мероприятие торжественным награждением команд-победителей.

Результаты и значение проекта.

Проект «ИскусствО быть студентом» показывает, как совмещаются основные задачи музейной педагогики, и служит примером взаимодействия учебных заведений разного уровня. Разбор хода проекта выделяет ряд обстоятельств, которые определяют его результат и вес.

Первое обстоятельство – просветительская роль. Мероприятие распространяет знания об искусстве и культуре Вологодской области среди студенческой аудитории. Музей сохраняет и показывает подлинные предметы, что оставляет у молодых людей более сильный след, чем работа с учебным текстом. Посещение экспозиции дало школьникам возможность увидеть картины вологодских авторов и узнать о развитии изобразительного искусства в регионе.

Второе обстоятельство – воспитательная роль. Программа вырабатывает у участников устойчивое отношение к культуре и искусству. Опыт показал, что музейные занятия формируют у подростков уважение к наследию, тренируют эстетическое восприятие и увеличивают объём знаний. Это согласуется с теоретическими положениями о воспитательном потенциале музейной педагогики [1; 3].

Третье обстоятельство – профориентационная роль. Занятия знакомят старшеклассников с условиями поступления в высшие учебные заведения области. Профориентационная работа в музеях может быть организована на различных уровнях; на допрофессиональном уровне цели и задачи направлены на формирование когнитивной, мотивационно-рефлексивной основы профессионального самоопределения [6].

Кроме того, проект продемонстрировал значение партнёрства музея, вуза и школы. Такое сотрудничество позволяет объединить ресурсы и компетенции различных институтов для достижения общих целей: популяризации культуры, воспитания патриотизма, профессионального самоопределения молодёжи. Музейная педагогика позволяет формировать у школьников значимые социальные ориентиры: нравственность, патриотизм, уважение к истории и традициям своего народа, а также создаёт условия для раскрытия индивидуальности и творческого потенциала обучающегося [3; 5].

Исследование дало возможность последовательно рассмотреть концепты и реальные приёмы культурно-образовательной работы российских музеев. В процессе выяснилось, что музейная педагогика – это область на стыке разных наук, изучающая музей как полноценную образовательную структуру. Сфера эта развивается быстро и охватывает множество форматов: стандартные экскурсии, интерактивные занятия, цифровые выставки.

Анализ практики показал: тесное взаимодействие музеев, вузов и школ успешно решает задачи культурного просвещения, воспитания и профориентации подростков. Проект «ИскусствО быть студентом» подтвердил, что объединение разных форм работы даёт наибольший образовательный результат. По итогам исследования становится очевидным высокий потенциал музейной педагогики в нынешней системе обучения. Чтобы этот потенциал реализовать, нужно расширять связи между культурными и учебными организациями, внедрять

новые формы занятий и учитывать запросы всех групп посетителей. Данные исследования полезны для повышения качества музейно-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Аметова, Л. А. Музейная педагогика в контексте гуманитарной культуры и образования / Л. А. Аметова // Хранители Победы – 2 : материалы научно-практической конференции (Москва, 25 апреля 2025 г.). – Москва : Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры «Центральный музей Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.», 2025. – С. 79–83.
2. Голубева, И. А. Музеи и образование: исторический контекст и современные подходы / И. А. Голубева, Д. Д. Тукмачёв // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2025. – № 1. – С. 62–71.
3. Григорьева, М. О. Музейная педагогика как социокультурное явление / М. О. Григорьева // Тинчуринские чтения – 2021 «Энергетика и цифровая трансформация» : материалы Международной молодёжной научной конференции. В 3 т. (Казань, 28–30 апреля 2021 г.). Т. 3. – Казань : Казанский государственный энергетический университет, 2021. – С. 284–289.
4. Столяров, Б. А. Музей и образование: новые векторы развития / Б. А. Столяров // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего : материалы VII Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 5 марта 2021 г.). Т. 7. Вып. 1. – Санкт-Петербург : ВВМ, 2021. – С. 82–98.
5. Шуляк, Е. В. Музейная педагогика – важнейшее направление деятельности современного музея / Е. В. Шуляк // Гороховские чтения : материалы тринадцатой региональной музейной конференции (Челябинск, 25 ноября 2022 г.). – Челябинск : ОГБУК «Государственный исторический музей Южного Урала», 2022. – С. 168–170.
6. Яцкова, И. Д. Особенности профессионального самоопределения современных старшеклассников средствами вузовской музейной педагогики / И. Д. Яцкова // Дельта науки. – 2023. – № 2. – С. 24–30.

Ставинская Эльвира Витальевна
воспитатель
МБДОУ «Большебикшихский Д/С «Надежда»
д. Большие Бикшихи, Чувашская Республика

ПРИОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ СРЕДСТВАМИ ПРАЗДНИКОВ, ТРАДИЦИЙ И НАРОДНЫХ ИГР

Аннотация: *в статье рассматриваются народные праздники и традиции как ценные элементы региональной культуры, позволяющие знакомить дошкольников с образом жизни разных наций и самобытностью соседствующих культур. Раскрыты условия приобщения детей к народной культуре, представлен опыт детского сада «Надежда». Описаны фольклорные праздники и их роль в воспитании любви к родному краю. Отмечено вовлечение родителей через совместное творчество, участие в праздниках и создание мини-музея.*

Ключевые слова: *народные праздники, традиции, региональная культура, дошкольники, фольклор народов России, национальные костюмы, подвижные народные игры, приобщение к культуре, вовлечение родителей, мини-музей.*

Народные праздники, традиции, являясь ценными элементами региональной культуры, позволяют знакомиться не только с образом жизни разнообразных наций, населяющих регион, но также раскрывают всю полноту самобытности соседствующих культур. Для знакомства дошкольников с народной культурой нужно сделать следующее.

1. Включать в окружение ребёнка предметы национального характера: одежду, посуду, игрушки, народные инструменты. Это учит детей с самого детства познавать свой окружающий мир, свою национальную принадлежность.

2. Знакомство дошкольников с поговорками, загадками, пословицами, сказками приобщает детей к нравственным ценностям своего народа. Первичное знакомство с народными

сказками в семье происходит через старшее поколение: через бабушек и дедушек. В дальнейшем оно продолжается в дошкольных учреждениях, в школе.

3. Народные праздники и традиции.

В МДОУ д/с «Надежда» деятельность по формированию культурологического аспекта осуществляется через следующие приемы.

Чтение художественной литературы. В ходе совместной деятельности детей и педагога дошкольники знакомятся с фольклором народов России: чувашскими народными сказками «Дети ветра», «Лиса-плясунья», «Почему сосна и ель вечно зелёные»; с татарскими народными сказками «Козёл и баран», «Шах-петух»; с народными сказками народов Севера «Кукушка», «Айога»; башкирского народа «Как собака нашла себе хозяина», «Ленивая девочка». Для работы с детьми был создан лэпбук «Национальные костюмы народов России».



Рис. 1

Знакомство дошкольников с национальными костюмами народов России – отличный способ приобщить детей к культурному многообразию и развить познавательный интерес. Используя такое наглядное пособие, занятие для дошкольников становится увлекательным и полезным.

Для такого наглядного пособия был собран такой материал: фото о национальных костюмах разных народов России: чувашской, русской, татарской, башкирской и народов Севера; альбомы с описанием элементов одежды и историей их появления; игровое пособие «Одень куклу в национальную одежду». После знакомства с костюмами можно разучить с детьми народные игры, познакомиться с народными сказками и устроить путешествие по сказкам народов России.

В результате работы с наглядным пособием у детей расширяется представление о национальных костюмах народов России, развивается познавательный интерес.

Немаловажную роль в познании окружающего мира занимают у дошкольников подвижные игры.

Подвижные народные игры вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем мире, развитию всех психических процессов. Детям старшего дошкольного возраста нравятся такие чувашские игры, как «Тигерам-тигерам», «Ручейки», «Удочка», «Дудочка», «Журавли-журавли», «Перетяни верёвку»; татарские «Серый волк», «Скок-перескок», «Угадай и догони», «Займи место»;

народов Севера: «Снежный лабиринт», «Льдинки, ветер и мороз», «Олени и пастухи», «Успей поймать!», «Быстрый олень»; башкирские: «Юрта», «Палка-кидалка», «Иголка и нитка», «Волк и зайцы».

Фольклорные праздники, народные посиделки.

Большое место в приобщении детей к народной культуре должны занимать народные праздники и традиции [1, с. 6].

Народные праздники в детском саду имеют особенное значение в становлении культуры ребёнка. Через них дошкольник знакомится с народной культурой. Участвуя в народных праздниках, таких как Коляда, Масленица, Акатуй, он воспитывает в себе любовь к родному краю. На празднике Коляды дети любят наряжаться в различные костюмы зверей, читать стихи, играть, петь песни, проводить гадания. Играя в игру «Чудесный мешочек», ребята узнают, что ждёт их в этом году, а в хороводной игре «Шёл козёл по лесу» дети разных возрастов учатся танцевать весёлые танцы.

К празднику Масленица дети готовятся заранее: готовят костюмы, заучивают стихи, прибаутки, песни. Ведь проводы Зимы и встреча Весны, когда всё вокруг начинает оживать, – не менее долгожданный праздник у детей. Катание на лошадях, перетягивание каната, кушанье вкусного блинчика – всё это наполняет детскую жизнь ощущением радости жизни, стремлением к познанию окружающего мира.

На празднике Акатуй выступления дошкольников всегда принимаются с теплотой и заботой. Здесь маленькие артисты радуют своим выступлением своих родителей и работников сельского хозяйства. Участвуя в таких мероприятиях, дети обогащают своё представление о своей Родине и о своём народе.

Уважительное отношение к людям разных национальностей формируется у дошкольников в первую очередь под влиянием родителей и воспитателей. Поэтому немаловажное значение имеет вовлечение родителей в эту деятельность. Используются такие формы работы, как:

− совместное творчество детей, родителей, педагогов (участие в конкурсах «Наше семейное древо», «Лучшие на селе» и др.);

− вовлечение родителей в организацию и проведение праздников;

− создание родителями специальных альбомов с фотографиями, предметов быта и искусства для создания мини-музея.

Всё это способствует активному вовлечению родителей в образовательный процесс, связанный с этнокультурными ценностями.

Список литературы

1. Князева, О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуре : программа : учеб.-метод. пособие / О. Л. Князева, М. Д. Маханева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2010. – 304 с.

2. Косарева, В. Н. Народная культура и традиции: занятия с детьми 3–7 лет / В. Н. Косарева. – Москва : Учитель, 2026.

Стручкова Лидия Петровна
студентка
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

Научный руководитель
Гоголева Евдокия Николаевна
соискатель, старший преподаватель
Институт физической культуры и спорта
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ЯКУТСКИЕ НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ И РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются Якутские настольные игры «Хабылык» и «Хаамыска» как часть культурного наследия народа саха. Описываются особенности игрового процесса и возможности использования этих игр в воспитательной и образовательной работе. Отдельное внимание уделяется развитию мелкой моторики, координации движений, внимания и уважительного отношения к национальным традициям. Материал основан на анализе опубликованных источников.*

Ключевые слова: *народ саха, Якутия, хабылык, хаамыска, национальные игры, мелкая моторика, координация движений, этнокультурное воспитание.*

Введение.

Народные игры сохраняют опыт и представления, которые складывались в культуре на протяжении многих поколений. Они помогают детям осваивать правила взаимодействия, учат внимательности и дают возможность знакомиться с традициями семьи и своего народа. Для народа саха национальные игры являются частью культурного наследия Республики Саха (Якутия) и могут использоваться не только для досуга, но и в физическом воспитании.

Среди традиционных настольных игр выделяются «Хабылык» и «Хаамыска». Они проводятся с небольшими предметами и требуют точности, ловкости и согласованности движений. Актуальность темы связана с необходимостью передавать национальные традиции молодому поколению и находить для этого современные формы привлечения внимания.

Цель статьи – рассмотреть культурное и развивающее значение якутских настольных игр и обозначить возможности их использования в образовательной работе. Для этого рассматриваются особенности двух игр, из потенциальная польза для развития двигательных навыков и способы популяризации.

1. Якутские настольные игры в культурной традиции.

Традиционные игры возникали в конкретных условиях жизни народа и передавались от старших к младших через личный пример и совместное участие. Их значение не ограничивалось развлечением: во время игры дети осваивали правила, учились действовать последовательно и общаться с другими участниками. Простота инвентаря позволяла играть дома и в других доступных помещениях.

«Хабылык» и «Хаамыска» представляют интерес как игры, в которых культурная традиция соединяется с практической деятельностью. Их можно изучать в семье, школе, кружке, университете или на мероприятии, посвященном национальной культуре. При этом важно не сводить игру только к спортивному результату, так как названия, правила и варианты исполнения также являются частью наследия.

В публикациях о национальных играх подчеркивается их связь с развитием ловкости, координации и внимания. Например, Е. В. Бубякина рассматривает применение «Хабылык» и «Хаамыска» в работа по развитию мелкой моторики младших школьников [1]. Эти наблюдения позволяют рассматривать игры как возможное дополнение к занятиям по физическому воспитанию, не подменяя ими другие виды двигательной активности.

2. Особенности игр «Хабылык» и «Хаамыска».

«Хабылык» – якутская игра с небольшими деревянными палочками, или лучинками. Игрок выполняет определенные действия с предметами и стремится соблюсти правила и добиться требуемого результата. Для этого нужно следить за положением палочек, точно рассчитывать движения пальцев и кистей и сохранять внимание на протяжении игрового действия.

В ходе освоения «Хабылык» участник постепенно отрабатывает точность и согласованность движений. В ходе освоения «Хабылык» участник постепенно отрабатывает точность и согласованность движений. Повторение игровых приёмов создаёт условия для совершенствования моторных навыков. Кроме того, игра требует терпения: результат зависит не только от скорости, но и от аккуратности выполнения действий.

«Хаамыска» – традиционная настольная игра с мелкими камешками. В опубликованных материалах описываются разные варианты этой игры, в том числе региональные особенности и отличающиеся способы исполнения [2]. В игровом процессе важны ловкость, быстрота реакции и способность следовать определённой последовательности действий.

Обе игры требуют работы с небольшими предметами, однако не следует считать их полностью одинаковыми: у них различается инвентарь и набор игровых приёмов. Знакомить участников с правилами желательно постепенно, начиная с объяснения и показа, а затем переходя к самостоятельному выполнению заданий. Для занятий с детьми необходимо подбирать безопасный инвентарь и учитывать возраст.

3. Развивающее и воспитательное значение.

Одно из возможных направлений применения этих игр – развитие мелкой моторики, то есть точных движений пальцев и кистей рук. Игровые действия требуют захватывать, перемещать и контролировать небольшие предметы. Такие упражнения могут дополнять другие занятия, направленные на развитие координации и зрительно-моторного взаимодействия. При этом конкретный эффект зависит от возраста участника, регулярности занятий и выбранных заданий.

Игры также создают условия для тренировки внимания. Участнику необходимо следить за предметами, помнить последовательность действий и замечать ошибки. Постепенное освоение правил помогает формировать привычку действовать аккуратно и доводить начатое до конца. Совместная игра, в свою очередь, предполагает соблюдение общих правил, уважение к сопернику и спокойное отношение к результату.

Не менее значимо этнокультурное воспитание. Когда педагог или член семьи объясняет происхождение игры, её название и традиционные варианты, практическое занятие становится способом знакомства с культурой народа саха. Учащиеся не только узнают о традиции, но и сами участвуют в её сохранении. Поэтому полезно сочетать игру с коротким рассказом, демонстрацией инвентаря и обсуждением того, как подобные игры передавались между поколениями.

Вместе с тем не следует приписывать настольным играм результаты, которые не проверялись в конкретном исследовании. Для оценки их влияния на развитие детей необходимы наблюдения, заранее определённые критерии и сопоставление результатов до и после занятий. В рамках настоящей статьи рассматриваются возможности игр на основе литературы, а не результаты самостоятельного эксперимента.

4. Использование и популяризация в современном образовании.

Школы, учреждения дополнительного образования, спортивные секции и культурные центры могут включать «Хабылык» и «Хаамыска» в тематические занятия и мероприятия. На первом этапе преподаватель знакомит участников с инвентарём и правилами, затем

демонстрирует основные действия и предлагает выполнить их под наблюдением. По мере освоения навыков можно организовывать дружеские соревнования, сохраняя доступность заданий для новичков.

Для устойчивого интереса важна подготовка педагогов и наличие понятных методических материалов. Полезны видеодемонстрации правил, иллюстрированные инструкции и материалы на русском и якутском языках. Цифровые ресурсы могут помогать распространению информации, но не заменяют практического обучения и общения с носителями традиции.

Перспективным направлением остаётся проведение семейных встреч, фестивалей и турниров, где дети могут играть вместе со взрослыми. Такие мероприятия поддерживают преемственность поколений и делают национальные игры заметной частью культурной жизни. При этом необходимо бережно относиться к традиционным названиям и вариантам правил, указывая источник информации, если используется конкретная методика.

Заключение.

Якутские настольные игры «Хабылык» и «Хаамыска» имеют культурное и образовательное значение. Они сохраняют традиционные формы досуга народа саха и дают возможность развивать точность движений, координацию и внимание. Совместное участие помогает детям знакомиться с правилами взаимодействия и уважительно относиться к национальному наследию.

Для дальнейшей популяризации игр целесообразно включать их в занятия по физическому воспитанию, работу кружков и культурно-спортивные мероприятия, обеспечивать педагогов методическими материалами и поощрять передачу игровых навыков внутри семьи. В дальнейшем отдельного изучения заслуживает оценка эффективности разных методик обучения. Сохранение национальных настольных игр будет успешнее, если практическое освоение сочетается с объяснением их культурного значения.

Список литературы

1. Бубякина, Е. В. Развитие мелкой моторики младших школьников посредством настольных игр «хабылык» и «хаамыска» / Е. В. Бубякина // Физкультурно-спортивные чтения Республики Саха (Якутия) – 2024 : материалы Всерос. науч.-практ. конф., в рамках юбилейного мероприятия, посвящ. 75-летию основания кафедры Физического воспитания и памяти профессоров Николая Калиновича Шамаева и Валерия Пантелеймоновича Кочнева (Якутск, 24 октября 2024 г.). – Чебоксары : Среда, 2024. – С. 128–129.

2. Федоров, А. С. Народные игры и забавы саха = The ancient games of Sakha / А. С. Федоров ; худож. Т. А. Бойтунов ; пер. на англ. А. А. Находкина. – Якутск : АЙАР, 2018. – 96 с.

Научное электронное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

Материалы
III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Чебоксары, 5 ноября 2026 г.)

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная вёрстка *Е. А. Малышева*

Подписано к использованию 13.11.2026 г.
Объем 10,50 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 63,82.

ООО «Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д.75, оф.12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com