

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

**ВОПРОСЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ
И АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Чебоксары, 23 июня 2026 г.)

Электронное издание

Чебоксары
Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
2026

УДК 001+37(082)

ББК 94.3

В74

Рекомендовано к публикации редакционной коллегией Приказ № 977-ЭК от 03.06.2026

Рецензенты: **Верещак Светлана Борисовна**, канд. юрид. наук, заведующий кафедрой финансового права юридического факультета ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»

Краснова Светлана Гурьевна, канд. психол. наук, доцент Чувашского республиканского института образования Минобразования Чувашии

Редакционная коллегия: **Кожанов Виктор Иванович**, канд. пед. наук, доцент Чебоксарский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

В74 **Вопросы науки и образования: новые подходы и актуальные исследования :** материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 23 июня 2026 г.) / гл. ред.: В. И. Кожанов. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2026. – 197 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный.

ISBN 978-5-6056015-4-8

В сборнике представлены материалы участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, отражающие содержание актуальных исследований в различных областях научного знания. Приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества.

Предназначен для широкого круга читателей.

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 001+37(082)

ББК 94.3

ISBN 978-5-6056015-4-8

DOI 10.21661/a-977

© Центр научного сотрудничества
«Интерактив плюс», 2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» представляет сборник материалов по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Вопросы науки и образования: новые подходы и актуальные исследования»**.

В сборнике представлены материалы участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, отражающие содержание актуальных исследований в различных областях научного знания. Приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества. Предназначен для широкого круга читателей.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Географические науки.
2. Культурология и искусствоведение.
3. Медицинские науки.
4. Педагогика.
5. Пищевая промышленность.
6. Психология.
7. Социология.
8. Технические науки.
9. Физическая культура и спорт.
10. Филология и лингвистика.
11. Экология.
12. Экономика.
13. Юриспруденция.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Бийск, Астрахань, Алексеевка, Белгород, Старый Оскол, Владимир, Усть-Илимск, Новокузнецк, Киров, Армавир, Краснодар, Сочи, Тольятти, Саратов, Южно-Сахалинск, Екатеринбург, Альметьевск, Казань, Набережные Челны, Тула, Ульяновск, Цивильск, Чебоксары) и субъектом (Чеченская Республика) России, Республики Таджикистан (Худжанд) и Соединенных Штатов Америки (Ролла).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Саратовская государственная юридическая академия), университеты и институты России (Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, Армавирский государственный педагогический университет, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Вятский государственный университет, Кубанский государственный университет, Международный инновационный университет, Московский педагогический государственный университет, Российский новый университет, Сахалинский государственный университет, Сибирский государственный индустриальный университет, Тольяттинский государственный университет, Уральский государственный педагогический университет), Республики Таджикистан (Худжандский политехнический институт Таджикского технического университета им. академика М.С. Осими) и Соединенных Штатов Америки (Научно-технологический университет штата Миссури).

Большая группа образовательных учреждений представлена научными учреждениями, учреждениями дополнительного образования, лицеями, гимназиями, школами, детскими садами.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, доценты, аспиранты, магистранты и студенты, преподаватели, тьюторы, учителя школ, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, педагоги-организаторы, воспитатели, музыкальные руководители, руководители проекта, а также педагоги дополнительного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие во Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Вопросы науки и образования: новые подходы и актуальные исследования»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. пед. наук, доцент
Чебоксарского филиала
ФГБОУ ВО «Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
В.И. Кожанов

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Майданюк М.С., Крылова В.Л., Каранкова О.Г.</i> Транспортная система Андского региона: природные барьеры и перспективы для России	9
--	---

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>У Бэй</i> Художественная интерпретация музыки как феномен исполнительского искусства	13
---	----

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

<i>Зайцев М.С., Суменкова Е.В.</i> Аппарат механотерапии лучезапястного сустава.....	15
--	----

ПЕДАГОГИКА

<i>Алмаева С.Н.</i> Сохранение идентичности: как народные традиции и игры Поволжья способствуют любви к родному краю	17
--	----

<i>Альтергот Т.Ю., Альтергот А.И.</i> Применение скороговорок на занятиях фольклорного коллектива для развития певческой артикуляции.....	20
---	----

<i>Богданенко Е.Н.</i> Реализация модели наставничества в малокомплектной сельской школе: проблемы и перспективы	22
--	----

<i>Василенко Н.А.</i> Формирование речевого взаимодействия у детей с аутизмом посредством использования игровой деятельности	24
--	----

<i>Васильева Л.Н.</i> Развитие диалогической речи неслышащих обучающихся в проектной деятельности.....	25
--	----

<i>Вертянова А.В., Ажгалиева Ж.М., Иванова О.В.</i> Создание проблемных ситуаций на уроках математики - один из методов мотивации обучения	28
--	----

<i>Водянова М.В.</i> Внедрение казачьего компонента на уроках физики при изучении раздела «Механика».....	30
---	----

<i>Водянова М.В.</i> Интегрирование патриотического воспитания в процесс обучения в Казачьем кадетском корпусе	31
--	----

<i>Воротынцева О.Г., Перькова Л.Н.</i> Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста: от любви к семье к любви к Отечеству	33
---	----

<i>Гулая Н.И., Смехнова А.И.</i> Интеграция усилий: воспитатель и тьютор как единая система сопровождения ребенка с ОВЗ	35
---	----

<i>Деревенко П.Е.</i> Географический квест как средство активизации познавательной деятельности восьмиклассников: теоретический анализ	37
--	----

<i>Джамекова Р.Р., Каталиева А.А., Шабанова Р.Б.</i> Интеграция математики и английского языка в школьном обучении.....	39
---	----

<i>Димитриева А.А.</i> Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста через знакомство с родным краем	41
---	----

<i>Дубовая А.Н.</i> Особенности организации игровой деятельности для детей с ограниченными особенностями здоровья посредством использования подвижных игр	43
---	----

<i>Жукова М.А., Малахова В.В., Нарожная Н.И.</i> Использование кинезиологических упражнений в коррекционно-развивающей работе с детьми с ТНР.....	45
---	----

<i>Иванова В.Н.</i> Проектно-исследовательская деятельность учащихся.....	48
---	----

<i>Исакова Е.В., Ситник О.Ю.</i> Профессиональная адаптация и повышение квалификации педагога как форма наставничества в образовательной организации	50
--	----

<i>Канищева М.Н., Смолякова Л.И., Игнатьева Е.Г.</i> Готовность воспитателя и тьютора к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях функционирования ресурсной группы ДОУ: компоненты, аспекты, компетенции (из опыта работы)	54
--	----

Каталиева А.А. Современный подход к обучению грамматике на уроках английского языка в Казачьем кадетском корпусе.....	55
Козленко Е.В., Вьюгина А.А., Ильченко О.В. Цифровая экосистема класса: визуализация, коммуникация и автоматизация с помощью современных платформ	57
Кокуркина Я.С., Жигулина В.Д., Казеннова Е.А., Мирзоева Н.Н. Эффективные формы взаимодействия с семьей для успешной коррекции в работе с детьми с ОВЗ в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	59
Кунашкова Е.А., Проскурина Е.В., Хожайнова Е.И., Паришуткина А.Н. Конспект квест-игры с родителями на родительском собрании в подготовительной к школе группе «Вместе с детьми изучаем правила дорожного движения»	61
Лаухина И.В., Копанева М.Г., Пиличева О.В. Формирование здоровьесберегающего поведения у детей в условиях учреждения дополнительного образования	64
Левендеева Т.В. Традиционная методика и новые реалии: как сохранить качество обучения английскому языку в цифровую эпоху	67
Любушина Т.В., Бужинская А.Е., Букина Т.Н., Орлова М.А., Юзеева О.Э. Сохраняя корни: современные методы знакомства дошкольников с культурным наследием России	69
Любушина Т.В., Бужинская А.Е., Орлова М.А. Музыка как средство развития эмоциональной сферы детей	71
Милаева О.И., Феськова Е.Н., Сидорова Е.И. Развитие творчества в конструировании из строительного материала у детей дошкольного возраста	73
Морозова Е.Р., Румянцева Л.Н. Музейная педагогика как средство воспитания младшего школьника	75
Мочалова И.Н. Родительское сотрудничество — ключ к успешной адаптации детей в детском саду	78
Мусолитина К.А. Развитие коммуникативных навыков обучающихся с РАС на художественных мастер-классах	80
Натальченко Н.В., Лакеева Н.П. Развитие способности креативного самовыражения у обучающихся при выполнении графики мягкими материалами: художественным соусом, углем, сангиной, сепией	84
Никифорова Н.А., Бурдасова Я.В. Роль искусственного интеллекта в формировании языковой грамотности младших школьников	85
Окунева Е.Н., Понаморёва С.В., Емшанова Г.В. Автоматизация звуков позднего онтогенеза у детей с ОВЗ в дистанционном формате	89
Осипова З.В. Поэтический мир Михаила Сеселя	92
Савина Н.В. Дисциплина «Музыкальное содержание» в ДМШ и ДШИ (проблемы реализации).....	93
Сухих Н.И., Сергиенко К.В. Модель управления профессиональным развитием молодого педагога в условиях общеобразовательной организации	98
Сухих Н.И., Сергиенко К.В. Опыт реализации коробочного решения «Навигация» в МБОУ «СОШ№2» в рамках федерального проекта Комфортная школа	100
Сычева О.И. Интерактивный рабочий лист как средство организации учебной деятельности	101
Тахирова Г.К. Развитие познавательных и творческих способностей ребенка посредством использования художественной аппликации	104
Токмашева И.А., Архипова Н.С. Методика работы с историческими понятиями и текстами на уроках истории и окружающего мира для обучающихся с ОВЗ	106

<i>Трегубова И.А.</i> Формирование социальной компетентности учащихся через организацию воспитательного пространства.....	108
<i>Тукаева Р.Х., Махиянова Э.А.</i> Сказка как ресурс креативности: методы сказкотерапии в обучении английскому языку.....	110
<i>Худякова М.Е., Горбачева И.С., Погребцова А.Н.</i> Арт-терапия как здоровьесберегающая технология в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	113
<i>Шайдуллина Д.Г., Стукало Н.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования.....	115
<i>Шинягина Ю.С., Гуринец Д.М.</i> Использование нейроиг в коррекционной работе учителя-логопеда с дошкольниками с ТНР.....	117
<i>Шлыкова Л.Ж., Боровская С.В.</i> Обеспечение условий инженерного творчества дошкольников с использованием конструкторов «LEGO», «FISCHER TECHNIK», «ТИКО».....	119
<i>Яо Ч.</i> Методы рационализации самостоятельных занятий студентов-трубачей в условиях вуза	121

ПИЩЕВАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ

<i>Уразов А.В., Уразова Я.В.</i> Физико-химическая характеристика и перспективы применения меланина в смарт-упаковке пищевых продуктов.....	125
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Галечян С.Д.</i> Стресс в жизни учителя: причины, последствия и пути преодоления.....	128
<i>Калашиников А.А.</i> Расширение поведенческого репертуара подростков в ситуациях травли: модель «Четвертой двери» и метод «Психологической дуэли»	131
<i>Михалевич В.А.</i> Профессиональный образ педагога: структура, функции и принципы конструирования.....	134
<i>Пешикина А.А.</i> Формирование готовности старшеклассников к семейной жизни: современные подходы и практические аспекты	137
<i>Серопян Н.Ю., Шкрябко И.П.</i> Психическая саморегуляция и профилактика утомления учителя	140
<i>Хоценко Г.В., Маслакова О.И.</i> Дети с СДВГ - трудные, непослушные, неудобные.....	142
<i>Шумская А.И.</i> Профилактика поведенческих трудностей у дошкольников средствами арт-терапии	145

СОЦИОЛОГИЯ

<i>Яковлев Л.С., Яковлева А.А.</i> Конструирование моделей самоидентификации молодежи в фрагментирующемся мире	147
--	-----

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Вахобов И.С.</i> Рациональное использование земельного участка при проектировании индивидуальных жилых домов в современных условиях	152
<i>Тарасов А.С.</i> Когенерационные газопоршневые установки. Общее устройство и основные принципы работы	154
<i>Черненко И.А.</i> Применение методов искусственного интеллекта для анализа эффективности деятельности органов государственной власти	157

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

<i>Богданов С.К.</i> Развитие образовательного, воспитательного и оздоровительного потенциала учащихся на занятиях физкультуры.....	160
---	-----

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА

<i>Ивлиева И.В.</i> Универсальные правила синтеза глаголов звучания: отражение в матрице форм.....	163
<i>Светлова О.Ю., Лю Ю., Се Ц.</i> Прилагательные со значением цвета и их объект характеристики (на примере произведений А.И. Куприна)	174
<i>Светлова О.Ю., Цзян К. Кан Ц.</i> Лексика, отражающая внешность человека, в произведениях В. Набокова	177
<i>Светлова О.Ю., Чжан Ю.</i> Семантика воды и суши в повести В. Распутина «Прощание с Матёрой»	179
<i>Светлова О.Ю., Чжао С.</i> Этикетные обращения и их функционирование у В. Набокова	182

ЭКОЛОГИЯ

<i>Данилович И.А.</i> Прибор анализа качества воздуха.....	184
--	-----

ЭКОНОМИКА

<i>Коцарев А.Е.</i> Оптимизация управления запасами автосервиса с использованием технологий анализа данных и машинного обучения	186
<i>Сулима С.А.</i> Алгоритм продвижения независимого музыкального исполнителя в Digital-среде	188

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

<i>Быбин М.А.</i> К вопросу о существовании юридического языка	191
<i>Гордун А.С.</i> Механизм совершенствования судебного представительства в рамках гражданского процесса Российской Федерации	193
<i>Тищенко М.А.</i> Правовые проблемы оказания туристских услуг	195

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

Майданюк Михаил Сергеевич

студент

Крылова Виктория Леонидовна

студентка

Карапкова Олеся Григорьевна

канд. ист. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

**ТРАНСПОРТНАЯ СИСТЕМА АНДСКОГО РЕГИОНА: ПРИРОДНЫЕ БАРЬЕРЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЛЯ РОССИИ**

Аннотация: статья посвящена анализу природных и институциональных барьеров, препятствующих развитию транспортной системы Андского региона. На примере Колумбии, Перу, Боливии и Чили рассматриваются проблемы высокогорья, климатические риски и недостаточная координация стран МЕРКОСУР. Особое внимание уделяется технологическим нишам для России, включая внедрение автоматизированных систем управления транспортом (кейс ГК «Цифра» в Перу), экспорт горной техники и адаптацию арктического опыта к условиям Анд. Делается вывод о том, что российское присутствие в регионе возможно в нишевых, технологически сложных сегментах, где Китай не предлагает готовых решений.

Ключевые слова: Анды, транспортная инфраструктура, межокеанические коридоры, МЕРКОСУР, Россия, Китай, высокогорье, интеллектуальные системы управления транспортом.

Трансконтинентальные коридоры Андского региона сегодня – это не просто дороги, а попытка сшить воедино рынок всей Латинской Америки, объемом в 600 млн человек, веками раздробленный самой протяжённой горной системой в мире, длиною более 9000 километров. Создание связей между Атлантикой и Тихим океаном фактически перекраивает экономическую карту Южного полушария.

Для России этот инфраструктурный сдвиг открывает не просто рынок сбыта, а возможность зайти с технологическим козырем. Здесь потенциал Российской Федерации в транспортном машиностроении и инжиниринге способен закрыть «дыры» латиноамериканского региона. Учитывая российский опыт работы в запредельных климатических условиях, наши решения – это не абстрактный импорт, а прямой ответ на запрос стран Глобального юга, которым нужно строить быстро и в обход сложнейших природных барьеров. В данной статье рассматривается, как природные условия Анд влияют на формирование транспортной сети региона и какие перспективы это открывает для российского экспорта.

В первую очередь необходимо обратиться к работе П.А.Кучинова и В.А.Мацура «Межокеанические транспортные коридоры Южной Америки» [1], где авторы пишут о том, что горы Анды – это сами по себе огромный барьер, перекрывающий доступ к тихоокеанскому побережью. В связи с этим, Колумбия, несмотря на своё выгодное географическое положение, имеет серьёзные инфраструктурные проблемы в высокогорьях Анд:

- строительство в регионе сопряжено с высокими экологическими рисками [1, с. 11];
- высокогорные условия пограничных переходов осложняют эксплуатацию уже существующих трасс (в контексте Колумбии это создаёт проблемы в междепартаментных транспортных связях) [1, с. 10];
- контрастность рельефа (высотная поясность) – от высокогорий до прибрежных равнин – требует адаптации транспортной сети к резкой смене природных зон [1, с. 11];
- в горных районах до сих пор отсутствует единая железнодорожная сеть.

Кроме того, сама орография Анд заставляет разрабатывать такую транспортную систему, которая позволит обойти наиболее труднодоступные участки, что увеличивает пути и издержки. В случае Колумбии всё ещё более сложно: Анды разделены на три ветви (Западная, Центральная и Восточная), вследствие чего транспортное сообщение между побережьем Тихого океана и внутренними департаментами страны осложняется необходимостью строительства дорогостоящих тоннелей и серпантинов.

Колумбия – это не единственный пример, когда создание транспортной инфраструктуры осложняется высокогорными Андами. Из-за протяжённости в 9000 километров горная система охватывает 8 стран, и в каждой из них – серьёзные инфраструктурные проблемы, связанные с недостатком необходимых технологий.

Однако, транспортные проблемы стран высокогорья Анд не заканчиваются на одной лишь Колумбии. Перу, Боливия и Чили служат примерами стран, в которых природные барьеры самой протяжённой горной системы мира дополняются политическими и институциональными ограничениями, а транспортные коридоры либо провалились, либо оказались в зависимости от внешних игроков.

Так, череда коррупционных скандалов, игнорирование экологических норм прямо указывают на неспособность южноамериканской стороны автономно осуществлять столь крупные инфраструктурные проекты [1, с. 12]. Это касается практически всех стран региона – от вышеупомянутой Колумбии, до Боливии и Чили. Для курирования подобных проектов место важнейшего инвестора заняли Китайская Народная республика и представляющие её компании, однако сам Китай не заинтересован в инфраструктурной интеграции региона. Его инвестиции направлены на извлечение собственной выгоды и не затрагивают межокеанические коридоры на всём их протяжении.

Особенно драматично эта зависимость от внешних инвесторов и внутренняя неспособность реализовывать большие транспортные проекты проявилась в Боливии. Страна обладает уникальным для региона географическим положением – она находится в центре континента – но это всё равно не решает главную проблему: Боливия фактически отрезана от региональной транспортной сети. Как отмечает боливийский исследователь Луис Гусман, анализируя крах проекта Центрального биоокеанического железнодорожного коридора, самой важной причиной стала конфликтная ситуация, царящая в боливийском обществе [7, с.2]. Он отмечает, что так называемые «социальные движения» делают подобные проекты своими мишенями и парализуют страну блокировками ключевых транспортных маршрутов. Соседние страны не могут не учитывать такое положение вещей в планах на проекты с Боливией.

Ожидалось, что перевозки по железной дороге составят до 50 000 тонн в день [7, с. 1]. Это сопоставимо с загрузкой среднего сухогруза или несколько сотен грузовиков ежедневно. Автомобильные перевалы сейчас работают на пределе своих возможностей, и такой поток через железную дорогу мог бы существенно облегчить нагрузку на них. Наконец, время доставки грузов из бразильских портов в Китай должно было сократиться с 67 до 42 дней [2, с.2] – почти на треть быстрее, чем при традиционном маршруте через Панамский канал.

Помимо прочих проблем, немало важной остаётся и проблема рабочей силы: для реализации такого масштабного проекта требовалось привлечь 12 500 рабочих [7, с. 5] – для Боливии, страны, в которой высокий уровень безработицы, а рынок труда часто неформален среди молодёжи, это стало бы мощным социальным импульсом. Его отсутствие – не что иное, как потеря занятости, сопоставимая с закрытием целой отрасли.

Если в Боливии ключевым барьером стала социальная нестабильность, то для Чили и Перу на первый план выходят сугубо природные ограничения, усугублённые институциональной слабостью региона в целом. Южноамериканская геоморфологическая структура препятствует цели наладить эффективную трансконтинентальную торговлю, так как *«Анды предлагают очень мало проходов с востока на запад, увеличивая как риски, так и издержки торговли»* [3], констатирует Н. Сердан в докладе для Международной стратегии ООН по уменьшению опасности бедствий. 70% всей торговли стран объединения МЕРКОСУР

проходит через единственный андийский перевал, Кристо-Редентор, что указывает на малую пропускную способность и эффект «бутылочного горлышка» всего региона [3].

Это создаёт опасные для экономики объединения ситуации: закрытие дорог из-за снежных бурь или оползней иногда длилось 10 дней и более, что стоило бизнесу миллионов потерь, так как альтернативного маршрута для товара, находящегося уже в пути, не существует [3]. Обслуживание столь сложного и опасного торгового маршрута требует тщательной координации, однако институциональная слабость стран МЕРКОСУР становится фактически непреодолимым препятствием.

Перед лицом институциональной неспособности стран МЕРКОСУР самостоятельно справляться с этими вызовами, внешние технологические решения становятся не просто желательным дополнением к уже имеющимся, а необходимыми. Российская Федерация – страна, для которой в этом плане открываются большие перспективы. С учётом переориентации РФ на рынок Глобального Юга, страны Южной Америки становятся ключевыми партнёрами, и показательным примером становится кейс успешного внедрения российской системы управления горным транспортом на одном из крупнейших карьеров Перу.

Российская группа компаний «Цифра» внедрила автоматизированную систему управления транспортом «АСУ ГТК «Карьер» на крупнейшем карьере Маркона в Перу. Система автоматизировала 39 единиц техники: 29 самосвалов, 4 карьерные мехлопаты, 4 буровых станка, экскаватор и погрузчик. Также система обеспечивает мониторинг потребления топлива, что существенно оптимизирует расходы, контроль времени простоя и контроль качества дорог – что в особенности необходимо для высокогорных условий [4]. Именно контроль состояния дорожного полотна позволяет повышать скорость движения самосвалов, снижать износ техники и предотвращать аварии – то есть решает те проблемы, которые делают андийский перевал Кристо-Редентор «бутылочным горлышком» региона. Таким образом, одна из самых перспективных ниш для России в Андах – это не просто строительство дорог, а интеллектуальные системы управления транспортными потоками и контроля уже созданной инфраструктуры в условиях экстремальных нагрузок высокогорья.

Дополнительным подтверждением растущего интереса перуанской стороны служит контракт на поставку российской погрузочно-доставочной машины «ARGO ПДМ 140Б» на литий-ионных батареях [2]. Это показывает, что российский экспорт тяжёлого транспортного машиностроения в регион не ограничивается программными решениями, а охватывает и саму технику.

Эти кейсы – не единичное совпадение. Россия обладает системной компетенцией в создании транспортной инфраструктуры в экстремальных природных условиях: на протяжении десятилетий в Арктике и на Дальнем Востоке страна решает задачи, сопоставимые с андийскими – высокогорье, вечная мерзлота, сезонная изоляция территорий, удалённость месторождений от портов. Как отмечают исследователи, доля транспорта в себестоимости добычи в таких регионах достигает 60–75%, и именно умение снижать эту долю является ключевым конкурентным преимуществом российского инжиниринга [3, с.5]. Следовательно, в Анды Россия может экспортировать не только отдельные технологии, но и методологию создания «транспортно-энергетических каркасов» – системную увязку дорог, месторождений и логистических узлов.

Показанный на примере Перу спрос на российские технологии систем управления транспортом и горную технику подтверждает, что регион нуждается в технологиях, адаптированных к высокогорью и, соответственно, к суровым погодным условиям, а также развитию большего количества транспортных коридоров. Именно здесь открываются масштабные возможности для России: богатый опыт прокладки железных и автомобильных дорог в Арктике и на Дальнем Востоке (где представлены вечная мерзлота, горный рельеф и нестабильные сейсмологические условия) – напрямую применим к проектированию новых андийских маршрутов, будь то строительство новых перевалов, которые ослабят нагрузку на Кристо-

Редентор, или ответвления к ещё неосвоенным в силу вышеупомянутых причин месторождениям [3, с.5].

Однако ключевым ограничением остаётся Китай [5], который уже занял место главного инвестора в транспортную инфраструктуру региона. Как отмечают Кучинов и Мацур, китайские кредиты идут точно – туда, где можно быстро вывезти сырьё, и не затрагивают интеграционные проекты в целом [1, с. 12]. Для России это означает, что прорыв возможен только в нишевых, технологически сложных сегментах, где у КНР нет готовых решений.

Список литературы

1. Кучинов П.А. Межокеанические транспортные коридоры Южной Америки: инструмент внутри-региональной интеграции и китайского экономического влияния / П.А. Кучинов, В.А. Мацур // Латинская Америка. – 2021. – №11. – DOI 10.31857/S0044748X0017108-7. – EDN IBTTTTN
2. ООО «АРМЗ Горные машины» поставит горно-шахтную технику в Латинскую Америку // Горнопромышленный портал России. – 2025. – URL: https://www.mining-portal.ru/news/company_news/ooo---armz-gornye-mashiny---postavit-gorno-shahtnuyu-tehniku-v-latinskuyu-ameriku/ (дата обращения: 23.04.2026).
3. Рассказов И.Ю. Транспортные проблемы освоения минерально-сырьевой базы Арктической зоны России / И.Ю. Рассказов, И.Н. Пугачев, В.Г. Крюков // Горная промышленность. – 2025. – №1S. – С. 5–13. – DOI 10.30686/1609-9192-2025-1S-05-13. – EDN KSYQWH
4. TAdviser. Российская система управления горным производством внедрена на крупнейшем железорудном карьере в Перу. – 2022. – URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Проект:Российская_система_управления_горным_производством_внедрена_на_крупнейшем_железорудном_карьере_в_Перу (дата обращения: 20.04.2026).
5. Busch A. Is South America's infrastructure finally coming together? / A. Busch // Lateinamerika-Ausschuss der Deutschen Wirtschaft. – 2025. – URL: <https://ladw.de/en/latin-america-brief-en/is-south-americas-infrastructure-finally-coming-together/> (дата обращения: 25.04.2026).
6. Gray de Cerdán N. The Andean Corridor: Intervention Strategies and Policies for Risk Reduction and Sustainable Development / N. Gray de Cerdán // ISDR Inform. – 2002. – №5. – URL: https://www.eird.org/eng/revista/No5_2002/pagina17.htm (дата обращения: 19.04.2026).
7. Guzmán Ballivian L.H. The Railway Corridor through Bolivia: A Lost Opportunity / L.H. Guzmán Ballivian // Transport Means 2023: Proceedings of the 27th International Scientific Conference. – Kaunas University of Technology, 2023. – P. 1–7.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

У Бэй

аспирант

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»

г. Екатеринбург, Свердловская область

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКИ КАК ФЕНОМЕН
ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА

Аннотация: данная статья рассматривает сущность художественной интерпретации музыки как явления исполнительского искусства. Интерпретация трактуется как сложный феномен, соединяющий теоретический анализ, стилевое восприятие и смыслообразование. Неполнота нотной записи выступает предпосылкой интерпретации, сформированность художественно-стилевого обобщения определяет адекватность и оригинальность истолкования, а ассоциативное мышление связывает аналитическую работу с исполнительским воплощением. Зрелая интерпретация представляет собой единство познавательного и творческого начал. Полученные выводы могут служить методической опорой в музыкальном образовании.

Ключевые слова: художественная интерпретация, исполнительское искусство, музыкальный текст, теоретический анализ, стилевое обобщение, смыслообразование.

Музыка обретает звуковую реальность лишь через исполнение, и это посредничество порождает феномен художественной интерпретации. В понимании сущности интерпретации сложились две крайние позиции: чисто субъективное выражение и строгое следование тексту. Автор исходит из того, что художественная интерпретация представляет собой органическое единство рационального анализа и эмоционального выражения, где ключевую роль играют стилевое обобщение и ассоциативное мышление.

Неполнота нотной записи – онтологическая предпосылка интерпретации. Ноты фиксируют лишь ограниченные параметры – высоту, ритм; реальное качество звука всегда выходит за пределы того, что закреплено в знаках. Это делает интерпретацию необходимой и одновременно открывает творческое пространство. Однако свобода исполнителя не безгранична: она ограничена нормами эпохи, жанровыми правилами и индивидуальным композиторским языком. Интерпретация, таким образом, существует в диалогическом напряжении между свободой и ответственностью.

Теоретический анализ – главная опора зрелой интерпретации. О.В. Генебарт подчёркивает, что глубокое изучение элементов музыкального языка и структуры способно коренным образом изменить слуховое восприятие текста исполнителем [1, с. 138]. Анализ не должен сводиться к формальной классификации; его задача – раскрыть выразительное значение, стоящее за нотами. Процесс анализа включает две стадии: разложение (разделение фактуры на самостоятельные элементы) и синтез (объединение их в осмысленное целое). Интерпретация рождается именно в момент синтеза. Анализ необходимо вести при непрерывном внутреннем слышании, чтобы он неизменно служил живому музыкальному переживанию.

Психологическая структура стилевого обобщения оказывает решающее влияние на качество интерпретации. Л.Н. Рожина и А.В. Марач определяют её как понятийную ментальную структуру, способную активизировать опыт, связанный со стилем эпохи, национальной школы и индивидуальным стилем композитора [2, с. 57]. Экспериментальные данные показывают: у музыкантов с высоким уровнем сформированности стилевого обобщения оригинальность и адекватность интерпретации значительно выше, а доля ошибочных трактовок – ниже. Это свидетельствует о том, что глубокое владение стилевыми нормами не ведёт к шаблону, а, напротив, служит предпосылкой подлинной оригинальности. Путь интерпретации,

пренебрегающий стилевым воспитанием и опирающийся лишь на интуицию, в глубине своей ненадёжен.

Ассоциативно-образный механизм через тембровые и внемелодические ассоциации превращает нотные знаки в живые звуковые картины, обогащая выразительность. Однако ассоциации должны направляться стилевым контекстом и логикой текста: убедительны только те из них, которые точно соответствуют структуре произведения.

Названные измерения составляют основу качества интерпретации в разных видах исполнительства – как сольном, так и дирижёрском. Исполнитель в процессе интерпретации одновременно выступает как исследователь, толкователь и художник. Исходя из этого, музыкальное образование должно наряду с развитием исполнительской техники целенаправленно формировать способность к стилистическому обобщению, ассоциативное мышление и навыки анализа, глубоко интегрируя их как взаимосвязанные компоненты интерпретационной культуры, тем самым действительно совершая переход исполнителя от технического ремесла к художественному творчеству.

Список литературы

1. Генебарт О.В. Теория музыки и исполнительская деятельность: вопросы взаимодействий и пересечений в работе над интерпретацией музыкального текста / О.В. Генебарт // Музыка в современном мире: наука, педагогика, исполнительство : сборник научных статей по материалам XXI Международной научно-практической конференции, Тамбов, 21 февраля 2025 года. – Тамбов: Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С. В. Рахманинова, 2025. – С. 138–150. – EDN RTDNCD.

2. Рожина Л.Н. Художественно-стилевое обобщение как условие смысловой интерпретации музыкальных произведений / Л.Н. Рожина, А.В. Марач // Психология обучения. – 2010. – № 9. – С. 54–70. – EDN MUTWNN.

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Зайцев Максим Сергеевич

студент

Суменкова Екатерина Валерьевна

студент

Научный руководитель

Евграфов Владимир Викторович

канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»

г. Владимир, Владимирская область

АППАРАТ МЕХАНОТЕРАПИИ ЛУЧЕЗАПЯСТНОГО СУСТАВА

Аннотация: статья посвящена разработке устройства для реабилитации пациентов с переломами дистального отдела лучевой кости, составляющими до 40% всех переломов скелета. Традиционные методы (ЛФК, пассивная механотерапия) недостаточно эффективны из-за отсутствия объективного контроля и низкой мотивации, а восстановление движений занимает 6–12 месяцев. Предлагаемый электромеханический тренажёр на базе Arduino с энкодером AS5600 (точность $\pm 1-2^\circ$) и датчиком тока ACS712 реализует пассивный и активный режимы с биологической обратной связью. Устройство включает протоколы «Разогрев», «Удлинение» и «Тренировка», оснащено аварийной остановкой и спазм-контролем. Доступность компонентов на российском рынке делает его перспективным для домашнего и малых реабилитационных центров.

Ключевые слова: Лучезапястный сустав, роботизированная механотерапия, платформа Arduino, биологическая обратная связь, модуль Bluetooth HC-05, двигатель JGY370, реабилитационные методики, непрерывная пассивная мобилизация, энкодер AS5600.

Реабилитация пациентов с нарушениями функции верхних конечностей представляет собой значимую медико-социальную задачу. Переломы дистального отдела лучевой кости составляют от 15% до 40% всех переломов скелета [1].

Традиционные методы реабилитации, включая лечебную физкультуру и пассивную механотерапию, демонстрируют ограниченную эффективность из-за отсутствия объективного контроля прогресса и низкой мотивации пациентов. У 23% пациентов наблюдается мальюния (неправильное сращение), а восстановление полного объёма движений в лучезапястном суставе занимает 6 – 12 месяцев [2].

Разрабатываемое устройство в общем виде представлено на рис.1.

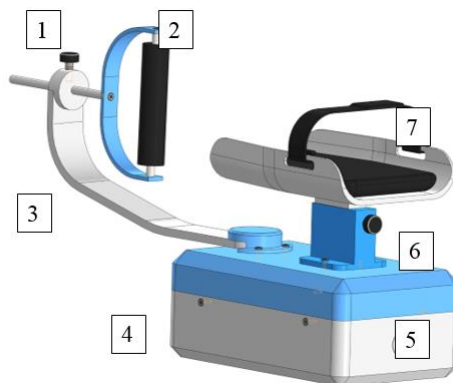


Рис.1. Вид с задней стороны

Где:

1. Затяжной винт с прямой головкой (затягивает при определенной длине ручку для кисти); 2. Ручка – цилиндрическая рукоятка с мягкой накладкой; 3. Поворотный рычаг (вращается вокруг оси); 4. Корпус (основание нижнее); 5. Кнопка экстренного торможения (остановка процедуры); 6. Корпус (основание верхнее); 7. Лоток для предплечья.

Внутренняя составляющая представлена на рис.2.

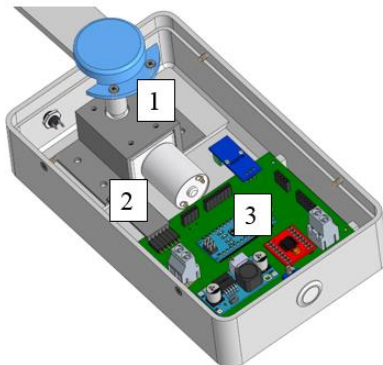


Рис.2. Внутренняя составляющая

Где:

1. Крепление для мотора JGY370; 2. Мотор JGY370; 3. Печатная плата.

Управление реализовано на микроконтроллере Arduino. Команды поступают от мобильного приложения врача или пациента. Драйвер TB6612FNG управляет двигателем, обеспечивая плавность хода. Энкодер AS5600 фиксирует диапазон движений с точностью $\pm 1-2^\circ$, что соответствует анатомическим требованиям (сгибание/разгибание $-50^\circ \dots +90^\circ$, отведение/приведение $-30^\circ \dots +60^\circ$).

Реализованы два основных режима работы: пассивный для раннего этапа реабилитации и активный с биологической обратной связью (БОС) для восстановительного этапа. Мотор сам двигает руку пациента. Применяется в первые недели после снятия гипса. Нагрузка на сустав минимальная. Активная механотерапия предполагает участие пациента в выполнении движений, часто с использованием БОС, что способствует нейромышечной адаптации и восстановлению моторного контроля.

Для контроля нагрузки используется датчик тока ACS712. Если ток превышает норму, то мотор мгновенно останавливается. Это работает как функция «спазм-контроль» у FLEX-F05. Защищает пациента, если мышца непроизвольно сократилась или возникло механическое препятствие. Так же присутствует аварийная кнопка. Пациент может остановить устройство в любой момент.

Разработаны специализированные реабилитационные методики, включающие протоколы «Разогрев», «Удлинение» и «Тренировка». Протокол «Разогрев» – плавное начало занятия с постепенным увеличением амплитуды за 15 циклов. Применяется в начале каждого сеанса для подготовки сустава. Протокол «Удлинение» – удержание в крайнем положении для борьбы с контрактурами. Мягкое растягивание с паузами. Протокол «Тренировка» – комбинированная программа с увеличением нагрузки.

Все компоненты доступны на российском рынке. Устройство доступно для домашнего использования и малых реабилитационных центров.

Список литературы

1. Epidemiology and Treatment of Distal Radius Fractures in Finland-A Nationwide Register Study / L. Raudasoja, S. Aspinen, H. Vastamäki [и др.] // Journal of Clinical Medicine. – 2022. – Т. 11. – № 10. – С. 2851. – DOI: 10.3390/jcm11102851. – EDN PKOQTY
2. Effect of Upper Robot-Assisted Training on Upper Limb Motor, Daily Life Activities, and Muscular Tone in Patients With Stroke: A Systematic Review and Meta-Analysis / T. Su, H. Wang, X. Li [и др.] // Brain and Behavior. – 2024. – Т. 14. – № 11. – С. e70117. – DOI: 10.1002/brb3.70117. – EDN IFOIPG

ПЕДАГОГИКА

Алмаева Сирина Наилевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №121»

г. Казань, Республика Татарстан

**СОХРАНЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ: КАК НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ И ИГРЫ
ПОВОЛЖЬЯ СПОСОБСТВУЮТ ЛЮБВИ К РОДНОМУ КРАЮ**

Аннотация: статья посвящена народным традициям и играм Поволжья в воспитании любви к малой Родине детей дошкольного возраста. В статье рассматривается, как народные обычаи, праздники и игры способствуют формированию у детей чувства принадлежности к своему народу, осознания исторической преемственности и привязанности к родной земле.

Ключевые слова: любовь к малой Родине, народные традиции, Поволжье, связь поколений, преемственность, национальные праздники, народные игры, культурные ценности, живая связь с корнями.

У каждого в памяти хранятся особенные моменты из детства, связанные с родным краем. То вдруг вспомнится успокаивающая мелодия колыбельной на родном языке, которую напевала мама младшему братику, то всплывет в воображении причудливый орнамент на салфетке, которой бабушка накрывала хлеб на столе или вешала на зеркало, а то в голове зазвучат задорные правила какой-нибудь дворовой игры, тех самых, что выучил от старших ребят во дворе.

В Поволжье, где веками переплетаются судьбы разных народов, такие личные воспоминания складываются в удивительную культурную палитру. Яркие краски татарского Сабантуя соседствуют здесь с душевной атмосферой чувашского Акагуя, степенные мордовские обряды перекликаются с таинственными чувашскими праздниками. Именно через эти живые традиции из поколения в поколение передается глубинное чувство привязанности к родной земле.

Пройдя столько веков и при этом не став музейным достоянием, не потеряв свою ценность, эти народные традиции продолжают развиваться: они чутко реагируют на перемены, но сохраняют то, что делает их узнаваемыми и значимыми для многих поколений. Народные игры и праздничные ритуалы Поволжья действуют как своеобразный культурный код. Через них ребёнок познаёт ценности своего народа понимать связь времён и осознает, что его малая родина – это не просто обычный город или село, а целый мир со своим характером, историей и неповторимыми праздниками, обычаями и традициями.

Разнообразие этих традиций у каждого народа хорошо видно на примере национальных праздников. Например, народный русский праздник Масленица: вкусные блины с маслом, катание с горок, бросание валенок, соревнования со сковородками, сжигание чучела – всё это даёт возможность узнать обычаи русского народа и ценить семейные традиции. А рядом татарский народный праздник Науруз, который отмечают не только татары, но и многие другие народы Поволжья как праздник весеннего равноденствия. Он напоминает о том, что человек и природа всегда остаются единым целым, что издревле люди возлагали надежду на богатый урожай, веря в силу природы. В эти дни за общим столом собираются родственники и соседи, делятся угощениями, поют песни, играют в национальные игры, устраивают интересные соревнования. И дети с ранних лет впитывают эту традицию и гостеприимства не из-за моральных наставлений со стороны взрослых, а просто находясь рядом, наблюдая, понимая и участвуя в этом.

В нашем детском саду празднование Навруза – это всегда яркое событие. Мы вместе с детьми наряжаемся в национальные костюмы, закликаем весну и угощаем ребят

традиционной кашей «грачиная каша» (карга боткасы) на свежем воздухе, что помогает им лучше почувствовать единение с природой.

Ещё одним ярким примером является традиционный праздник «Сабантуй». Когда-то он был связан с временем окончания сельскохозяйственных работ на полях, а теперь превратился в настоящий фестиваль народного творчества. Только представьте себе: традиционная национальная борьба батыров, демонстрирующих силу и ловкость, от просмотра которой захватывает дух не только у взрослых, но и у детей, завораживающие своим величием конные скачки, весёлые народные забавы с элементами юмора: бег в мешках, бой мешками на бревне, бег с коромыслом и ведрами, наполненными водой, объединяющие всех гостей. Атмосфера такая, что каждый на этом празднике получает заряд бодрости и радости на весь год.

Детский «Сабантуй» – это самый любимый праздник наших воспитанников. На спортивной площадке мы устраиваем настоящие состязания. После праздника все участники получают небольшие подарки.

Особого внимания заслуживает татарский праздник «Каз омэсе», так называемые гусиные посиделки – обычай, сохранившийся в татарских деревнях. Это не просто заготовка продуктов на зиму. Весь процесс превращается в коллективное действие с песнями, шутками и взаимным участием. Женщины и девушки вместе общипывают и обрабатывают птицу, делятся рецептами, рассказывают истории, поют песни. А дети наблюдают и постепенно включаются в работу. Так передаются не только практические навыки, но и ценности: взаимопомощь, уважение к труду, бережное отношение к дарам природы.

Не стоит также оставлять без внимания и такую традицию, как Аулак ой, что в переводе с татарского означает «вечер в гостях» или «домашний вечер». Раньше девушки и юноши собирались в доме одной из семей, особенно в длинные зимние вечера, когда полевых работ не было. На таких встречах пели народные песни и частушки, играли в традиционные игры, например, «Йёзек салыш» («Колечко»), где нужно незаметно передать украшение. Загадывали загадки, рассказывали сказки и легенды, учились рукоделию: старшие женщины показывали молодым, как вышивать, вязать, шить национальные костюмы. Аулак ой был не просто развлечением – это была настоящая школа жизни. Через общение и совместное творчество молодёжь усваивала нормы поведения, училась вежливости, уважению к старшим, взаимовыручке. Девушки перенимали секреты домашнего хозяйства, юноши – навыки общения и гостеприимства. Так формировались основы нравственности и любви к родной культуре.

Для старших групп в нашем детском саду мы организуем театрализованные инсценировки «Аулак ой», где девочки учатся рукоделию, а мальчики соревнуются в остроумии и знании загадок. Это создает теплую, семейную атмосферу.

Важно понимать, что ключевую роль в знакомстве детей с этими традициями, обычаями играют не только родители, но и воспитатели детских садов, где ребёнок проводит большую часть своего времени. Именно педагоги организуют тематические занятия и праздники, где дети знакомятся с народными обычаями, традиции знакомят воспитанников такими старинными играми, как «Горелки», «У медведя во бору», «Тимербай», «Капкалы», «Яулык алыш», не просто объясняя правила, а показывая, как играть и какой смысл в них заложен. Не остаются в стороне и народные ремёсла: вышивание, лепка из глины, изготовление кукол – со всем этим дети также знакомятся в детском саду. Именно воспитатели рассказывают сказки и легенды народов Поволжья, раскрывая их нравственный и культурный смысл. Вовлекают родителей в совместные мероприятия – и вот уже связь поколений становится осязаемой, живой. Благодаря такой работе дети не просто узнают о традициях, они проживают их, чувствуют свою причастность к культуре родного края. Педагог становится проводником между прошлым и настоящим, помогая ребёнку увидеть красоту и мудрость народных обычаев, понять их ценность в современном мире.

Народные игры – это не просто развлечение. Они развивают координацию, учат чувствовать ритм, действовать сообща и соблюдать правила. В кругу детей они создают атмосферу

доверия и веселья. И знаете, что удивительно? Повторяющиеся поговорки и движения словно соединяют сегодняшних ребят с их сверстниками из прошлых поколений. Кажется, будто их мамы и папы, бабушки и дедушки в роли детей тоже где-то рядом – смеются, подбадривают, передают эстафету своего весёлого, задорного детства.

Например, русская народная игра «Золотые ворота» или татарская – «Тюбетейка»... Ведь в них даже выполнение «наказания» за то, что тебя поймали в «золотые ворота» или тюбетейка осталась на твоей голове, когда остановилась музыка, – это интересно, увлекательно и одновременно волнительно, потому что ты не до последнего момента не знаешь, какое наказание тебе придумают твои озорные друзья.

Особенность поволжских народных игр и обрядов – их универсальность. В них с одинаковым увлечением и удовольствием участвуют и малыши, и подростки, и взрослые, и даже бабушки с дедушками не прочь вспомнить молодость. Такое совместное времяпрепровождение создаёт уникальную среду для взаимодействия поколений: младшие впитывают опыт, старшие ощущают свою роль хранителей традиций. В этой атмосфере искреннего общения любовь к малой родине формируется органично – через общие эмоции, совместные достижения и даже небольшие промахи, из которых тоже извлекается ценный опыт.

Традиции живут, пока их передают. И вот представьте: повзрослевший ребёнок, вспоминая своё детство, учит младшего брата старинной игре или рассказывает внуку историю родного села. В этот момент круг замыкается. Так, через простые, но имеющими огромную значимость народные песни, традиции, обряды сохраняется самое ценное в жизни человека: живая связь с корнями и искренняя любовь к тому месту, которое мы называем малой Родиной. Именно через игру, праздник ребёнок видит красоту родного края, уважает его историю и чувствует себя частью большой культурной семьи народов Поволжья.

В нашем детском саду мы не просто изучаем традиции, а становимся их активными участниками. Это помогает детям с малых лет чувствовать связь с родной культурой.

Список литературы

1. Захарова Л.М. Мир, в котором я живу: программа и методические рекомендации по воспитанию у детей дошкольного возраста культуры межнационального общения / Л.М. Захарова, И.Р. Сайфутдинова. – Ульяновск: Вектор-С, 2008.
2. Лялина Л.А. Народные игры в детском саду / Л.А. Лялина. – М.: ТЦ Сфера, 2009.
3. Чебан А.Я. Знакомим дошкольников с народной культурой / А.Я. Чебан, Л.Л. Бурлакова. – М.: ТЦ Сфера, 2011.
4. Тихонова А.Ю. Музыкальная культура народов Поволжья в воспитании детей дошкольного возраста / А.Ю. Тихонова, Т.М. Толочманова, Е.Н. Сучкова. – Ульяновск, 2005.
5. Дидактические игры этнокультурного содержания: метод. пособие. – под ред. Захаровой Л.М. – Ульяновск: УлГПУ, 2008.
6. Косарева В.Н. Народная культура и традиции / В.Н. Косарева. – Волгоград: Учитель, 2013.
7. Традиционная народная культура в социальном развитии дошкольников: метод. пособие. – сост. Захарова Л.М. и др. – Ульяновск, 2009.
8. Тихонова А.Ю. Симбирские родники / А.Ю. Тихонова, Е.Ю. Кшнясина, И.В. Петрунина. – Ульяновск: УИПКПРО, 2008.
9. Поликультурное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста. – под ред. Вершининой В.Н. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004.

Альтерголт Татьяна Юрьевна
педагог дополнительного образования
Альтерголт Анастасия Ильинична
педагог дополнительного образования

МАУ ДО «ЦДО»
п. Дубовое, Белгородская область

ПРИМЕНЕНИЕ СКОРОГОВОРК НА ЗАНЯТИЯХ ФОЛЬКЛОРНОГО КОЛЛЕКТИВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПЕВЧЕСКОЙ АРТИКУЛЯЦИИ

Аннотация: в статье обосновывается ключевая роль артикуляции в народном пении и рассматривается скороговорка как эффективный метод развития певческой дикции в фольклорном ансамбле. Автор детализирует поэтапную методику: от подготовки артикуляционного аппарата и речевого проговаривания до пения на одном звуке и внедрения в песенный материал. Систематическая работа со скороговорками, включая народные образцы на различные группы звуков, совершенствует дикцию, снимает мышечные зажимы и развивает ритмическую гибкость. В результате ансамбль достигает не только технической четкости, но и подлинной вокальной выразительности, глубины и осмысленности исполнения.

Ключевые слова: певческая артикуляция, дикция, скороговорки, вокальная методика, распевка.

Артикуляция – это фундамент вокального исполнительства, особенно в жанре народного пения, где текст и его смысл играют первостепенную роль. Четкая дикция позволяет донести до слушателя содержание песни, подчеркнуть её образность и эмоциональную глубину. Одним из самых эффективных, динамичных и традиционных методов развития певческой артикуляции в фольклорном ансамбле является работа со скороговорками. Этот материал, уходящий корнями в народную смеховую культуру, при правильном педагогическом подходе становится мощным инструментом для совершенствования речевого и певческого аппарата.

Применение скороговорок на занятиях в фольклорном коллективе преследует несколько ключевых целей:

- у обучающихся развивается дикция и артикуляционная активность, потому что скороговорки заставляют исполнителей концентрироваться на четком произношении каждого звука, слога и слова;
- происходит укрепление и разогрев артикуляционного аппарата во время работы над сложным ритмико-словесным материалом, это «гимнастика» для губ, языка и нижней челюсти;
- формируется навык быстрого переключения между звуками. Это необходимо для исполнения мелизматики (распевов) и сложных ритмических рисунков, характерных для народной музыки;
- снимаются мышечные зажимы, когда элемент игры и юмора, присущий скороговоркам, помогает обучающимся расслабиться, что напрямую влияет на свободу звукоизвлечения. Автор статьи применяет следующие методические приемы работы со скороговорками по принципу «от простого к сложному» в несколько этапов.

Перед началом работы с текстом необходимо подготовить аппарат. Это могут быть простые упражнения: активные движения губ: «трубочка-улыбка», круговые движения сомкнутыми губами; упражнения для языка: «часики», «качели», «чистим зубы»; мычание и гудение на одной ноте с акцентом на работу губ и челюсти.

На втором этапе, работа в речевом режиме, скороговорка произносится как обычный текст. Медленный темп – скороговорка проговаривается очень медленно и преувеличенно четко. Задача – услышать и прочувствовать каждый звук. Постепенное ускорение, когда темп увеличивается по мере того, как ансамбль начинает справляться с текстом без ошибок.

Смена ритма, когда текст можно проговаривать в разных ритмах (например, как марш, как вальс), что развивает чувство ритма и гибкость артикуляции.

На третьем этапе переходим в певческий режим, на котором речевой навык переносится на пение. Пение на одном звуке, когда скороговорка пропевается на одной ноте (например, на тонике). Это позволяет полностью сконцентрироваться на чистоте интонации и четкости дикции, не отвлекаясь на мелодические ходы. *Пример: (на ноту «До») «От то-по-та копыт пыль по-по-лю ле-тит».*

Пение в пределах небольшой мелодической фигуры, где используется простая мелодическая попевка (например, нисходящее трезвучие). Это усложняет задачу, требуя координации дыхания, интонации и артикуляции.

Встраивание в вокализы – скороговорка может стать текстом для распевки. Это делает процесс разогрева более интересным и функциональным.

Четвертый этап – внедрение в песенный материал, использование навыков, полученных при работе со скороговорками, при разучивании песен.

При этом педагог может выделить в песне наиболее сложные для произношения фрагменты (например, быстрый распев или скопление согласных) и подобрать к ним соответствующую скороговорку. Например, для проработки слогов «дри-дри» можно использовать скороговорку: «Дробью по перепелам, да по тетеревам». Работа над ней поможет справиться с аналогичным ритмическим рисунком в песне.

Для занятий лучше всего подходят народные скороговорки, так как их фонетика и ритм органично вписываются в стилистику исполнения. *На свистящие и шипящие:* «Бежит лиса по шесточку: лизни, лиса песочку!». «Везет Сенька Саньку с Сонькой на санках». *На взрывные согласные (П, Б, Т, Д):* «От топота копыт пыль по полю летит». «Бык тупогуб, тупогубенький бычок, у быка бела губа была тупа». *На сонорные (Р, Л) и сложные сочетания:* «Клава клала клад в колоду. Клад уплыл от Клавы в воду. Не плыла за кладом Клава, а колода уплывала». «Рыла свинья белорыла, тупорыла, пол двора рылом изрыла, вырыла, подрыла».

Систематическое использование скороговорок на занятиях фольклорного коллектива превращает рутинную работу над дикцией в увлекательный творческий процесс. Этот метод не только технически совершенствует вокальный аппарат исполнителей, но и глубже погружает их в стихию народного слова. В результате ансамбль достигает не просто чистого интонирования, а подлинной вокальной выразительности, где каждое слово обретает вес и ясность, а исполнение становится по-настоящему осмысленным и профессиональным.

Список литературы

1. Иванов И.И. Основы вокальной методики: учеб. пособие для студентов музыкальных вузов / И.И. Иванов. – М.: Музыка, 2023. – 456 с.
2. Петрова А.В. Методика работы над дикцией в детском фольклорном коллективе / А.В. Петрова // Вестник музыкальной педагогики. – 2022. – № 3. – С. 45–52.

Богданенко Елена Николаевна
учитель, зам. директора по УВР
МБОУ «ООШ с. Стерч-Керч им. Чалаева Т.А.»
с. Стерч-Керч, Чеченская Республика

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: рассматривается опыт внедрения модели наставничества в условиях малокомплектной сельской школы, расположенной в отдалённом населённом пункте. Анализируются специфические проблемы, связанные с текучестью педагогических кадров, дефицитом методической поддержки и ограниченностью ресурсов. Предложены практические решения по адаптации модели наставничества к условиям сельской школы и обозначены перспективы её развития. Результаты могут быть полезны сотрудникам образовательных организаций, работающим в схожих условиях.

Ключевые слова: наставничество, сельская школа, малокомплектная школа, профессиональное развитие педагогов.

Современные требования к качеству образования предполагают непрерывное профессиональное развитие педагогических работников. Особую актуальность эта задача приобретает в условиях сельских малокомплектных школ, где наблюдаются специфические проблемы:

- высокая текучесть кадров;
- отдалённость от центров методической поддержки;
- малокомплектность классов, требующая от педагогов универсальности.

МБОУ «ООШ с. Стерч-Керч им. Чалаева Т.А.» – типичная сельская школа с численностью учащихся менее 100 человек и педагогическим коллективом из 10 учителей. В таких условиях особенно важна эффективная система наставничества, способствующая закреплению молодых специалистов и повышению квалификации всего коллектива.

Анализ деятельности МБОУ «ООШ с. Стерч-Керч» позволил выделить следующие ключевые проблемы.

1. Текучесть педагогических кадров. Из-за отдалённости села и отсутствия развитой социальной инфраструктуры специалисты часто покидают школу после 1–2 лет работы. Это приводит к постоянной необходимости адаптации новых наставников и подопечных, что снижает эффективность системы.

2. Отдалённость от развитой инфраструктуры. Школа находится в 25 км от районного центра и не имеет транспортной доступности, что затрудняет:

- организацию очных семинаров и тренингов;
- привлечение внешних экспертов;
- обмен опытом с коллегами из других школ.

3. Малокомплектность школы. Небольшое количество педагогов ограничивает возможности подбора пар «наставник – наставляемый» по предметному принципу. Часто наставниками становятся учителя смежных дисциплин, что снижает предметную направленность поддержки.

4. Дефицит методических ресурсов. Отсутствие специализированной литературы, онлайн-платформ и готовых программ наставничества для сельских школ вынуждает педагогов разрабатывать собственные подходы, что требует дополнительного времени и компетенций.

5. Ограниченность мотивации. В условиях ограниченного финансирования сложно внедрить материальное стимулирование наставников, а нематериальные формы признания не всегда воспринимаются как значимая награда.

Для преодоления обозначенных трудностей в МБОУ «ООШ с. Стерч-Керч» были предложены и частично апробированы следующие решения:

1. Школа реализует модель наставничества, разработанную на основе районной программы наставничества. Это позволяет:

- организовать взаимные визиты и обмен опытом;
- проводить онлайн-консультации с участием других организаций;
- 2. Использование платформ Zoom и VK звонки дало возможность организовывать вебинары и мастер-классы;
- 3. Гибкое формирование пар «наставник – наставляемый». Вместо строгого предметного соответствия стали создаваться междисциплинарные пары, где наставник помогает развивать общие педагогические компетенции:
 - методики дифференцированного обучения;
 - технологии работы в малокомплектном классе;
 - способы мотивации учащихся.
- 4. Разработка модульной программы наставничества, включающей 3 модуля:
 - адаптационный (знакомство с особенностями сельской школы);
 - предметно-методический (отработка навыков преподавания);
 - инновационный (внедрение современных технологий).
- 5. Система нематериальной мотивации. Внедрены следующие меры:
 - публичное признание заслуг наставников на педагогических советах;
 - включение наставнической деятельности в портфолио для аттестации;
 - предоставление дополнительных дней к отпуску.

Дальнейшее совершенствование системы наставничества в МБОУ «ООШ с. Стерч-Керч» видится в следующих направлениях:

1. Сетевое взаимодействие. Планируется подключение к региональному проекту «Сельский наставник», который предусматривает методическую поддержку и грантовое финансирование.
2. Цифровизация. Создание базы методических материалов района.
3. Партнёрство с вузами. Заключение соглашения с педагогическим университетом для организации практик студентов в школе и привлечения преподавателей в качестве внешних наставников.
4. Мониторинг эффективности. Внедрение системы оценки результативности наставничества через:
 - анкетирование педагогов;
 - анализ успеваемости учащихся;
 - отслеживание закрепления молодых специалистов.

Реализация модели наставничества в условиях сельской малокомплектной школы требует адаптации к специфическим проблемам: текучести кадров, отдалённости и ограниченности ресурсов. Предложенные решения, основанные на дистанционных технологиях и гибких подходах, показали свою эффективность в МБОУ «ООШ с. Стерч-Керч». Дальнейшее развитие системы наставничества позволит не только закрепить молодых педагогов, но и повысить качество образования в целом.

Список литературы

1. Концепция развития наставничества в Российской Федерации: (одобрена Президиумом РАО, протокол №8/2 от 26.06.2023).
2. Кузнецова Е.М. Сельская школа: вызовы и решения / Е.М. Кузнецова. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2022. – 96 с.
3. Методические рекомендации по внедрению наставничества педагогических работников в образовательных организациях / под ред. И.В. Муратовой. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2022. – 48 с.
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №286 «Об утверждении методических рекомендаций по организации наставничества в образовательных организациях».
5. Региональная программа развития наставничества в сфере образования Чеченской Республики на 2023–2027 гг. : (утв. приказом Минобрнауки ЧР №115 от 15.03.2023).
6. Смирнова Л.А. Профессиональное развитие педагогов в условиях малокомплектной школы / Л.А. Смирнова, В.Г. Петров. – СПб.: Образование, 2021. – 124 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273 ФЗ (ред. от 24.04.2024).

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается специфика логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Автор подчеркивает, что коррекция начинается не с постановки звуков, а с установления эмоционального контакта, создания безопасной среды и изучения сенсорных особенностей ребенка. Описаны ключевые принципы: обучение через подражание и система мгновенного положительного подкрепления. Практическая часть включает игры на развитие невербальной коммуникации, речевого дыхания и артикуляции. Делается вывод, что систематическая работа и индивидуальный подход обеспечивают положительную динамику, несмотря на сложность диагноза.

Ключевые слова: дети, аутизм, формирование, взаимодействие, игровая деятельность.

Формирование речи у детей с аутизмом требует особого, тонкого подхода. Работа начинается не с обучения звукам, а с глубокого изучения особенностей каждого ребенка: его сенсорных предпочтений, триггеров и способов коммуникации.

Ключевые принципы работы.

1. *Установление контакта.* Это фундамент. Без установления зрительного, тактильного или вербального контакта обучение невозможно. Если ребенок избегает контакта, я не форсирую его. Я начинаю «параллельную игру» – сажусь рядом и просто взаимодействую с его любимым предметом, постепенно вовлекая его в общее пространство.

2. *Создание безопасной среды.* Ребенок должен чувствовать себя защищенным, чтобы снизить уровень тревожности и скованности.

3. *Обучение через подражание.* Дети с РАС часто не используют сенсорный опыт для познания мира так, как это делают их сверстники. Их нужно активно стимулировать. Мы выстраиваем систему занятий, направленную на имитацию действий и звуков.

4. *Система подкрепления.* Поскольку ребенку трудно осознать ошибку в инструкции, единственным инструментом становится мгновенное положительное подкрепление (похвала, любимая игрушка, тактильное поглаживание) в момент правильного действия.

Игры на развитие речи у детей с РАС.

Формирование невербальной коммуникации (игры на изучение жестов) Взрослый делает – малыш повторяет.

Цель – дать ребенку инструмент общения до появления слов:

- «На» (предложение) – протянутая ладонь;
- «Дай» (просьба) – сжимание пальцев в кулак;
- «Да» – кивок головой;
- «Нет» – покачивание головой;
- «Там/Сюда» – указательный жест или взмах ладонью.

Чтобы жест «Дай» закрепился, я использую метод «удерживания»: если ребенок хочет печенье, я держу его в руке, пока он не сделает имитацию сжимания пальцев, и только тогда отдаю.

Игры на развитие речевого дыхания. Правильный выдох – основа артикуляции.

«Аромат»: глубокий вдох носом и шумный выдох со звуком «а-а-а».

«Запотевшее зеркало»: выдох на зеркало для создания тумана.

«Гонки»: дуем на ватные шарики или листики, чтобы догнать соперника (соревновательный элемент повышает мотивацию).

«Бульки»: выдувание пузырьков через трубочку в стакан с водой.

Для детей с сенсорной защитностью (которые не любят шум) я заменяю громкие выдохи на мягкое дутье на легкие перышки.

Игры на развитие артикуляционного аппарата. Развитие мимики и подвижности мышц лица.

Мимика: Игры в «зеркало» – повторяем эмоции (радость, грусть, злость).

Язык: «Трубочка», «Лопаточка», упирание языком в щеки.

Губы: «Поцелуй» (губы вперед) и «Улыбка» (широкое растягивание губ).

Малышам трудно делать упражнения «просто так». Я превращаю это в игру: «Давай покажем, как надула щеки рыбка» или «Сделаем губки, как трубочка».

Сенсорно-речевые игры

«Прятки с игрушкой»: накрываю любимого мишку платком и спрашиваю: «Где мишка?». Это стимулирует ожидание и побуждает ребенка к вербальной или жестовой реакции.

Чтобы усилить эффект, я добавляю тактильный компонент – позволяю ребенку самому искать игрушку под тканью, что переключает его внимание с сенсорного поиска на коммуникацию.

Таким образом, несмотря на сложность диагноза, систематическая работа и индивидуальный подбор стимулов всегда дают положительную динамику. Главное – терпение и последовательность.

Список литературы

1. Ковалец И.В. Программа раннего развития детей с аутизмом / И.В. Ковалец. – Минск, 1998.
2. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С.С. Морозова. – М., 2007. – EDN QVZBID
3. Ригина Н.Ф. Организация работы с ребенком с аутизмом : взаимодействие специалистов и родителей / Н.Ф. Ригина, С.Ю. Танцюра. – М.: ТЦ Сфера, сор. 2025. – ISBN 978–5–9949–1953–8.

Васильева Лариса Николаевна

учитель-дефектолог

БОУ ЧР «Цивильская ОШИ для обучающихся
с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии

г. Цивильск, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НЕСЛЫШАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена исследованию методов развития диалогической речи у неслышащих обучающихся через проектную деятельность. Автор рассматривает проектный метод как эффективный педагогический инструмент коррекционно-педагогической работы, который способствует активизации речевой практики, расширению коммуникативных навыков и социальной адаптации обучающихся с нарушениями слуха.

Ключевые слова: диалогическая речь, неслышащие обучающиеся, проектная деятельность, коррекционная педагогика, сурдопедагогика, речевая коммуникация, речевые опоры.

Овладение диалогической речью – ключевое условие социальной адаптации неслышащих детей. Диалог учит не просто произносить слова, а вступать во взаимодействие: задавать вопросы, уточнять, договариваться, отстаивать позицию, реагировать на реплики собеседника. Метод проектной деятельности для этого особенно продуктивен: он создает естественные, мотивированные ситуации общения, где речь нужна, чтобы планировать, договариваться и представлять результат.

Особенности диалогической речи у неслышащих обучающихся

Для детей с нарушениями слуха диалог изначально даётся сложнее по ряду причин:

- ограниченный опыт спонтанного общения. Часто коммуникация сводится к коротким поручениям и ответам на вопросы педагога, а не к обмену мнениями;

- трудности с быстрой сменой ролей «говорящий – слушающий». Нужно одновременно воспринимать реплику (слухо-зрительно или через жестовый язык), осмысливать её и готовить ответ – это требует высокой концентрации;

- стереотипность речевых формул. Дети могут хорошо знать «учебные» реплики («Можно выйти?», «Я не понял»), но теряются в новых ситуациях и не умеют варьировать высказывания;

- опора на наглядность и контекст. Без предметной опоры или четкой ситуации диалог быстро распадается.

Проектная технология помогает преодолеть эти сложности, потому что общение здесь предметно и значимо: речь становится инструментом достижения общей цели.

Как проектная деятельность развивает диалог.

В ходе проекта формируются ключевые умения диалогической речи:

- умение запрашивать и уточнять информацию. При распределении задач, обсуждении материалов и способов работы дети учатся формулировать вопросы: «Сколько деталей?», «Какой цвет лучше?», «Что делаем дальше?»;

- умение давать инструкции и объяснять действия. В групповых проектах кто-то берёт на себя роль «организатора» и даёт указания, проговаривая последовательность: «Сначала разметим, потом разрежем». Это тренирует чёткость и полноту высказываний;

- умение договариваться и разрешать противоречия. При выборе темы, материалов или способа оформления неизбежно возникают разные мнения. Дети учатся аргументировать: «Я думаю, так будет интересней», «Лучше сделать по-другому, потому что ...»;

- умение реагировать на реплики собеседника. В процессе работы нужно подтверждать понимание (Поняла, беру мел) или сообщить о затруднениях («Не получается нарисовать линию») и просить помощи;

- использование речевого этикета в живом общении. Возникают ситуации приветствия, благодарности, извинения, вежливого отказа, что расширяет репертуар коммуникативных формул.

Эффективные приёмы и формы работы

1. Структурированные диалоги и речевые клише. На первых этапах важно давать готовые образцы реплик, которые дети могут использовать как опору. Их оформляют в виде карточек или плакатов:

- запрос информации: «Объясни, пожалуйста, что нужно делать?», «Как называется этот инструмент?»;

- уточнение: «Ты имеешь в виду вот это?», «Правильно ли я поняла, что сначала ...?»;

- предложение: «Может, сделаем так?», «Предлагаю начать с ...»;

- реакция: «Хорошо, я согласен», «Мне кажется, лучше ...»;

- постепенно клише усложняют и учат варьировать формулировками;

- распределение ролей в группе. Чёткое распределение ролей задаёт логику диалога: «Планировщик», «Заготовитель», «Исполнитель», «Презентатор». Такая организация заставляет детей общаться по делу, а не формально.

2. Работа с проблемными ситуациями. Педагог может специально создавать «коммуникативные препятствия», чтобы стимулировать диалог:

- преднамеренно «Забыть» один из материалов, чтобы дети запросили;

- дать неполную инструкцию, чтобы ученики задавали вопросы;

- организовать ситуацию выбора, где нужно аргументировать свою позицию.

Пример: «У нас только одна линейка. Как будем работать?». Дети сами договариваются об очередности, проговаривают правила и временные рамки.

3. Визуальные опоры для диалога. Критично важны наглядные средства, поддерживающие разговор:

- пиктограммы и схемы диалога. Карточки с ключевыми словами;
- технологические карты с подписями. Используются как основа для обсуждения;
- видеопримеры диалогов (с субтитрами).

Диалоги на этапе презентации и рефлексии

Защита проекта – важный этап тренировки диалога. Можно моделировать разные форматы:

- мини-конференции. Ученики задают друг другу вопросы по проектам: «Почему ты выбрал этот материал?», «Что было самым трудным?»;
- интервью с «экспертами». Несколько учеников выступают в роли экспертов и задают уточняющие вопросы авторам проектов;
- круглый стол. Обсуждение общих выводов: «Что мы узнали нового?», «Какие умения мы развили?».

Рефлексия в конце проекта закрепляет речевые навыки: «Сегодня я научился ...», «Я смог объяснить, как ...».

Успешность использования проектной технологии достигается при соблюдении ряда условий: предметная и ситуативная опора, единая речевая среда, опора на разные каналы восприятия, постепенное усложнение, позитивная мотивация и ситуация успеха.

Заключение

Проектная деятельность – один из самых действенных способов развития диалогической речи неслышащих обучающихся. Она даёт детям опыт реального общения, где речь – не упражнение, а средство достижения общей цели. В ходе планирования, выполнения и презентации проекта формируются умения задавать вопросы, договариваться, аргументировать, уточнять и реагировать на реплики партнёра. Эффективность работы повышается при четкой организации групповой деятельности, использовании визуальных опор и постепенном усложнении коммуникативных задач. Системное включение проектных форм в учебный процесс способствует не только речевому развитию, но и социальной адаптации детей с нарушениями слуха.

Список литературы

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М.: Советский спорт, 2004. – EDN QTYGER
2. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся (1–6 классы 2-го отделения) / А.Г. Зикеев. – М.: Педагогика, 1976.
3. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения / С.А. Зыков. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961.
4. Грищенко А.В. Изучение состояния диалогической речи детей с нарушениями слуха / А.В. Грищенко // Вестник Витебского государственного университета им. П.М. Машерова. – 2011. – № 6. – EDN OMSELP
5. Лементовская Т.С. Использование метода проектов на занятиях по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи в целях активизации устной речи неслышащих младших школьников / Т.С. Лементовская // Современный урок. – URL: <https://www.lurok.ru/categories/10/articles/16710>.

Вертянова Алевтина Викторовна

учитель

МБОУ «СОШ №12»

г. Астрахань, Астраханская область

Ажгалиева Жанар Марксовна

учитель

МБОУ «СОШ №12»

г. Астрахань, Астраханская область

Иванова Ольга Владимировна

учитель

ГБОУ АО «Инженерная школа»

г. Астрахань, Астраханская область

СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ - ОДИН ИЗ МЕТОДОВ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость внедрения проблемного обучения на уроках математики для развития творческого мышления и самостоятельности учащихся. Автор делится практическим опытом создания проблемных ситуаций через практические, жизненные и исследовательские задания (например, построение графиков, вычисление объёма, вывод формул длины окружности и площади круга). Такой подход не только обеспечивает усвоение программного материала, но и мотивирует школьников к саморазвитию, формирует активную познавательную позицию. В заключение подчёркивается важность воспитания творческой личности, способной не копировать, а самостоятельно применять знания.

Ключевые слова: проблемная ситуация, исследование, мышление, развитие.

Главная задача каждого учителя сегодня – не только обеспечить осознанное усвоение знаний, умений и навыков, но и ориентировать учащихся на саморазвитие, приобщать к творческой деятельности.

Одним из методов, способствующих творческому мышлению учащихся, повышающих мотивацию обучения, является метод проблемного обучения. Он создаёт благоприятные условия для индивидуального развития учащихся. Проблемное обучение, в первую очередь, включает в себя создание проблемных ситуаций.

Предлагаем рассмотреть следующие варианты создания проблемных ситуаций на уроках математики на примерах задач из своего опыта.

1. Создание проблемных ситуаций через выполнение практических заданий.

Пример 1. Тема «Линейная функция и её график» (7 класс). При изучении нового материала класс можно разделить на две разноуровневые группы и предложить практическую работу.

Задание для группы 1 (обязательный уровень). В одной координатной плоскости построить графики функций: $y = -2x - 3$, $y = -2x + 3$, $y = -2x$. Проблемная ситуация: найти закономерность в построении графиков функции $y = kx + b$ и $y = kx$.

Задание для группы 2 (повышенный уровень). Турист путешествовал некоторое время из пункта А в пункт В со скоростью 3 км/час, затем продолжил движение ещё на 2 км: а) в том же направлении; б) в обратном направлении; в) не продолжал движения. Задайте математическую модель данных ситуаций и постройте в одной координатной плоскости графики полученных функций. Проблемная ситуация: составить линейную функцию, найти закономерность и сформулировать вывод о роли коэффициентов k и b .

Учащимся можно предложить творческую домашнюю работу. В одной системе координат построить графики функций:

- а) $y = -3$, если $-3 < x < 6$;
 б) $y = -1/5x - 3,5$, если $-10 < x < -3$;
 в) $y = 1/2x + 3$, если $-16 < x < -10$;
 г) $y = -3x - 12$, если $-3 < x < -1,5$;
 д) $y = -9$, если $-1,5 < x < 5$;
 е) $y = 6x - 39$, если $5 < x < 6$.

Выполнив задание, учащиеся получают «Большую медведицу».

2. Проблемные ситуации через решение задач, связанных с жизнью.

Пример 2. Тема «Объём прямоугольного параллелепипеда» (5 класс).

Задача. В бассейн, площадь дна которого 1 га, налили 1000000 л воды. Можно ли в бассейне провести соревнования по плаванию? Проблемная ситуация: нужно найти высоту уровня воды. *Решение:* $1 \text{ га} = 100000000 \text{ см}^2$; $1 \text{ л} = 1000 \text{ см}^3$; $h = V : S = 1000000000 \text{ см}^3 : 100000000 \text{ см}^2 = 10 \text{ см}$. *Ответ:* нет.

3. Проблемные ситуации через выполнение исследовательских заданий.

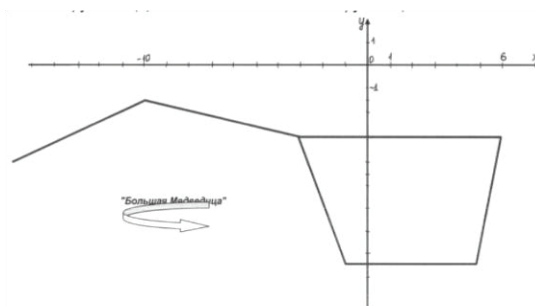
Пример 3. Тема «Длина окружности» (6 класс). Ещё древние греки находили длину окружности по формуле $C = \pi d$, где C – длина окружности, d – диаметр окружности. *Вопрос:* что же такое π ? *Исследование:* (учащиеся работают в парах): а) опоясать стакан нитью, распрямить нить и измерить её. Длина нити длине окружности; б) найти отношение длины нити к диаметру основания стакана. Учащиеся замечают, что это отношение одинаковое, не зависит от длины окружности и диаметра. Вводится понятие числа π .

Пример 4. Тема «Площадь круга» (6 класс). С формулой площади круга учащиеся впервые знакомятся на уроках в 6 классе, а доказательство её приводится только в 9 классе. *Исследование:* а) (работа дома) нарисовать на бумаге круг и вырезать его; б) (работа на уроке) сложить круг пополам, разрезать и на сложенных вместе половинках сделать разрезы от центра к окружности. Полученные равные половинки выпрямляем и накладываем так, чтобы зубчики входили друг в друга. Из круга получается прямоугольник, у которого одна сторона равна радиусу, а другая половине окружности, т.е. $S_{\text{круга}} = R \cdot \pi R = \pi R^2$.

Сегодня мы показали, что создание проблемных ситуаций на уроках математики не только формирует систему математических знаний, умений и навыков, которая предусмотрена программой, но и самым естественным образом развивает у школьников творческую активность, создаёт благоприятные условия для индивидуального развития учащихся. Ситуация затруднения школьника в решении задач приводит к пониманию учеником недостаточности имеющихся у него знаний, что мотивирует его на приобретение новых знаний. В заключение хочется процитировать Л. Н. Толстого: «Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений».

Список литературы

1. Мерзляк А.Г. Математика: 5 класс / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 304 с.
2. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: 90 т. / Л.Н. Толстой. – М., 1928–1958. – Т. 8. – С. 118–119.



Водянова Марина Владимировна

учитель

ГКОУ АО «Казачий кадетский корпус

имени атамана И.А. Бирюкова»

с. Началово, Астраханская область

ВНЕДРЕНИЕ КАЗАЧЬЕГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ ФИЗИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «МЕХАНИКА»

Аннотация: в данной статье рассматриваются методические подходы к внедрению казачьего компонента при изучении раздела «Механика» в курсе школьной физики, приводятся конкретные примеры задач, связывающих абстрактные законы с культурным наследием и бытом казачества.

Ключевые слова: казачий компонент, механика, инженерное мышление.

Учитель физики часто сталкивается с вопросом: «Зачем мне это нужно?». Обращение к истории и традициям казачества позволяет наполнить формулы практическим смыслом. Вращение колеса арбы, полет дротика (джиды), рубка шашкой или устройство старинной пушки – все это не просто артефакты, а наглядные физические модели.

Раздел «Механика» (кинематика, динамика, статика, законы сохранения) идеально подходит для такой интеграции, так как движения окружают нас повсеместно.

1. Кинематика: «Степь, конь и нагайка».

При изучении равномерного и неравномерного движения отличной иллюстрацией служит конный строй (лава).

Задача 1 (Скорость). Казачья лава движется со скоростью 36 км/ч. Какое расстояние преодолеет строй за полчаса маневра? Выразите скорость в м/с.

Задача 2 (Относительность движения). Казак скачет на коне со скоростью 10 м/с. Преследуя противника, он стреляет из лука вперед по направлению движения. Скорость стрелы относительно лука 50 м/с. Какова скорость стрелы относительно земли? А если бы казак стрелял назад?

Элемент традиции: Обсуждение, почему в разведку посылали самых выносливых коней (выносливость как способность долго сохранять скорость) и почему «намет» (галоп) является сложным видом движения с переменным ускорением.

2. Динамика: Сила, масса и казачья доблесть.

Законы Ньютона воспринимаются иначе, когда речь идет о силе удара шашкой или массе пики.

Пример (Второй закон Ньютона). Масса казачьей пикой составляет около 2 кг. При атаке всадник придает ей ускорение 5 м/с². С какой силой пика действует на цель? Усложнение: если пика останавливается о щит противника за 0.1 секунды, как изменится сила?

Сила трения. Почему подковы делают с шипами? Почему зимой казаки использовали специальные подковы – «снегоступы»? Рассмотрение зависимости силы трения от типа поверхности и давления на грунт.

3. Статика: Условия равновесия. Рубить, не глядя.

Умение казака владеть шашкой напрямую зависит от центровки оружия (нахождения центра масс).

Лабораторная работа «Определение центра тяжести шашки (макета)». Учащимся выдается деревянный макет шашки или линейка с грузами. Задача: найти положение центра тяжести. Вывод: смещение центра тяжести к острию увеличивает силу рубящего удара (аналогия с топором), но снижает маневренность при фехтовании.

4. Законы сохранения: Выстрел пушки и отдача.

Изучение импульса и реактивного движения – идеальный момент для демонстрации артиллерии времен Кавказских войн или Отечественной войны 1812 года.

Задача на закон сохранения импульса. Из казачьей пушки – «единорога» массой 300 кг вылетает ядро массой 5 кг со скоростью 100 м/с. С какой скоростью откатится пушка назад (импульс отдачи)?

Обсуждение. Почему пушки ставили на сошники (упоры)? Как наличие противооткатных устройств влияет на меткость? (Связь с техникой безопасности).

Методические рекомендации для учителя

Чтобы внедрение компонента прошло успешно, а не выглядело искусственным, необходимо соблюдать три принципа.

1. *Принцип добровольности терминологии.* Не нужно заменять слова «автомобиль» на «тачанку» в каждой задаче. Достаточно 1–2 ярких задач на уроке или выделения целого интегрированного урока «Физика в походе» раз в четверть.

2. *Использование ЦОР (цифровых ресурсов).* Показывайте короткие видео фрагменты рубки лозы, замедленную съемку скачек или артиллерийских залпов. Просите учеников самим рассчитать параметры движения.

3. *Проектная деятельность.* Предложите темы проектов:

- «Расчет КПД водяной мельницы, которую строили казаки»;
- «Почему лава (атака лавой) эффективна? (С точки зрения физики толпы и интервалов)».

Внедрение казачьего компонента в уроки физики (механику) – это не уход от «большой науки», а строительство мостика между сложной теорией и жизненным опытом предков. Такой подход формирует у кадетов не только инженерное мышление, но и чувство сопричастности к истории, понимание того, что казачество – это не только песни и папахи, но и тонкое знание законов природы, помогавшее выживать и побеждать.

Список литературы

1. Моргунова П.В. Постановка проблемы реализации военного компонента на уроках физики в кадетском училище / П.В. Моргунова // Молодой ученый. – 2023. – № 27 (474). – С. 214–216. – EDN OEREQC.

Водянова Марина Владимировна
учитель

ГКОУ АО «Казачий кадетский корпус
имени атамана И.А. Бирюкова»
г. Астрахань, Астраханская область

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В КАЗАЧЬЕМ КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ

Аннотация: в статье рассматриваются методические аспекты реализации патриотического воспитания на уроках физики в специфической образовательной среде – Казачьем кадетском корпусе. Предложены варианты синтеза естественнонаучных знаний с историко-культурными традициями российского казачества.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, физика, кадетский корпус, казачество, межпредметные связи, служение Отечеству.

Современная система кадетского образования ставит во главу угла воспитание государственного человека, защитника Родины. В Казачьем кадетском корпусе эта задача усложняется необходимостью привития особых культурных и служебных традиций. Часто ошибочно полагают, что гуманитарные дисциплины (история, литература) являются единственными проводниками патриотизма. Однако курс физики обладает колоссальным, зачастую недооцененным, потенциалом для воспитания патриота своей страны.

Рассмотрим некоторые методические аспекты реализации патриотического воспитания на уроках физики.

1. Физика как основа ратного дела казака.

Урок физики в корпусе становится полигоном для понимания военной эффективности казачьих подразделений. Изучая механику (9 класс), кадеты не просто решают задачи на движение, но анализируют баллистику полета пули из винтовки Бердана или пики казачьей лавы.

Пример из практики: При изучении темы «Закон сохранения импульса» рассматривается принцип работы реактивной системы залпового огня (например, «Катюша»), подчеркивая, что многие инженерные решения, казалось бы, современной техники, были заложены в конструкции казачьего оружия еще в XIX веке. Это вызывает чувство гордости за техническую смекалку предков.

2. Героический контекст: от пластунов до космонавтов.

Пластуны (казачья пешая разведка) были мастерами маскировки и выживания. При изучении оптики (9, 11 класс) используются примеры маскировочных покрытий, также рассматривается, как знание закона преломления света помогало пластунам точно определять позицию противника в воде.

Говоря о современности, следует указать на значительный вклад казаков в космонавтику – это плеяда космонавтов, гордящихся своим происхождением: Виктор Горбатко (первый космонавт-казак), Геннадий Падалка (абсолютный мировой рекордсмен по суммарному времени в космосе), Николай Чуб (первый космонавт-казак в современной России).

3. Дидактический материал военной-исторической направленности.

При закреплении учебного материала по физике можно использовать задачи с историческим содержанием:

- термодинамика: «Казачий атаман приказал нагреть 5 литров воды в походном казане от 20°C до 100°C для приготовления ухи. Какое количество дров для этого понадобится, если принять, что потери в окружающую среду составляют 40%?»;

- электричество: «В казачьей станице начала XX века для освещения использовали электрические фонари. Предположим, спираль лампы фонаря имеет сопротивление 440 Ом и рассчитана на напряжение 220 В. Определите мощность, потребляемую лампой, и работу тока за 6 часов ее горения»;

- оптика: «Казачий дозорный наблюдает за врагом с берега реки. Ему кажется, что дно реки находится ближе к поверхности, чем на самом деле. Объясните это явление с точки зрения законов преломления света. Сделайте пояснительный рисунок, указав ход лучей от предмета на дне в глаз наблюдателя».

Эти и другие физические задачи с исторической справкой дают практическую значимость физических знаний. Кадет начинает понимать физику как инструмент выживания и победы.

4. Интеграция с внеурочной жизнью корпуса.

Патриотическое воспитание не ограничивается партой. В рамках физико-математической недели в корпусе прошёл конкурс «Вклад казаков в развитие научно-технического прогресса», где кадеты делали мини-стенгазеты о достижениях ученых-казаков. Это было интересно и познавательно. Также в преддверии празднования Дня Космонавтики была проведена космическая викторина, на которой был отмечено участие казаков на МКС.

Заключение.

Урок физики в Казачьем кадетском корпусе – это не просто передача знаний о явлениях природы. Это форма воспитания гражданина, который понимает, что сила России – не только в духе, но и в понимании физических явлений. Традиции казачества и точная наука физика в этом тандеме дают кадетскому казачьему корпусу возможность вырастить и воспитать разумного, смелого и глубоко преданного стране человека, защитника Родины.

Список литературы

1. Моргунова П.В. Постановка проблемы реализации военного компонента на уроках физики в кадетском училище / П.В. Моргунова // Молодой ученый. – 2023. – №27 (474). – С. 214–216. – EDN OEREQC

2. Щербаков А.В. Уроки математики с казачьим компонентом / А.В. Щербаков. – URL: https://образовательные_материалы.рф/публикации/42610/3203468.

Воротынцева Ольга Геннадьевна

воспитатель

Перькова Любовь Николаевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №20 «Калинка»

г. Старый Оскол, Белгородская область

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОТ ЛЮБВИ К СЕМЬЕ К ЛЮБВИ К ОТЕЧЕСТВУ

Аннотация: в статье рассматривается система нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО. Автор обосновывает принцип «от близкого к далёкому»: воспитание любви к Родине начинается с семьи, родного дома и детского сада. Представлены пять ключевых направлений работы, включающих приобщение к народной культуре, бережное отношение к природе, знакомство с родным городом и государственными символами России. Описаны разнообразные методы и приёмы: беседы, игры, экскурсии, продуктивная деятельность. Акцентируется роль педагога как эмоционального проводника и важность организации развивающей предметно-пространственной среды. Делается вывод, что фундамент патриотизма закладывается именно в дошкольном детстве через повседневную системную работу, формирующую личность гражданина.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольное образование, ФГОС ДО, нравственное развитие, малая родина, семейные ценности, народная культура, государственные символы, игровые методы, развивающая среда.

Дошкольное детство – ключевой период для закладки основ гражданственности и патриотизма. Согласно ФГОС ДО, одна из задач социально-коммуникативного развития – формирование у детей первичных представлений о малой родине и Отечестве. Важно понимать, что для дошкольника понятие «Родина» начинается с самого близкого: семьи, дома, детского сада, родного города. Работа должна строиться по принципу «от близкого к далёкому»: от любви к семье – к родному краю, а затем – ко всей стране.

Эффективная система нравственно-патриотического воспитания предполагает комплексный подход.

1. Воспитание любви к семье и родному дому.

Это основа формирования самосознания ребёнка как члена семьи и носителя её традиций.

Формы работы: беседы о членах семьи и их профессиях, составление генеалогического древа в доступной форме, создание альбомов «Моя семья».

Результат: формирование чувства защищённости, гордости за свою семью и осознания своих корней.

2. Приобщение к социокультурным ценностям народа.

Через знакомство с культурой ребёнок впитывает культурный код своего народа. Формы работы: чтение русских народных сказок и былин, знакомство с устным народным творчеством (потешки, загадки), прослушивание народной музыки, ознакомление с русским костюмом и бытом. Результат: осознание ребёнком своей принадлежности к русскому народу.

3. Формирование бережного отношения к природе родного края.

Любовь к Родине невозможна без любви к её природе.

Формы работы: наблюдения за сезонными изменениями, экскурсии в парк и лес, уход за растениями на участке детского сада, беседы об охране природы. Результат: развитие эмпатии и ответственности за окружающий мир.

4. Знакомство с родным городом (селом) и страной.

Расширение горизонтов ребёнка от его дома до масштабов страны.

Формы работы: целевые прогулки и экскурсии по родному городу, виртуальные путешествия по России, рассматривание иллюстраций и фотографий достопримечательностей. Результат: формирование первых географических представлений и привязанности к месту проживания.

5. Знакомство с государственными символами и праздниками России.

Это направление знакомит детей с формальными атрибутами государственности.

Формы работы: беседы о государственных праздниках (День России, День Государственного флага РФ), знакомство с флагом, гербом и гимном. Особое внимание уделяется подготовке к Дню Победы.

Результат: уважительное отношение к государственным символам как к ценности.

Методы и приёмы реализации поставленных задач.

Воспитатель использует разнообразные методы для решения образовательных задач.

Словесные: чтение художественной литературы (А.С. Пушкин, К.Г. Паустовский), этические беседы (о защитниках Отечества, о профессиях), рассказы воспитателя.

Наглядные: рассматривание репродукций картин русских художников (И.И. Шишкин, И.И. Левитан), демонстрация видеоматериалов о природе и городах России.

Практические и игровые: продуктивная деятельность (рисование «Моя Родина», лепка памятных героев), дидактические игры («Собери флаг», «Угадай город»), проектная деятельность («Путешествие по Золотому кольцу»). Сюжетно-ролевые игры («Мы – пограничники») и подвижные народные игры.

Роль педагога и развивающей предметно-пространственной среды (РППС).

Успех патриотического воспитания напрямую зависит от личности педагога. Его задача – стать проводником в мир истории и культуры. Эмоциональная вовлечённость воспитателя, его личная заинтересованность и любовь к стране передаются детям гораздо эффективнее любых наставлений.

Важнейшим условием является создание соответствующей РППС. В группе должны быть организованы.

Уголок патриотического воспитания с макетом или картой России/родного края.

Альбомы и фотовыставки «Мой город», «Природа родного края».

Подборка книг о России, её героях и природе.

Дидактические игры на соответствующую тематику.

Заключение

Патриотическое воспитание дошкольников – это ежедневная кропотливая работа по формированию у ребёнка чувства собственного достоинства, уважения к другим народам и осознания себя гражданином великой страны. Заложенные в детстве основы любви к своей семье, дому, родному краю станут тем фундаментом, на котором вырастет личность будущего патриота.

Список литературы

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников : метод. пособие / Н.В. Алешина. – М.: ЦГЛ, 2004. – 252, [1] с. – Серия: Воспитание человека. – ISBN 5-94916-036-3. – EDN QTWBNB
2. Микляева Н.В. Коррекционно-развивающие занятия в детском саду : методические рекомендации для специалистов и воспитателей ДОУ / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.П. Слободяник. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 127 с. – ISBN 978-5-9949-0123-6. – EDN QWRZSV
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р.

Гулая Наталья Ивановна

тьютор

Смехнова Анжела Ивановна

воспитатель

МБДОУ «Ильинский детский сад «Калейдоскоп»
с. Ильинка, Белгородская область

ИНТЕГРАЦИЯ УСИЛИЙ: ВОСПИТАТЕЛЬ И ТЬЮТОР КАК ЕДИНАЯ СИСТЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается ключевая роль командного взаимодействия тьютора и воспитателя в условиях инклюзивного образования в ДОУ. Автор подчеркивает, что успешная социализация ребенка с ОВЗ зависит не от простого присутствия в группе, а от слаженной работы тандема специалистов. Описаны этапы их сотрудничества: от совместного планирования и адаптации заданий до формирования принимающей атмосферы в коллективе. Отмечается, что главная цель такой интеграции — постепенное развитие самостоятельности ребенка, где тьютор и воспитатель выступают как взаимодополняющие, а не взаимозаменяемые фигуры.

Ключевые слова: тьютор, дети с ОВЗ, воспитатель, взаимодействие, инклюзивное образование.

Обычно дети с ограниченными возможностями здоровья оказывались изолированными и, как следствие, лишены возможности успешной социализации и интеграции в среду. Одним из путей сокращения разрыва и объединения всех групп общества является инклюзивное образование, которое предполагает обучение каждого ребенка взаимодействию с «особенными» людьми.

Воспитание и образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями является приоритетным направлением деятельности и системы образования Российской Федерации. В Законе «Об образовании в РФ» №273 от 29 декабря 2012 года закреплено право получения образования всеми детьми, независимо от возможностей их здоровья. Согласно этому же закону, инклюзивное образование — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особенностей.

образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование в дошкольных образовательных учреждениях становится все более актуальной практикой. Однако просто привести ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в обычную группу недостаточно. Главное условие его успешной адаптации и развития — грамотно выстроенное командное взаимодействие специалистов, где главную роль играет связка «тьютор-воспитатель». От того насколько слаженно работает эта связка будет зависеть комфорт и расположение ребенка с ОВЗ.

Воспитатель — основной педагог группы, он отвечает за реализацию образовательного процесса у всех детей группы. Планирует занятия, реализует режим дня и несет ответственность за всю группу в целом.

Тьютор — персональный наставник ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Его основная задача — не просто сидеть рядом и выполнять всю работу за ребенка, а стать проводником и помощником своему подопечному в социализации и образовательных процессах группы, адаптируя именно под него занятия и обстановку.

Между тьютором и воспитателем происходит обсуждение целей и задач образовательной работы, возможных трудностей на занятии (посторонний шум во время занятия с ребенком с ОВЗ, уходы с занятий и возвращение, особенности характера и специфику поведенческих проявлений ребенка). Также рассматривается вопрос об наиболее эффективном построении взаимодействия в тройке: ребенок — воспитатель — тьютор.

Воспитатель и тьютор – одна команда и непрерывный процесс, который проходит через несколько этапов:

1. *Совместное планирование и анализ.*

Этот тандем начинает свою работу за долго до начала занятия. Воспитатель и тьютор совместно обсуждают цели и задачи предстоящей деятельности, а также возможные трудности, с которыми им может предстоять столкнуться в процессе работы с ребенком с ОВЗ. Воспитатель и тьютор вместе разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) и адаптированные образовательные программы (АОП).

2. *Адаптация задания «здесь и сейчас»*

Самая важная часть работы, которая происходит во время образовательной деятельности. Основная задача для тьютора – это адаптировать задание воспитателя доступным, для ребенка с ОВЗ. Для этого он соотносит задания воспитателя с возможностями ребенка, привлекает внимание и помогает сконцентрироваться, используя фразы: «Смотри на воспитателя, слушай задание», управляет темпом работы: если ребенок устал тьютор организует для него паузу или перенаправляет на другой, более легкий вид работы.

3. *Работа с коллективом группы.*

Воспитатель и тьютор совместно формируют атмосферу принятия ребенка с ОВЗ в общем коллективе группы. Тьютор помогает другим детям понять особенности их сверстника, отвечает на вопросы детей и помогает им понять, что ребенок с ОВЗ интересен и с ним можно дружить. Воспитатель же в свою очередь подчеркивает успехи каждого ребенка и создает единое поле общения.

Задачей взаимодействия воспитателя и тьютора состоит в том, чтобы в будущем сделать себя ненужными ребенку с ОВЗ, научить его самостоятельности. Постепенный выход тьютора из процесса работы является главным условием достижения результатов в работе с ребенком. Взаимодействие воспитателя и тьютора это не сумма их усилий, а их интеграция позволяющая каждому ребенку, независимо от его стартовых возможностей, стать полноценной частью детского сообщества.

Таким образом можно сделать вывод о том, что тьютор и воспитатель – это не взаимозаменяемые, а взаимодополняющие фигуры. Только в тесном тандеме, основанном на постоянном обмене информацией, единых стратегиях поддержки и взаимном доверии, удастся создать ситуацию успеха для особенного ребенка. Такое сотрудничество позволяет не сглаживать трудности, а учить ребенка их преодолевать, сохраняя при этом его психологическое благополучие и интерес к образовательному процессу в ДОУ.

Список литературы

1. Вовк О.Г. Консультация для педагогов «Взаимодействие тьютора со специалистами и педагогическими работниками в ДОУ» / О.Г. Вовк // Официальный сайт «Образовательная социальная сеть nsportal.ru». – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/vospitatelnaya-rabota/2024/02/19/konsultatsiya-dlya-pedagogov-vzaimodeystvie-tyutora-so> (дата обращения: 19.06.2026).
2. Колосова Е.Б. Тьютор как новая педагогическая профессия / Е.Б. Колосова. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с. – Дата обращения: 19.06.2026.
3. Мойстус И.А. статья «Технология тьюторского сопровождения как условие эффективности инклюзивного образования» / И.А. Мойстус. – URL: <https://e-koncept.ru/2017/971067.htm?ysclid=mql4t7407t595258> (дата обращения: 19.06.2026).

Деревенко Павел Евгеньевич

студент

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный
индустриальный университет»

г. Новокузнецк, Кемеровская область

ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ КВЕСТ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСЬМИКЛАССНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: в статье представлены теоретические основания использования географических квестов для активизации познавательной деятельности учащихся 8 класса. Проанализированы психолого-педагогические особенности восьмиклассников, обосновывающие целесообразность применения квест-технологии. Раскрыты сущность, типология и структурные компоненты образовательного квеста. Выявлены дидактические, содержательные и технологические возможности его реализации в курсе «География России». Сделан вывод о высоком потенциале квест-технологии как средства активизации учебного процесса.

Ключевые слова: географический квест, активизация познавательной деятельности, 8 класс, психолого-педагогические особенности, типология квестов, структура квеста.

Введение. Современное школьное географическое образование на этапе основного общего образования сталкивается с проблемой снижения познавательного интереса учащихся 8 класса при изучении курса «География России». Согласно психолого-педагогическим исследованиям, в возрасте 13–14 лет ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками, а учебная деятельность при традиционной репродуктивной организации теряет для многих свою приоритетность. Возникает противоречие между необходимостью усвоения значительного объёма теоретического материала (природа, население, хозяйство России) и низкой внутренней мотивацией восьмиклассников. Одним из способов разрешения этого противоречия является внедрение квест-технологии, основанной на игровой механике, соревновательности и решении проблемных ситуаций. Цель статьи – теоретически обосновать потенциал географических квестов как средства активизации учебного процесса в 8 классе.

Методика и организация исследования. В работе использованы методы теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы, синтеза и обобщения передового педагогического опыта, а также классификации и моделирования.

Анализ психолого-педагогических особенностей восьмиклассников показал, что в этом возрасте активно развивается абстрактное мышление, возрастает потребность в самореализации и признании со стороны референтной группы, наблюдается снижение познавательной активности при формализме в усвоении знаний. Ведущая деятельность – общение со сверстниками. Учебная деятельность становится значимой лишь тогда, когда позволяет подростку проявить себя, получить признание и связана с практической жизнью. Эти особенности создают предпосылки для использования квест-технологии, которая опирается на командное взаимодействие, соревновательность, проблемность и практическую направленность.

Понятие «образовательный квест» (от англ. quest – поиск) в педагогике определяется как технология, основанная на системе проблемных заданий, объединённых игровой легендой и предполагающих ролевое взаимодействие участников. Выделяют различные типологии квестов: по форме проведения («живые», веб-квесты, QR-квесты, комбинированные); по структуре сюжета (линейные, штурмовые, кольцевые); по доминирующей деятельности (исследовательские, информационные, творческие, ролевые). Структурными компонентами квеста являются: введение (легенда), система заданий, порядок выполнения (маршрутный лист), ресурсное обеспечение, критерии оценивания и рефлексия.

Результаты и их обсуждение. В ходе теоретического анализа выделены три группы возможностей применения географических квестов в 8 классе: дидактические, содержательные и технологические.

Дидактические возможности включают реализацию системно-деятельностного подхода ФГОС, формирование универсальных учебных действий, подготовку к ОГЭ через игровое решение проблемных заданий, а также повышение внутренней мотивации за счёт соревновательности и новизны. Квест позволяет превратить выполнение учебных заданий в маршрут с конкретными точками, где каждый шаг требует анализа и самостоятельных выводов.

Содержательные возможности обусловлены структурой курса «География России». Квесты позволяют интегрировать работу с картой, анализ климатограмм, изучение населения и хозяйства, а также включать региональный компонент – задания, связанные с природными и социально-экономическими объектами конкретной территории. Это повышает личностную значимость учебного материала и способствует формированию краеведческих знаний.

Технологические возможности связаны с разнообразием форматов: станционные квесты, QR-квесты, веб-квесты. Использование цифровых инструментов (Google-формы, LearningApps, интерактивные карты) и мобильных устройств делает квесты привлекательными для современных школьников, развивает информационную компетентность.

Кроме того, при проектировании географических квестов необходимо учитывать прогнозируемые риски: технические (сбой оборудования, неработоспособность QR-кодов), организационные (нехватка времени, конфликты в командах), педагогические (пассивность отдельных учащихся, доминирование лидеров), оценочные (субъективность). Способы их нейтрализации выступают: наличие резервных бумажных материалов, чёткий тайминг, инструктаж по командной работе, разноуровневые задания, прозрачная система критериев оценивания.

Заключение. Теоретический анализ показал, что географический квест обладает значительным потенциалом как средство активизации познавательной деятельности восьмиклассников. Он соответствует возрастным особенностям подростков (ведущая деятельность – общение, потребность в самоутверждении), позволяет реализовать системно-деятельностный подход, интегрирует региональный компонент и современные цифровые инструменты. Учёт прогнозируемых рисков и соблюдение методических рекомендаций обеспечивают эффективность внедрения квестов в образовательный процесс. Перспективой дальнейших исследований является разработка и экспериментальная проверка конкретных сценариев географических квестов для различных разделов курса «География России».

Список литературы

1. Алдакаева Н.Г. Квест как одна из продуктивных форм обучения / Н.Г. Алдакаева. – URL: <https://yamal-obr.ru/articles/kvest-kak-odna-iz-produktivnikh-form-obu/> (дата обращения: 10.03.2026).
2. Беловолова Е.А. Квест-технология как условие активизации внеурочной деятельности школьников в «зеленом классе» / Е.А. Беловолова, П.А. Уколов // География в школе. – 2018. – № 4. – С. 28–34. – EDN UUXDYO
3. Красковский А.А. Особенности учебных квестов по географии / А.А. Красковский // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. – М.: Перо, 2020. – С. 75–78. EDN IBWVNH
4. Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста : учебник для вузов / С.В. Молчанов. – М.: Юрайт, 2023. – 351 с.
5. Суслов В.Г. Возможности использования квест-технологии в краеведческой работе на основе межпредметных связей курсов географии и математики / В.Г. Суслов, Д.Н. Шевцова // Российские регионы в фокусе перемен : сб. докл. XVIII Междунар. конф. – Екатеринбург, 2023. – С. 34–37.
6. Уколов П.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся в ходе организации и проведения геоквестов / П.А. Уколов // Наука и школа. – 2021. – № 1. – С. 218–226. – DOI 10.31862/1819-463X-2021-1-218-226. – EDN UTVVVJ

Джамекова Румина Равильевна
учитель

Каталиева Асия Алтынбековна
учитель

Шабанова Румия Базарбаевна
учитель

ГКОУ АО «Казачий кадетский корпус
имени атамана И.А. Бирюкова»
с. Началово, Астраханская область

ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕМАТИКИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация: настоящая статья посвящена интегрированному обучению математики и английского языка. В работе показано, что языковая подготовка упрощает интеграцию в международную образовательную среду и помогает корректно оперировать общепринятым математическим аппаратом. В качестве практического примера авторами предложен элемент урока, совмещающий вычисление процентов и отработку англоязычных речевых моделей для интерпретации данных. Такой подход усиливает практическую направленность образования и готовит учащихся к эффективному восприятию зарубежной научно-технической информации.

Ключевые слова: интеграция предметов, математика, английский язык, межпредметные связи.

Связь между математикой и английским языком кажется неочевидной, поскольку первая оперирует строгими вычислениями, а вторая – лингвистическими правилами. Тем не менее в цифровую эпоху эти направления глубоко интегрированы. Английский язык стал ключевым инструментом развития передовой науки и технологий, поэтому синхронизация этих дисциплин сегодня выступает стратегически важной задачей для государства. Изучение точных наук через призму международного языка стирает барьеры при работе с зарубежными публикациями. Такой подход позволяет учащимся эффективно оперировать глобальными базами данных, ускоряет профессиональный рост и обеспечивает подготовку востребованных специалистов национального уровня [3].

Глобальная научная среда использует единую англоязычную терминологию (в частности, *prime number, square root, derivative*). Знание таких базовых понятий, как простые числа или производные, в англоязычном варианте позволяет свободно читать международные труды и не путаться в определениях.

Важен и другой аспект: зарубежные авторы часто объясняют сложные математические правила совершенно иначе, чем принято в отечественных школах. Взгляд на предмет под другим углом и изучение альтернативных учебников нередко помогают наконец-то понять тему, которая долгое время казалась непостижимой [1; 2].

В ходе текущего исследования мы спроектировали элемент интегрированного урока, связывающий математические вычисления с английской речью. Эта модель показывает, как лексический базис одного предмета органично накладывается на содержательную базу другого.

Рабочий процесс строится вокруг таблицы 1, выведенной на экран. Педагог ставит перед аудиторией математическую задачу: вычислить долю (в процентах) для каждого представленного варианта активности, опираясь на исходные данные о выборке из 200 респондентов.

Таблица 1

Activity	Number of students	Percentage
Face painting	60	?
Photo booth	40	?
Bake sale	50	?
Karaoke	30	?
Board games	20	?

Совместно с учителем для примера посчитаем сколько учеников предпочитают аквагрим.

$$\frac{60}{200} = \frac{x}{100}$$

$$60 \times 100 \div 200 = 30\%$$

Далее ученики самостоятельно заполняют остальные ячейки. Учитель английского включается в работу, когда большинство заполнили таблицу. Результаты подсчета нужно будет сказать на английском языке, используя заготовленные фразы.

На экране появляются фразы-шаблоны:

- *60 students chose face painting. That's ___ percent;*
- *the most popular activity is ___;*
- *the least popular activity is ___.*

Объединение математики и английского языка в рамках одного занятия придает учебному процессу выраженный прикладной характер. Благодаря такому подходу учащиеся осознают практическую ценность приобретаемых знаний, осваивают навыки решения повседневных задач с помощью формул и развивают адаптивное мышление наряду с коммуникативной уверенностью. Подобная междисциплинарная интеграция не только укрепляет системные связи между предметами, но и формирует у школьников базовые компетенции, необходимые для дальнейшей работы с научно-техническими материалами в международной академической и профессиональной среде.

Список литературы

1. Сосинский А.Б. Mathematical English: учебник английского для математиков / А.Б. Сосинский. – М.: МЦНМО, 2020.
2. Математика на английском: подборка учебников // Begin-English.ru. – URL: <https://begin-english.ru/article/matematika-na-angliyskom-podborka-uchebnikov/> (дата обращения: 24.10.2024).
3. Роль английского языка в научных и технологических достижениях // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-angliyskogo-yazyka-v-nauchnyh-i-tehnologicheskikh-dostizheniyah> (дата обращения: 24.06.2026).

Димитриева Алёна Александровна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №14»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ЗНАКОМСТВО С РОДНЫМ КРАЕМ

Аннотация: в статье рассматривается фундаментальная роль нравственно-патриотического воспитания в дошкольном возрасте как основы для формирования здорового общества и будущего государства. Опираясь на идеи А. С. Макаренко и К. Д. Ушинского, автор подчеркивает, что воспитание любви к Родине начинается с малого: с родного дома, семьи, улицы и народной культуры. Раскрываются ключевые задачи и методы работы с детьми, включая знакомство с историей края, народными традициями и фольклором. Особое внимание уделяется созданию развивающей среды и поэтапному вхождению ребенка в мир ценностей через игру, творчество и семейные устои.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, дошкольники, родной край, народная культура, фольклор, семейные традиции, преемственность поколений, развивающая среда, региональный компонент, любовь к Родине.

А. С. Макаренко подчеркивал, что качественное воспитание – это залог безмятежной старости. Напротив, пренебрежение воспитанием приведет к грядущим бедам, слезам и чувству ответственности за упущенные возможности и причиненный вред другим, включая всю страну.

Нравственно-патриотическое воспитание – это стержень общественного сознания, без которого невозможно представить себе крепкое общество и государство, способное передать свои ценности и наследие будущим поколениям.

Суть нравственно-патриотического воспитания дошкольников заключается в том, чтобы посеять в их душах зерна любви к родному краю, дому, семье, а также к истории и культуре страны, которая является плодом труда наших предков и современников. Дошкольный возраст – это благодатная почва для формирования личности, где закладываются основы ценностной системы, стремление к здоровому образу жизни, уважение к представителям разных национальностей и бережное отношение к природе. Чтобы ребенок почувствовал связь с Родиной, необходимо наполнить его жизнь яркими красками, дать ему необходимые знания и научить его действовать.

Воспитание у ребенка понимания принадлежности к своему народу и роду, вне зависимости от возраста, является важным аспектом формирования патриотического сознания. Каждый человек имеет свою Родину, и задача – развивать у детей стремление жить в гармонии с обществом. Основной смысл работы по патриотическому воспитанию дошкольников заключается в расширении их представлений о родном крае, ознакомлении с его историей и культурой, выявлении связей с окружающей действительностью, а также в активном вовлечении в созидательную деятельность.

Основные задачи по воспитанию патриотизма у детей, через ознакомление с родным краем.

1. Знакомить детей с историей развития родного края.
2. Прививать любовь к родной земле, природе, народным праздникам и обычаям.
3. Способствовать формированию патриотических чувств, чувства гордости, поддерживать преемственность поколений.
4. Продолжать учить отображать в творческих работах красоту родного края.
5. Воспитывать бережное отношение к поселку, природе, архитектурным памятникам, уважение к своим землякам.
6. Создать развивающую среду группы для более целостного восприятия детьми малой Родины.

Особое внимание следует уделить формированию у детей основ народной культуры и понимания традиций. Для этого в образовательный процесс необходимо активно внедрять игры, упражнения и проекты, в которых ярко представлен региональный компонент. Ценнейшим материалом для этого является народное творчество: устное народное творчество, народные промыслы, фольклор, а также произведения русских мастеров искусства, которые легко воспринимаются детьми дошкольного возраста. Таким образом, через художественные средства – стихи, загадки, народные песни и сказки, пословицы о Родине – мы помогаем детям полюбить свой родной край.

Патриотическое воспитание строится на поэтапном освоении ребенком этой сферы, начиная с самых ранних лет. Это система, которая позволяет ему постепенно входить в мир ценностей, связанных с Родиной. Начало этому процессу кладет непосредственное восприятие ребенком красоты и удивительности окружающего мира, вызывающее у него сильные эмоции. Эти ранние, пусть и не всегда осознанные, впечатления играют ключевую роль в формировании личности, способной к патриотическим чувствам.

С младенчества ребенок слышит родную речь. У каждого народа свои сказки и все они передают от поколения к поколению основные нравственные *ценности*: добро, дружбу, взаимопомощь, трудолюбие. «Это – первые и блестящие попытки русской народной педагогики» – писал К. Д. Ушинский.

Таким образом, произведения устного народного творчества не только формируют любовь к традициям своего народа, но и способствуют развитию личности в духе патриотизма.

Постепенно у дошкольников складывается *«образ собственного дома»* с его укладом, традициями, стилем взаимоотношений. Ребенок принимает свой дом таким, каков он есть и любит его. Это чувство *«родительского дома»* ложится в основу любви к Родине, Отчизне. Если в семье есть свои, только ей присущие привычки, правила (отмечать какие – то даты, готовить друг другу подарки, вместе отдыхать, то все это постепенно входит в социальный опыт ребенка и остается как приятные воспоминания детства, которые хочется пережить снова и снова, и именно они привязывают его к родному дому, родным людям.

Дети младшего возраста должны знать название своей улицы и той, на которой находится детский сад. Внимание детей нужно привлечь к объектам, которые находятся на ближайших улицах, школа, магазин, почта, рассказать об их назначении, подчеркнуть, что все это создано для удобства людей.

Все задачи нравственно – патриотического воспитания решаются во всех видах детской деятельности: на занятиях, в играх, в труде, быту, так как воспитывает в ребенке патриота вся его жизнь, в детском саду и дома, его взаимоотношение со сверстниками и взрослыми.

Список литературы

1. Алёшина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н.В. Алёшина. – М.: ЦГЛ, 2005. – 256 с.
2. Жариков А.Д. Растите детей патриотами: книга для воспитателей детского сада / А.Д. Жариков. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
3. Кондрыкинская Л.А. С чего начинается Родина: опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Л.А. Кондрыкинская. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 120 с. – под ред. Л.А. Кондрыкинская.
4. Горохова Н. Консультация для педагогов «Патриотическое воспитание дошкольников в процессе ознакомления с родным краем» / Н. Горохова. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/vospitatelnaya-rabota/2024/12/17/konsultatsiya-dlya-pedagogov-na-temu-patrioticheskoe> (дата обращения: 18.06.2026).

Дубовая Антонина Николаевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №84 «Ласточка»

г. Белгород, Белгородская область

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Аннотация: статья посвящена роли подвижных игр в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Автор подчеркивает, что игра является базовой потребностью ребенка, а для детей с интеллектуальными нарушениями она выступает ключевым инструментом социализации и психомоторной стимуляции. В работе обоснован метод «постепенного погружения», позволяющий снизить стресс и адаптировать правила для детей с неустойчивым вниманием. Представлены практические игровые комплексы («Листопад», «Беги к тому, что назову», «Вейся, венок!») с рекомендациями по модификации правил для успешной совместной деятельности и создания атмосферы успеха.

Ключевые слова: организация, игровая деятельность, дети с ОВЗ, подвижные игры.

Игра – это фундамент формирования личности ребенка. В дошкольном возрасте деятельность проявляется, прежде всего, через движение: чем разнообразнее сенсорный и моторный опыт, тем интенсивнее интеллектуальное развитие. Для ребенка игра – это не просто развлечение, а базовая потребность в эмоциональном контакте и социализации. Особую ценность подвижные игры представляют для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Из-за сниженной двигательной активности такие дети часто испытывают дефицит общения, что напрямую влияет на их психическое состояние. У детей с интеллектуальными нарушениями часто наблюдается трудность в соблюдении правил, неустойчивость внимания и расторможенность.

В моей практике я заметила, что при работе с детьми, имеющими трудности в концентрации, стандартные правила «сразу и строго» не работают. Вместо этого я использую метод «постепенного погружения». Например, в игре «Светофор» мы сначала не бегаем, а просто хлопаем в ладоши, когда видим красный цвет. Это позволяет ребенку включиться в процесс через звук, не вызывая у него стресса от необходимости быстро менять темп движения.

При грамотной организации педагог не просто «следит за процессом», а выступает в роли фасилитатора: наблюдает, регулирует нагрузку, корректирует ошибки и, главное, создает атмосферу успеха. Ключевое требование к играм с детьми с ОВЗ – их доступность и направленность на совместное действие, что стимулирует психомоторное развитие через радость взаимодействия.

Практический блок.

Игровой комплекс 1.

Подвижная игра «Листопад»

Цели: закрепить знания о цвете и величине листьев; развивать умение действовать по сигналу; формировать понятие «листопад».

Материал: осенние листья (желтые, красные).

Ход игры:

- «Листопад! Листопад! Листья желтые летят!» (Дети с желтыми листьями кружатся);
- «Кружатся красивые красные листочки!» (Дети с красными листьями кружатся);
- «Покружились и уселись на землю» (Дети приседают и замирают);
- «Прилетел легкий ветерок, подул!» (Воспитатель имитирует звук ветра, дети дуют вслед за ним);
- «Поднялись листья, разлетелись в разные стороны!» (Дети разбегаются по площадке);
- «Закружились, закружились! Листопад! Листья по ветру летят!»;
- «Затих ветерок, и вновь медленно опускаются на землю листья...» (Дети медленно «падают» на ковер/траву).

Игра повторяется 2–3 раза с изменением темпа.

Игровой комплекс 2.

Игра «Беги к тому, что я назову»

Цели: закрепление названий предметов игрового пространства; обучение бегу «стайкой» (групповому взаимодействию).

Правила: умение слушать инструкцию взрослого.

Ход игры:

- дети собираются вокруг воспитателя;

- «Раз, два, три – к песочнице беги!» (Дети всей группой бегут к цели. Воспитатель идет следом, давая время детям освоиться);

- «Раз, два, три – к веранде беги!» (Дети бегут к качелям, горке, столику и т. д.).

Для детей с нарушениями координации я модифицирую эту игру. Вместо быстрого бега мы используем «шаги великана» или «шаги мышки». Это помогает им контролировать скорость и не сталкиваться друг с другом, что снижает риск конфликтов и травм.

Игровой комплекс 3.

Игра «Вейся, венок!»

Цели: учить водить хоровод; развивать чувство ритма.

Материал: декоративные веночки с цветами и лентами.

Ход игры:

- «Подул ветерок, цветы начали шалить, разбежались по поляне!» (Дети свободно двигаются по кругу);

- «Пришла девочка Дашенька и сказала: "Вейся, венок! Завивайся, венок!"» (Воспитатель берет детей за руки и помогает образовать плотный круг);

«Какой красивый разноцветный венок у нас получился!» (Дети ходят по кругу под музыку или речёвку, имитируя движение венка).

Список литературы

1. Коротков И.М. Подвижные игры детей / И.М. Коротков. – М.: Сов. Россия, 1987. – 154 с.
2. Покровский Е.А. Детские игры : Преимущественно русские / Е.А. Покровский. – М.: Терра. – ISBN 5-300-01246-7.
3. Дорожин Ю. Быстрее, выше, сильнее : Развитие и обучение детей от 4 до 5 лет : Книжка с игрой и наклейками / Ю. Дорожин. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 16 с. – ISBN 5-86775-221-6.

Жукова Марина Александровна

учитель-логопед

Малахова Виктория Валерьевна

учитель-логопед

Нарожная Наталья Ивановна

учитель-дефектолог

МБДОУ «Ильинский детский сад «Калейдоскоп»

с. Ильинка, Белгородская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТНР

Аннотация: в статье рассматривается проблема роста речевых нарушений у дошкольников, обусловленных дисфункцией межполушарного взаимодействия. Авторы обосновывают применение методов кинезиологии как эффективного средства коррекции в условиях ДОУ. Описывается комплекс упражнений, направленный на синхронизацию работы полушарий, развитие мелкой моторики, памяти и внимания. Доказано, что систематическое использование кинезиологических упражнений способствует не только устранению речевых дефектов, но и улучшению психоэмоционального состояния, повышению стрессоустойчивости и успешной подготовке детей к школьному обучению.

Ключевые слова: кинезиология, межполушарное взаимодействие, тяжелые нарушения речи, сенсомоторные навыки.

Мозг человека представляет собой «содружество» функционально ассиметричных полушарий левого и правого. Каждое из них является не зеркальным отображением другого, а необходимым дополнением. Для того чтобы творчески осмыслить любую проблему, необходимы оба полушария.

В настоящее время растёт количество детей с минимальными мозговыми дисфункциями, которые проявляются в нарушении речи, мышления, изменении качеств психики. Доказано, что определённую роль в их возникновении играют нарушения функциональной асимметрии коры больших полушарий головного мозга и межполушарного взаимодействия.

Правильная речь – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения в дальнейшем: письменная речь формируется на основе устной. Если вовремя не устранить нарушения звукопроизношения, лексики, грамматики, фонематических процессов и др., у детей дошкольного возраста возникнут трудности общения с окружающими, а в дальнейшем определенные изменения личности на пути развития «ребенок – подросток – взрослый», когда закомплексованность человека будет мешать ему учиться и в полной мере раскрывать свои природные способности и интеллектуальные возможности.

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения.

Цель: развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности.

Задачи развития межполушарной специализации: синхронизация работы полушарий; развитие мелкой моторики; развитие способностей; развитие памяти, внимания, речи; развитие мышления.

Кинезиология представляет для педагогов не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции нарушения речи ребенка. Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими нарушения речи, предполагает использование специализированных или адаптированных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффективность их применения зависит от

профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать новые инновационные технологии в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности.

Целенаправленное систематическое коррекционное воздействие с использованием методов кинезиологии позволяет значительно повысить эффективность работы как учителя – логопеда, педагога – психолога, так и всех педагогов ДОУ.

На логопедических занятиях с детьми, страдающими общим недоразвитием речи, используя кинезитерапию, осуществляется развитие слуховых функций, оптико-пространственных представлений, праксиса, тактильного гнозиса, интеллектуальных и творческих способностей, происходит осознание собственных эмоций, коррекция речевой функциональной системы.

Польза сотрудничества логопеда и учителя-дефектолога проявляется не только в четкой организации работы, но и в своевременных и успешных результатах коррекции, которая достигается за счет опоры на индивидуально – типологические и компенсаторные возможности ребёнка. Недоразвитие психических процессов, таких как память, внимание, зрительное и слуховое восприятие зачастую тормозят успешность коррекционного процесса, поэтому в ДОУ разработан и проводится курс занятий индивидуальной и групповой работы на развитие психических процессов с детьми, имеющих речевую недостаточность, который проводится перед началом коррекционных занятий с логопедом.

Воспитатели в своей работе учитывают этап проводимой с ребенком-логопатом работы. Выявленные в ходе логопедической диагностики уровень развития фонематической стороны речи ребенка, его лексико-грамматического строя речи и навыков связной речи обязательно учитывается воспитателем при составлении перспективного планирования.

Сами упражнения чрезвычайно просты и не требуют для своего проведения особого места, времени и инвентаря («Гимнастику мозга», основанную на методике П. Дениссона). Дети зачастую не любят заниматься, но не прочь поиграть.

Все упражнения разделены на четыре группы, применение которых направлено на развитие трех видов сенсомоторных навыков.

Первая группа включает упражнения, пересекающие среднюю линию тела (линия, проходящая вертикально и делящая тело на правую и левую половину). Упражнения способствуют одновременной работе двух глаз, рук, ног, ушей, интеграции двух полушарий мозга и включают механизм «единства мысли и движения». В результате человек может двигаться и думать одновременно, обрабатывать информацию как от целого к частному, так и от частного к целому, легко пересекать срединную линию тела, что является необходимым требованием для последующего овладения свободным чтением, письмом и множества других навыков. Это упражнения «Двойной рисунок», «Ленивая восьмерка», «Перекрестные шаги», «Слон», «Кулак, ребро, ладонь», «Ухо-нос».

Вторая группа – это упражнения, энергетизирующие тело, т.е. обеспечивающие необходимую скорость и интенсивность протекания нервных процессов между клетками и группами нервных клеток головного мозга. Таким образом, улучшается саморегуляция эмоционального состояния, навыки организованности и целеполагания. Это упражнения «Кнопки мозга», «Энергетическая зевота».

Третья группа – растягивающие упражнения. Эти упражнения снимают напряжение с мышц и сухожилий нашего тела. Когда мышцы растягиваются и принимают нормальное, естественное состояние и длину, они посылают сигнал в мозг о том, что человек находится в расслабленном, спокойном состоянии и, следовательно, о его готовности к познавательной работе. Таким образом, эти упражнения способствуют снятию стрессового напряжения в теле. Это упражнение «Активизация рук».

Четвертая группа – упражнения, повышающие позитивное отношение. Они стабилизируют и ритмируют нервные процессы в организме и помогают взглянуть на тревожащую ситуацию по-новому. Это такие упражнения как «Позитивные точки», «Шляпа мышления».

Упражнения необходимо проводить ежедневно, т.к. мозг любит повторения для наработки мозговых схем и закрепления эффекта.

Упражнения воспитатели проводят с группой форме ежедневно утром, без пропусков, в доброжелательной обстановке, от детей требуется точное выполнение движений и приемов, учитель – логопед и учитель-дефектолог закрепляют их на индивидуальных занятиях.

Упражнения проводятся стоя или сидя за столом по специально разработанным комплексам; длительность занятий по одному комплексу составляет две недели. В комплексы упражнений включены растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения на релаксацию и массаж.

Все упражнения проводятся с использованием музыкального сопровождения. Спокойная, мелодичная музыка создает определенный настрой у детей. Она успокаивает, направляет на ритмичность выполнения упражнений в соответствии с изменениями в мелодии.

Сначала детей младшего дошкольного возраста мы учили выполнять пальчиковые игры от простого к сложному. После того как дети научились выполнять пальчиковые игры, с пяти лет (возраст группы комбинированной направленности) мы перешли на комплекс пальчиковых кинезиологических упражнений. Ребенок выполняет вместе со взрослыми, затем самостоятельно по памяти, постепенно от занятия к занятию увеличивая время и сложность. Упражнение выполняется сначала правой рукой, затем левой, затем двумя руками вместе. При затруднениях взрослый предлагает ребенку помогать себе командами («заяц-козавилка»), произносимыми вслух или про себя. Благодаря двигательным упражнениям для пальцев происходит компенсация левого полушария и активизация межполушарного взаимодействия, что способствует к детской стрессоустойчивости к обучению в школе.

Доказано, что систематическое использование кинезиологического комплекса детьми, отнесёнными как к психической норме, так и имеющими мозговые дисфункции с задержкой или нарушением психического развития, приводит к достоверному увеличению у них продуктивности, объёма и устойчивости внимания, восстановлению нарушенных межполушарных связей, улучшению психоэмоционального состояния, уменьшению степени агрессивности и улучшению аналитико-синтетической способности (способность к обобщениям и умозаключениям). Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы. В связи с улучшением интегративной функции мозга у многих детей наблюдается значительный прогресс способности к обучению. Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность, восстанавливают и формируют правильное дыхание. Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие, профилактика глазных заболеваний. Применение данных упражнений, позволяет ускорить у ребёнка коррекцию речевых и познавательных нарушений.

Список литературы

1. Деннисон П.И. Гимнастика мозга: Простые упражнения для учения целостным мозгом. – 2-е изд. / П.И. Деннисон, Г.И. Деннисон. – пер. С.К. Масгутовой. – М.: Восхождение, 1998.
2. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности : учеб. для ун-тов по спец. «Психология» / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М.: изд-во МГУ, 1989. – 398, [1] с. – ISBN 5–211–00222–9.
3. Мони́на Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Г.Б. Мони́на. – СПб.: Речь, 2023. – ISBN 978–5-9268–4029–9.
4. Дмитриева Т.И. Методическое пособие. Комплекс кинезиологических игр и упражнений для детей дошкольного возраста / Т.И. Дмитриева, И.В. Метелина. – Красноярск, 2019.
5. Рузина М.С. Пальчиковые и телесные игры для малышей / М.С. Рузина. – СПб.: Речь, 2003. – ISBN 5–9268–0240–7. – EDN QTGRUV.

Иванова Валентина Николаевна

учитель

МБОУ «СОШ №11»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в данной статье представлен краткий обзор основных типов исследований учащихся. Дается их краткая характеристика. Представлен анализ необходимых условий (ресурсов) для исследовательской деятельности, обзор существующих методик по организации исследовательской деятельности учащихся, перечислены основные требования к структуре работ. Приводится обзор допустимых источников.

Ключевые слова: исследовательская деятельность учащихся, проектная деятельность обучающихся, проектно- исследовательская деятельность.

Глобальные изменения в информационной, коммуникационной, профессиональной и других сферах современного общества требуют корректировки содержательных, методических, технологических аспектов образования, пересмотра прежних ценностных приоритетов, целевых установок и педагогических средств.

Технология классно-урочной системы на протяжении столетий оказывалась наиболее эффективной для массовой передачи знаний, умений, навыков молодому пополнению. Происходящие в современности изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициацией, навыка самостоятельного движения в информационных полях, формирования у обучающегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем – профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни. Акцент переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности.

При организации исследовательской деятельности следует различать собственно исследовательскую деятельность учащихся, проектную деятельность и проектно-исследовательскую деятельность.

Исследовательская деятельность обучающихся -деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы). Проектная деятельность обучающихся -совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

Проектно- исследовательская деятельность- деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов. Является организационной рамкой исследования.

Педагогам, также важно помнить разницу между учебным и научным исследованием. Главным смыслом исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке. Поэтому при организации образовательного процесса на основе исследовательской деятельности на первое место встает задача проектирования исследования. При проектировании исследовательской деятельности учащихся в

качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки за последние несколько столетий. Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде.

Исследовательская деятельность обучающихся является технологией дополнительного образования, поскольку имеет два обязательных для дополнительного образования признака:

- гибкие образовательные программы, выстраиваемые в соответствии со спецификой выполняемой задачи, склонностями и способностями конкретного обучаемого;
- наличие индивидуальных форм работы педагога и обучаемого – групповые и индивидуальные занятия и консультации, выездные мероприятия, семинары и конференции.

Исследовательская деятельность может с успехом применяться в школах, гимназиях и лицеях, колледжах и профессиональных училищах.

Решающее звено этой новации – учитель. Меняется роль учителя и не только в проектно-исследовательском обучении. Из носителя знаний и информации, всезнающего оракула, учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации из различных (может быть и нетрадиционных) источников. Работа над учебным проектом или исследованием позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить процесс образовательный процесс из скучной принудилочки в результативную созидательную творческую работу.

Организация исследовательской деятельности может проходить как на уроке, так и во внеурочное время. В современной школе на первый план выходит организация исследовательской деятельности именно на уроке: в рамках проблемного и проектного подходов к обучению.

Поиск информации занимает самую большую часть работы над любой творческой или исследовательской темой. Успех такой исследовательской деятельности напрямую зависит от того, умеет ли школьник искать и обрабатывать найденную информацию. В связи с этим на учителя ложится весьма важная задача: познакомить учащихся с системой хранения информации и научить школьников ускоренному поиску и обработке информации.

Исследовательская работа учителя с учеником весьма полезна в формировании умения находить, анализировать, обрабатывать информацию и использовать ее по назначению, умению устанавливать межпредметные связи, искать общие закономерности и т. д. Сегодняшним школьникам предлагается освоить (подразумеваем «выучить») такой огромный объем знаний, накопленных веками, что рассчитывать на абсолютный успех в этом нам просто не приходится. На мой взгляд, гораздо важнее научить их работать с информацией. Освоив это, будущие специалисты (и уже не важно, в каких областях) смогут в любой момент найти и использовать необходимую информацию. Не стоит превращать наших детей в «полуживые» энциклопедии. Гораздо полезнее и интереснее для них научиться пользоваться энциклопедиями тогда, когда возникает потребность в них.

Для примера можно использовать следующие цифровые образовательные ресурсы по истории:

- <http://biography.globala.ru/> – Биографии известных людей;
- <http://bibliofond.ru> – Библиотека научной и студенческой информации;
- <http://www.hrono.info> – Всемирная история в интернете;
- <http://www.lensart.ru> – Художественные фотографии;
- <http://history.standart.edu.ru> Коллекция «Исторические документы» Российского общеобразовательного портала;
- <http://historydoc.edu.ru> Лекции по истории online для любознательных.

Следует отметить, что из собственного опыта можно рекомендовать.

1. Исследовательских проектов не должно быть много. Обилие ученических проектов ведет к снижению познавательной активности и качеству исследования.

2. Необходимо планировать интегрированные проекты.

Целесообразно предлагать учащимся выходить на различные конкурсы – это позволяет повысить их самооценку.

Список литературы

1. Громыко Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова / Ю.В. Громыко // Изв. Рос. акад. образования. – 2000. – № 2. – С. 36–43.
2. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения / В.В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – № 6.
3. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с. – ISBN 5-88753-009-X.
4. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: НИИ шк. технологий, 2004. – 122, [1] с. – ISBN 5-87953-189-9. – EDN PBXLJH
5. Цыбина М.В. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2020/02/01/issledovatel'skaya-deyatelnost-uchashchihsya> (дата обращения: 16.06.2026).
6. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
7. Методология учебного проекта. Материалы городского методического семинара. – М.: МИ-ПКРО, 2001. – 144 с.
8. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности / Т. Новикова // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 151–157.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат [и др.]. – под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.

Исакова Елена Витальевна

воспитатель

Ситник Ольга Юрьевна

воспитатель

МБДОУ «Ильинский детский сад «Калейдоскоп»
с. Ильинка, Белгородская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА КАК ФОРМА НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается роль наставничества как ключевого механизма профессиональной адаптации и развития молодых педагогов в условиях реализации ФГОС. Автор анализирует преимущества данной формы методической работы перед традиционными курсами повышения квалификации. Особое внимание уделяется поэтапной системе сопровождения начинающих воспитателей в дошкольной образовательной организации, включающей адаптационный, проектировочный и контрольно-оценочный этапы. Раскрываются конкретные задачи и формы взаимодействия наставника с молодым специалистом. Обосновывается, что эффективно выстроенная система наставничества способствует успешной самореализации педагога, повышению его профессиональной компетентности и ускорению процесса профессионального становления.

Ключевые слова: наставничество, молодой педагог, профессиональная адаптация, дошкольное образование, методическое сопровождение, профессиональная компетентность, этапы становления, самореализация, ФГОС.

С введением ФГОС в систему образования повысились требования к личностным и профессиональным качествам педагога. Подготовка квалифицированных педагогических кадров, способных использовать современные инструменты и методы для решения задач, – одно из четырех основных направлений развития системы образования. Важная роль в реализации

этого направления отводится наставничеству. Как сказал В. В. Путин: «Это должно быть эффективное современное наставничество, передача опыта, конкретных навыков».

Перед современным педагогом, носителем общественных изменений, стоит первоочередная задача – воспитание продуктивной и творческой личности, адаптированной к жизни в обществе. Поэтому особенно важно поддержать молодых педагогов в начале профессионального пути. Успех и компетентность деятельности молодого специалиста зависит не только от профессиональной подготовки и личностных качеств, но и от того, в какой коллектив он попадет, какие условия работы для него создадут, какую методическую помощь окажут. В связи с этим необходимо обратить внимание на деятельность администрации образовательной организации по созданию системы сопровождения молодого педагога, которая способствует процессу подготовки к профессиональной деятельности. Речь идет о наставничестве как одной из форм методической работы с молодыми воспитателями. Именно наставник отвечает за реализацию информационной, организационной, обучающей и других функций, обеспечивает условия для адаптации и непрерывного профессионального образования начинающего педагогического работника.

С первого дня работы особенностью труда молодых специалистов являются обязанности и ответственность как у опытных педагогов, а также давление со стороны родителей, коллег и администрации, которые ожидают безупречного профессионализма. Поэтому, не получив в первый год работы поддержки от коллег и администрации, педагоги чувствуют себя «брошенными на произвол судьбы», от столкновения с реальностью – испытывают шок. Задача наставника – сделать все возможное для успешной подготовки нового работника к столкновению с любыми трудностями.

Обратимся к определениям, чтобы лучше понимать, что есть «наставничество» и кто такой «наставник».

Наставничество – тип подготовки к работе, обеспечивающий занятость работника с поддержкой опытного наставника, что способствует изучению работы на практике.

Наставник – опытный педагог, готовый прийти на помощь, подсказать, направить, научить.

В современном образовании *наставничество* – это межличностная коммуникация, цель которой помочь молодому педагогу понять корпоративную культуру и технологию работы.

Особенно актуальна роль наставничества как форма профессиональной адаптации и повышения квалификации педагога в образовательной организации. В сравнении с классическими формами повышения квалификации (обучение на курсах, посещение методических мероприятий, самообразование и другие) наставничество имеет ряд преимуществ: обладает большей гибкостью, отличается многообразием форм и методов работы с молодыми специалистами в условиях реальной трудовой деятельности, имеет быструю «обратную связь».

Основные задачи педагога-наставника:

- побуждать молодого специалиста к поиску эффективных современных методов и приемов образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста;
- ориентировать начинающего педагога на творческое использование передового педагогического опыта в своей профессиональной деятельности;
- способствовать успешной адаптации молодого специалиста в образовательном учреждении;
- ускорить процесс профессионального становления воспитателя и развития способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на него обязанности.

На протяжении многих лет работы в дошкольном учреждении сложилась определенная система по формированию традиций наставничества, при поддержке, которой молодой педагог постепенно начинает внедрять имеющиеся теоретические знания и умения в практику работы с детьми и их родителями. Данная методика состоит из трех этапов.

Этапы становления молодого специалиста включают:

- адаптацию (освоение норм профессии, её ценностей, приобретение автономности);
- стабилизацию (приобретение профессиональной компетентности, успешности, соответствия занимаемой должности);
- преобразование (достижение целостности, самодостаточности, автономности и способности к инновационной деятельности).

Адаптационный этап.

1. Беседа-знакомство с начинающими педагогами для определения направлений работы. Изучение нормативно-правовой базы. Обучение ведению документации.

2. Знакомство с детским садом, представление молодого воспитателя.

3. Анкетирование с целью изучения затруднений педагога ДОО в организации современного качественного образования.

4. Диагностика изучения методических потребностей специалиста.

5. Индивидуальный план работы с молодым педагогом отражает основные направления деятельности: изучение нормативно-правовых документов, повышения профессиональной компетентности, уровня квалификации. План составляется с возможностью корректировать и дополнять его в течение учебного года. В конце года таким планом удобно пользоваться не только наставнику (чтобы оценить объем и качество проведенной работы), но и молодому специалисту (чтобы проанализировать собственные профессиональные достижения, планировать дальнейшие шаги саморазвития).

Основной (проектировочный) этап:

- разработка и реализация индивидуальной программы, корректирование навыков специалиста, выстраивание программы собственного развития педагога;
- проведение наставником тренингов, консультаций на различные темы;
- изучение опыта работы коллег своего учреждения и других ДОО;
- повышение профессионального мастерства, посещение мероприятий, различного уровня;
- приобщение молодого педагога к подготовке и участию в проведении педсоветов, семинаров;
- привлечение к показу на уровне детского сада (разработка материала для образовательной деятельности с детьми).

На этом этапе наставник определяет методическую тему, над которой молодой педагог будет работать более углубленно, составит план самообразования и начнет пополнять портфолио.

При этом используются разнообразные формы работы, так например:

- педагог-наставник предлагает совместно спланировать образовательную деятельность, оказывает помощь в составлении конспекта организованной образовательной деятельности (далее ООД);
- рекомендует методическую литературу, знакомит с методической копилкой группы и ДОО;
- посещает режимные моменты, ООД у молодого педагога и анализирует их;
- приглашает понаблюдать за своей работой – проводит открытые показы проведения режимных моментов, организации прогулки, ООД и других видов деятельности с обсуждением увиденного;
- проводит консультации, беседы;
- знакомит с нетрадиционными формами взаимодействия с семьями воспитанников, оказывает помощь при подготовке консультативного материала для родителей;
- помогает в работе по самообразованию, при подготовке к педсоветам.

Контрольно-оценочный этап.

Именно на этом этапе и важна оценка воспитателя наставником. Ежедневно молодой воспитатель испытывает потребность в поддержке и своевременной положительной оценке своего труда.

Контроль профессиональных навыков молодого специалиста, помогает определить степень его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей.

Одной из эффективных форм обучения молодых педагогов, формирующих творческо-деятельностную позицию и развивающую педагогическую рефлексию, является участие в конкурсном движении. Это стимул для самореализации, саморазвития и выстраивания профессиональной карьеры.

При условии профессиональной поддержки и помощи более опытного педагога участие в конкурсах позволяет молодому специалисту добиться лучших результатов уже в первые годы своей педагогической деятельности.

Наставничество должно стимулировать потребности молодого специалиста в самосовершенствовании, способствовать его профессиональной и личностной самореализации. Всестороннее рассмотрение эффективности системы наставничества позволит руководителям ДОУ, педагогам-наставникам быстро и качественно решать задачи профессионального становления молодых воспитателей, включать их в проектирование своего развития, оказывать им помощь в самоорганизации, самоанализе своего развития, повышать их профессиональную компетентность. Подобный подход воспитывает компетентных профессионалов своего дела.

Список литературы

1. Аралова М.А. Формирование коллектива ДОУ. Психологическое сопровождение / М.А. Аралова. – М., 2007.
2. Виноградова Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 176 с. – EDN QVWNDT
3. Голицина Н.С. Система методической работы с кадрами в ДОУ / Н.С. Голицина. – М., 2004.
4. Закаблущая Е. Молодой специалист и наставник / Е. Закаблущая.
5. URL: <http://www.resobr.ru/article/39808-organizatsiya-raboty-s-molodymi-pedagogami-v-dou> (дата обращения: 11.06.2026).
6. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2012/12/04/polozhenie-o-nastavnichestve> (дата обращения: 11.06.2026).
7. Круглова И.В. Организация наставничества в школе / И.В. Круглова.
8. Микляева Н.В. Инновации в детском саду / Н.В. Микляева.
9. Корякина И.А. Наставничество как форма профессиональной адаптации и повышения квалификации педагога в образовательной организации / И.А. Корякина. – URL: <https://педпроект.рф/корякина-и-а-публикация/> (дата обращения: 11.06.2026).

Канищева Марина Николаевна

воспитатель

Смолякова Людмила Ивановна

воспитатель

Игнатьева Евгения Геннадьевна

тьютор

МБДОУ «Д/С №48 «Вишенка»
г. Белгород, Белгородская область

ГОТОВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ И ТЬЮТОРА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕСУРСНОЙ ГРУППЫ ДОУ: КОМПОНЕНТЫ, АСПЕКТЫ, КОМПЕТЕНЦИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация: в статье рассматривается проблема готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) на примере города Белгорода. Автор выделяет три основных компонента готовности: когнитивный (теоретические знания), эмоциональный (эмпатия, самообладание) и деятельностный (развитие навыков, коррекция поведения). Определены ключевые аспекты (стремление помогать, мотивация) и компетенции воспитателя (установление контакта, организация пространства, взаимодействие с участниками образовательных отношений). Подчеркивается необходимость постоянного обучения, открытости к сотрудничеству с коллегами и психологической готовности для эффективной работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, расстройства аутистического спектра, ресурсная группа, детский сад, воспитатель, взаимодействие с участниками образовательных отношений, инклюзия, готовность, компоненты, аспекты готовности, педагогические компетенции в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

В настоящее время в городе Белгороде ежегодно открываются новые ресурсные группы, которые посещают дети с расстройствами аутистического спектра. На наш взгляд именно эта нозологическая категория обучающихся в дошкольных образовательных учреждениях является одной из наиболее сложных и требующих от педагогов не только педагогических знаний и умений, но и высокого уровня эмоциональной готовности. Поэтому считаем необходимым затронуть тему готовности педагогов к работе с данной категорией обучающихся.

Непосредственная готовность воспитателя к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра включает в себя три основных компонента.

1. Когнитивный, который заключается в теоретических знаниях об особенностях развития и поведения детей с расстройствами аутистического спектра, а также, о принципах применения их на практике.

2. Эмоциональный. Представляет собой готовность педагога совладать со своими эмоциями в различных ситуациях взаимодействия с особым ребенком, проявлять эмпатию.

3. Деятельностный – готовность педагога к постоянному развитию собственных навыков, повышению уровня компетентности в вопросах, как непосредственной педагогической деятельности, так и в вопросах коррекции нежелательного поведения.

К аспектам, определяющим готовность педагога, можно отнести.

1. Стремление помогать. Этот аспект относится к личностным качествам человека и включает в себя оптимизм, милосердие, доброжелательность, толерантность и т. д.

2. Самообладание. Уравновешенности и эмоциональная устойчивость воспитателя в различных ситуациях взаимодействия с ребенком.

3. Мотивация. Непосредственная готовность воспитателя к трансформации собственной деятельности, адаптация под новые условия труда.

К основным компетенциям воспитателя относятся.

1. Владение теоретическими знаниями об особенностях развития детей с расстройствами аутистического спектра, их пополнение, постоянное развитие.

2. Умение устанавливать контакт с ребенком, организовать учебное пространство и пространство для отдыха.

3. Владение навыками установления руководящего контроля, ввода правил, алгоритмов действия.

4. Готовность воспитателя стать связующим звеном между всеми участниками образовательных отношений: родителями, детьми, педагогами, администрацией.

5. Умение прогнозировать и минимизировать риски.

6. Психологическая готовность к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Для повышения готовности воспитателя к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра необходимо не только учитывать опыт, теоретические знания, мотивацию и внутреннюю готовность, но и быть открытым к постоянному обучению и взаимодействию с более компетентными в этом вопросе коллегами.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст: учеб.-метод. пособие / Е.Р. Баенская. – М., 2000.

2. Башина В.М. Аутизм в детском возрасте / В.М. Башина. – М., 1999.

3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. — 220 с.

Каталиева Асия Алтынбековна

учитель

ГКОУ АО «Казачий кадетский корпус

имени атамана И.А. Бирюкова»

с. Началово, Астраханская область

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КАЗАЧЬЕМ КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ

Аннотация: в статье рассматриваются современные подходы к обучению грамматике английского языка в Казачьем кадетском корпусе. Обучение иностранным языкам в специализированных учебных заведениях требует интеграции культурного воспитания, коммуникативных методов и современных технологий. Акцент делается на практическом применении грамматических правил, индивидуальном подходе к обучению и развитию уверенности у кадетов в использовании языка. В результате, такие методы способствуют не только формированию языковых навыков, но и подготовке будущих специалистов, способных эффективно взаимодействовать в международной среде.

Ключевые слова: казачий кадетский корпус, обучение английскому языку, грамматика, современные подходы, коммуникативные методы, культурное воспитание, индивидуальный подход, практическое применение.

Обучение иностранным языкам в образовательных учреждениях России, особенно в специализированных, таких как Казачий кадетский корпус, требует особого подхода. В условиях глобализации и международного общения знание английского языка становится не просто преимуществом, а необходимостью. В этой статье мы рассмотрим современные методы и подходы к обучению грамматике английского языка, которые применяются в Казачьем кадетском корпусе.

1. Интеграция языкового обучения с культурным воспитанием.

Казачий кадетский корпус – это не только учебное заведение, но и центр формирования патриотизма и уважения к традициям. Обучение грамматике английского языка здесь интегрируется с изучением культуры англоязычных стран. Это позволяет кадетам не только осваивать правила языка, но и понимать контекст их использования. Например, изучение грамматических структур может сопровождаться анализом литературных произведений или исторических событий, что делает обучение более увлекательным и осмысленным.

2. Коммуникативный подход.

Современный подход к обучению грамматике акцентирует внимание на коммуникативных методах. В Казачьем кадетском корпусе используются ролевые игры, диалоги и групповые проекты, которые способствуют развитию навыков общения на английском языке. Кадеты учатся не только правильно строить предложения, но и использовать их в реальных ситуациях. Это помогает преодолеть языковой барьер и развивает уверенность в себе при общении.

3. Использование технологий.

Современные технологии играют важную роль в обучении грамматике. В Казачьем кадетском корпусе активно применяются мультимедийные ресурсы, онлайн-платформы и приложения для изучения языка. Это позволяет сделать процесс обучения более интерактивным и доступным. Например, использование видеоматериалов и аудиозаписей помогает кадетам улучшить восприятие на слух и произношение, а также закрепить грамматические конструкции в контексте.

4. Индивидуальный подход.

Каждый кадет имеет свои сильные и слабые стороны в изучении языка. Применение индивидуального подхода позволяет учитывать особенности каждого ученика. В Казачьем кадетском корпусе проводятся регулярные тестирования и мониторинг успеваемости, что дает возможность учителям адаптировать учебный процесс под конкретные потребности группы или отдельного ученика.

5. Практическая направленность.

Знание грамматики должно быть практическим и применимым. В Казачьем кадетском корпусе акцент делается на практическое использование грамматических структур в различных ситуациях – от написания официальных писем до ведения переговоров. Это позволяет кадетам не только запомнить правила, но и научиться применять их в жизни.

Заключение

Современный подход к обучению грамматике английского языка в Казачьем кадетском корпусе сочетает в себе культурное воспитание, коммуникативные методы, современные технологии, индивидуальный подход и практическую направленность. Такой комплексный подход способствует формированию у кадетов не только языковых навыков, но и уверенности в своих силах, что является важным аспектом их будущей профессиональной деятельности и личной жизни.

Список литературы

1. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 22–26. – EDN TOOOJT
2. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – EDN OLZMBZ
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10; № 3. – С. 3–9.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-пресс, 2010. – 640 с.
5. Хусаинова А.И. Овладение английской грамматике через призму современных технологий / А.И. Хусаинова.
6. Сафонова В.П. Современный урок иностранного языка: рекомендации, разработки уроков / В.П. Сафонова. – М.: Учитель, 2011.
7. Галеева А.Р. Проблемы при изучении английского языка / А.Р. Галеева. – М., 2023 – Ч. 1 – С. 295–298.

Козленко Елена Владимировна
учитель

Вьюгина Анастасия Алексеевна
учитель

Ильченко Оксана Васильевна
учитель

МБОУ «СОШ №13»
г. Белгород, Белгородская область

ЦИФРОВАЯ ЭКОСИСТЕМА КЛАССА: ВИЗУАЛИЗАЦИЯ, КОММУНИКАЦИЯ И АВТОМАТИЗАЦИЯ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ПЛАТФОРМ

Аннотация: статья посвящена созданию цифровой экосистемы в начальной школе для решения ключевых педагогических задач – визуализации, коммуникации и автоматизации – с помощью таких платформ, как Canva, Supra, MyQuiz и OnlineTestPad, что позволяет сделать обучение наглядным, интересным и эффективным даже при технических ограничениях.

Ключевые слова: цифровая экосистема класса, начальная школа, визуализация, Canva, Supra, геймификация, MyQuiz, автоматизация, OnlineTestPad, дистанционное обучение.

Мы с вами работаем в удивительное время. На наших глазах меняется поколение учеников, а вместе с ним – и сама суть урока. Сегодняшний первоклассник мыслит образами, кликами и наша задача – не противопоставлять цифровой мир миру знаний, а гармонично их соединить. Эта тема становится всё более актуальной в нашей практике – создание цифровой экосистемы класса. Мы говорим не просто о внедрении гаджетов, а о построении удобной, наглядной и эффективной образовательной среды, которая работает и в классе, и дома.

Особенно важно рассмотреть этот вопрос через призму наших реалий: опыт дистанционного обучения, необходимость организации домашних заданий в цифровом формате и, конечно, существующие ограничения интернета.

В начальной школе абстрактные понятия усваиваются через образы. Инфографика и яркие презентации помогают детям лучше запоминать материал. Визуализация – это основа обучения в начальной школе. Дети мыслят образами, и наша задача – дать им эти образы.

Платформы: Canva и Supra. Как это работает: эти сервисы позволяют нам, не будучи дизайнерами, создавать профессиональные материалы. Это могут быть:

- наглядные пособия для уроков (схемы, карты, инфографика);
- красивые объявления для родителей и учеников;
- шаблоны для портфолио или грамот;
- визуальные инструкции (например, алгоритм мытья рук или решения задачи);
- преимущество для нас: готовые материалы можно скачать в виде изображения или PDF-файла. Это ключевой момент! Мы можем отправить родителям картинку с заданием в мессенджер или загрузить файл на школьный портал. Для этого не нужен быстрый интернет с телефона ребёнка – достаточно того, что есть у родителя или на компьютере.

Коммуникация и геймификация: «Учёба с азартом».

Как часто мы видим, что руку тянет один и тот же активный ученик? Как проверить знания остальных 28 человек, не превращая урок в допрос? Как проверить знания всего класса одновременно, не вызывая к доске? Как сделать рутинный опрос интересным? Ответ – игровые платформы.

MyQuiz – то не просто тест, это «интерактивная игра». Вы запускаете викторину на экране, а дети отвечают со своих устройств. Эта платформа превращает любой урок в захватывающее шоу. Мы можем проводить викторины в режиме реального времени. Дети

отвечают с планшетов или телефонов, видят рейтинг на доске, соревнуются друг с другом. Это создает невероятный драйв! А функция командной игры отлично подходит для сплочения коллектива. Вдруг на математике начинается настоящее соревнование! Тихони втягиваются в процесс, потому что это азартно и безопасно – ошибаться в телефоне не так страшно, как у доски. Это мощнейший инструмент для формирования внутренней мотивации.

OnlineTestPad – наш «умный» ассистент». Здесь можно создавать не только тесты, но и кроссворды, опросы, диалоги. Главное преимущество – автоматизация. Система сама проверит работу и выдаст вам аналитику: кто справился, а над какой темой стоит поработать ещё раз. Это позволяет нам перейти от констатации факта («не выучил») к точечной помощи.

Когда и как можно использовать эти платформы.

В классе (онлайн-режим): это идеальный инструмент для мгновенной обратной связи. Ученики отвечают с устройств, видят результат сразу. Это создаёт эффект соревнования и поддерживает внимание.

Дистанционное обучение и домашние задания (наш опыт): здесь возникает главная сложность – мобильный трафик. Но у этих платформ есть решение.

1. Офлайн-режим: многие тесты и викторины можно загрузить заранее. Если у ребёнка есть возможность скачать задание дома через Wi-Fi, он сможет выполнять его без подключения к сети.

2. Формат «Картинка + Текст»: мы можем создать тест на OnlineTestPad, сделать скриншоты вопросов с вариантами ответов (картинка весит мало) и отправить их в чат. Ребёнок думает, записывает ответ в тетрадь или голосовым сообщением. Это гибридный формат, который обходит проблему слабого интернета.

3. Задания без таймера: использование платформ без ограничения по времени позволяет ученику не нервничать из-за обрывов связи.

Автоматизация: «Время для главного».

Главная ценность этих инструментов – экономия нашего самого дорогого ресурса: времени.

Автоматическая проверка тестов в OnlineTestPad и MyQuiz освобождает часы, которые мы можем потратить не на проверку тетрадей, а на индивидуальную работу с детьми или подготовку интересных мероприятий. Мы получаем готовые отчеты об успеваемости, которые можно использовать для бесед с родителями или на педсоветах. Мы можем использовать эти платформы как для быстрой проверки в конце урока (5 минут), так и для полноценного домашнего задания. Это позволяет нам оперативно корректировать учебный план.

Цифровая экосистема – это не про замену учителя, а про усиление его возможностей. Это про то, чтобы вернуть в наши руки главный ресурс – время, сделав при этом уроки ярче и эффективнее. Учитывая наши технические ограничения, мы можем использовать эти инструменты гибко: визуальные материалы от Canva/Supa как статичные файлы, а интерактив от MyQuiz/TestPad – либо в классе, либо в режиме предварительной загрузки.

Список литературы

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2008. – Классический труд, посвященный теории и практике использования ИКТ в школе. – EDN QVYETZ

2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – Работа, рассматривающая игровые технологии и методы активизации познавательной деятельности, что напрямую связано с геймификацией.

3. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – Фундаментальное исследование по теории информатизации образовательного процесса.

Кокуркина Яна Сергеевна

педагог-психолог

Жигулина Валентина Дмитриевна

учитель-логопед

Казеннова Елена Анатольевна

воспитатель

Мирзоева Нина Николаевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №71»

г. Белгород, Белгородская область

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ КОРРЕКЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы взаимодействия ДОО и семьи, подчеркивается значимость партнерских отношений и единого подхода к воспитанию и обучению детей с ОВЗ. Особое внимание уделяется специфике потребностей семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, и необходимости индивидуализации форм взаимодействия. Авторы анализируют различные модели сотрудничества, включая информационные, консультативные, обучающие и практико-ориентированные формы.

Ключевые слова: семья, ребенок, взаимодействие.

В современных условиях особое внимание уделяется комплексному подходу к развитию и коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одним из ключевых факторов успешной коррекции является тесное и продуктивное взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения (ДОО) с семьей ребёнка. Семья – это первоочередная среда социализации и развития ребёнка, и только совместные усилия специалистов и родителей могут обеспечить максимальный эффект в коррекционной работе.

Дети с ОВЗ нуждаются в системной поддержке, которая должна быть согласована и последовательна как в условиях ДОО, так и дома. Семья, обладая уникальной информацией о ребёнке, его особенностях, интересах и потребностях, является незаменимым партнёром для педагогов и специалистов. Взаимодействие с семьей позволяет:

- создать единое образовательное и воспитательное пространство;
- обеспечить преемственность коррекционных мероприятий;
- повысить мотивацию родителей к участию в развитии ребёнка;
- учитывать индивидуальные особенности ребёнка в повседневной жизни.

Можно выделить несколько эффективных форм взаимодействия с семьей. К ним относятся.

1. Индивидуальные консультации и беседы.

Регулярные встречи с родителями позволяют обсудить успехи и трудности ребёнка, скорректировать коррекционные программы, ответить на вопросы и дать рекомендации по развитию навыков дома. Важно создавать доверительную атмосферу, где родители чувствуют поддержку и понимание.

2. Совместные коррекционные занятия.

Приглашение родителей к участию в коррекционных занятиях помогает им лучше понять методы работы с ребёнком, освоить приёмы поддержки и развития, а также укрепить эмоциональную связь с ребёнком.

3. Проведение тренингов и мастер-классов для родителей.

Обучающие мероприятия направлены на повышение компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей с ОВЗ, формирование навыков эффективного взаимодействия и поддержки ребёнка.

4. Создание групп поддержки и родительских клубов.

Объединение родителей детей с ОВЗ способствует обмену опытом, взаимопомощи и снижению эмоционального напряжения, связанного с особенностями воспитания ребёнка.

5. Использование современных коммуникационных технологий.

Группы в мессенджерах, электронная почта, видеоконференции – все эти инструменты позволяют оперативно обмениваться информацией, делиться успехами, давать краткие рекомендации и поддерживать постоянный контакт с родителями, особенно если у них нет возможности часто посещать ДОО.

6. Разработка и распространение информационных материалов.

Буклеты, памятки, брошюры, статьи на сайте ДОО или в родительских уголках, содержащие информацию о методах коррекции, играх для развития, особенностях поведения детей с ОВЗ, полезных ресурсах и контактах специалистов.

7. Дни открытых дверей и открытые занятия.

Позволяют родителям увидеть реальный процесс обучения и коррекции, познакомиться с педагогами и специалистами, оценить условия, в которых находится их ребёнок, и задать интересные вопросы.

8. Совместные праздники, досуговые мероприятия и проекты.

Организация совместных мероприятий (спортивные праздники, театрализованные представления, творческие мастерские) способствует укреплению связей между семьями и ДОО, созданию позитивной атмосферы, а также позволяет родителям увидеть своих детей в неформальной обстановке, взаимодействующими со сверстниками и взрослыми.

9. Индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) и программы индивидуального развития (ПИР).

Разработка ИОМ и ПИР в тесном сотрудничестве с родителями является одной из наиболее эффективных форм взаимодействия. Родители активно участвуют в постановке целей, выборе методов и оценке результатов, что обеспечивает максимальную индивидуализацию коррекционного процесса и его преемственность в домашних условиях.

Принципы эффективного взаимодействия:

- *партнерство и сотрудничество*: Равноправное отношение к родителям как к полноправным участникам образовательного процесса;

- *открытость и прозрачность*: Предоставление полной и достоверной информации о развитии ребёнка и методах работы;

- *индивидуальный подход*: Учёт особенностей каждой семьи, её запросов и возможностей;

- *доверие и уважение*: Создание атмосферы взаимного доверия и уважения между педагогами и родителями;

- *системность и регулярность*: Постоянное и планомерное взаимодействие, а не эпизодические контакты;

- *позитивная направленность*: Акцент на успехах и достижениях ребёнка, а не только на проблемах;

- *компетентность*: Предоставление родителям квалифицированной помощи и актуальной информации.

Эффективное взаимодействие с семьёй является краеугольным камнем успешной коррекционной работы с детьми с ОВЗ в условиях ДОО. Разнообразие форм и методов взаимодействия, основанных на принципах партнерства, открытости и индивидуального подхода, позволяет создать единое коррекционно-развивающее пространство, где каждый ребёнок

получает максимальную поддержку и помощь в своём развитии. Только совместными усилиями педагогов, специалистов и родителей можно обеспечить полноценную социализацию и адаптацию детей с ОВЗ, раскрыть их потенциал и подготовить к дальнейшей успешной жизни.

Список литературы

1. Эффективная организация взаимодействия ДООУ с родителями: комплексный анализ и разработка программ для полноценного развития дошкольников. – URL: <https://nadfl.ru/diplomnaya-rabota/new-organizatsiya-vzaimodeystviya-dou-s-roditelyami/> (дата обращения: 22.06.2026).
2. Мохноногова Ю. Учебно-научный «Современные формы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи». – URL: <https://infourok.ru/uchebno-nauchnyj-sovremennye-formy-vzaimodeystviya-doshkolnoj-obrazovatelnoj-organizacii-i-semi-8195803.html> (дата обращения: 22.06.2026).
3. Пушкарева Н.Г. Опыт работы на тему: «Детско-родительские проекты как современная форма взаимодействия детского сада и семьи». – URL: <https://infourok.ru/opyt-raboty-na-temu-detsko-roditelskie-proekty-kak-sovremennaya-forma-vzaimodeystviya-detskogo-sada-i-semi-4272251.html> (дата обращения: 22.06.2026).

Кунашкова Екатерина Александровна
воспитатель

Проскурина Елена Васильевна
воспитатель

Хожайнова Елена Ивановна
воспитатель

Паришуткина Антонина Николаевна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №61 «Семицветик»
г. Старый Оскол, Белгородская область

КОНСПЕКТ КВЕСТ-ИГРЫ С РОДИТЕЛЯМИ НА РОДИТЕЛЬСКОМ СОБРАНИИ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЕ «ВМЕСТЕ С ДЕТЬМИ ИЗУЧАЕМ ПРАВИЛА ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ»

Аннотация: статья раскрывает педагогический потенциал квест-игры как эффективной формы совместной деятельности детей и родителей. Автор описывает сценарий мероприятия по правилам дорожного движения, направленный на решение комплексных задач: развитие коммуникативных навыков, познавательной активности и дорожной грамотности. Игра построена на командном взаимодействии, включает этапы с загадками, моделированием ситуаций и соревновательными моментами, что создаёт положительный эмоциональный настрой. Особое внимание уделяется вовлечению родителей в образовательное пространство детского сада. Практические задания помогают взрослым лучше понять трудности ребёнка и совместно найти способы обеспечения безопасности на дороге.

Ключевые слова: квест-игра, правила дорожного движения, фликер, дорожные знаки.

Значение квест-игры.

Квест-игра как форма организации детской деятельности, имеет ряд преимуществ, которые позволяют решать следующие задачи:

- всесторонне развивать детей;
- создавать положительный эмоциональный настрой;
- развивать социально-коммуникативные качества путем решения общих задач коллективно;
- действовать в команде;

- развивать взаимопомощь и взаимовыручку;
- побуждать к познавательно-исследовательской деятельности через решение проблемных ситуаций;

- обеспечивать интеграцию содержания образовательных областей.

Цель: привлечь родителей в образовательное пространство детского сада.

Задачи:

- способствовать созданию положительного эмоционального настроя родителей и детей;
- побуждать родителей к активному участию в совместном мероприятии;
- повышать заинтересованность родителей к проблеме безопасности детей на дорогах и находить способы ее решения;
- развивать у родителей и детей умение быстро принимать решение;
- повышать «дорожную грамотность».

Ход квест-игры.

Уважаемые родители, вам много говорят о том, что безопасность детей на дороге зависит только от вас. И это действительно так. Насколько хорошо мы подготовим маленьких пешеходов, настолько спокойнее будем и мы с вами. Предлагаем вам поиграть вместе с детьми, проверить свои знания, а может быть и чему-то научиться. В игре вы лучше поймете своего ребенка, поймете трудности, с которыми ему приходится сталкиваться.

Выходя на улицу,

Приготовь заранее

Вежливость и сдержанность,

А главное – внимание.

Прежде чем начать игру, нам нужны 2 команды.

Комментарий: необходимо найти способ деления на команды: разгадать код на карточке и найти свою пару. Пары должны встать друг за другом и таким образом получают две команды. Для каждой команды предлагаются знаки отличия, выбирается капитан и название команды.

В группе расставлены макеты дорожных знаков, «дорожное полотно», светофор, макеты домов, машины.

Капитанам команд предлагаются конверты с заданиями. В конверте загадки для обеих команд. Отгадав загадки, участники команд узнают, где находятся задания. Отгадки: дорожный знак «Въезд запрещен», дорожный знак «Осторожно: дети!» (Приложение). Находят знаки, вскрывают конверт, в котором задание «Собери светофор».

Комментарий: два плоскостных макета светофора на магнитных досках. В коробке разноцветные кружки на магнитах. Необходимо быстро и правильно собрать светофор. Команда, сделавшая это первой, получает фликер.

Выполнив первое задание, капитаны берут второй конверт, в котором задача: «Фигурное вождение». Необходимо провести машину, не задев кегли. Важно: строго соблюдать правила движения. Победившая команда получает фликер.

Чтобы найти следующее задание нужно разгадать кроссворд, в котором подсказка (светофор) (Приложение). Родители ищут светофор, рядом с которым находится конверт: «Чтобы двигаться вперед, срочно нужен переход». Командам необходимо выложить пешеходный переход из чёрных и белых полос картона. Команда-победитель получает фликер.

Под одной из полос находится конверт с четвертым заданием. Игра «Перейди дорогу». Команды становятся по разные стороны улицы. Нужно перейти дорогу по сигналам светофора: зелёный круг – шаг вперёд, красный – шаг назад, жёлтый – стоим на месте. Победит команда, чей игрок первый перейдёт улицу.

Далее игрокам предлагается отгадать загадки (Приложение) и найти конверт со следующим заданием (Отгадка «Дорожные знаки»). Каждая команда должна найти и собрать знаки определённого значения. Первая команда ищет разрешающие знаки, а вторая – запрещающие.

3. Регулировщик.
4. Автобус.
5. Пешеход.
6. Фара.
7. Дорога.
8. Перекрёсток.
- Светофор.
- Задание 3.

Загадки про дорожные знаки.
Всё водителю расскажет,
Скорость верную укажет.
У дороги, как маяк,
Добрый друг – ...
(дорожный знак)
Ты скажи-ка мне, приятель,
Как зовётся указатель,
У дороги, что стоит,
Скорость снизить мне велит?
(дорожный знак)

Список литературы

1. Аглеулина Р.Г. Дорожная азбука: квест-игра по правилам дорожного движения для детей подготовительной группы / Р.Г. Аглеулина // Совушка. – 2020. – № 3 (21). – URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/21/> (дата обращения: 22.06.2026).
2. Липатова Н. Квест-игра по ПДД для детей и родителей старшей группы. Сценарий квест-игры «Правила дорожные всем знать положено!» / Н. Липатова // Маам. – 2023. – 21 февраля. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/kvest-igra-po-pd-1590745.html> (дата обращения: 22.06.2026).

Лаухина Инна Васильевна

заместитель директора, педагог-организатор

Копанева Марина Геннадьевна

педагог-организатор, педагог дополнительного образования

Пиличева Ольга Викторовна

педагог-организатор, педагог дополнительного образования

МБУ ДО «ДДТ»

г. Алексеевка, Белгородская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме малоподвижного образа жизни современных детей и роли учреждений дополнительного образования в формировании здоровьесберегающего поведения. Автор рассматривает комплексный подход Дома детского творчества, где через художественную, туристско-краеведческую, социально-гуманитарную и физкультурно-спортивную направленности естественно интегрируются физическое, психоэмоциональное и духовное развитие. Особое внимание уделяется личному примеру педагогов (сдача норм ГТО) как системообразующему фактору. Делается вывод, что учреждение становится уникальным оздоровительно-творческим пространством, формирующим у детей ценность здоровья как фундамента жизненных побед.

Ключевые слова: дополнительное образование, здоровый образ жизни, направленности, воспитание, педагог, творческое пространство, спорт, туризм, общение.

Современные дети и подростки ведут малоподвижный образ жизни: их свободное время занимает игра в компьютерные игры, а живое общение они заменяют перепиской в мессенджерах.

Забота о здоровье подрастающего поколения всегда привлекала внимание выдающихся педагогов. Их идеи и подходы отражали понимание взаимосвязи физического, психического и духовного развития личности, а также важность создания условий для сохранения и укрепления здоровья в образовательном процессе.

И в наши дни вопрос воспитания здорового поколения стоит как никогда остро. Учреждения дополнительного образования обладают уникальным ресурсом. Здесь мы можем не просто говорить о здоровье, но и формировать его как жизненную ценность через творчество, личный пример и увлекательные занятия.

Здоровый образ жизни – это не только физическая активность и правильное питание, это гармония тела, духа, эмоций и социального окружения. В нашем Доме детского творчества создана среда, где формирование здоровьесберегающего поведения у детей происходит естественно и комплексно через реализуемые направленности.

Занятия художественной направленности оказывают комплексное воздействие на здоровье ребёнка через эмоции и красоту, а здоровый образ жизни формируется через психоэмоциональную разгрузку.

Творческая деятельность выступает в качестве своего рода арт-терапии. Она служит способом выражения эмоций, способствует повышению самооценки и развитию творческих способностей. Изобразительная деятельность, декоративно-прикладное творчество через такие виды как лепка, оригами, бисероплетение, улучшают координацию движений, развивают мелкую моторику, что связано с развитием речи и мышления. Создание красивых изделий вызывает положительные эмоции, радость и удовлетворение, что положительно влияет на общее состояние здоровья.

Цирковое и танцевальные объединения укрепляют мышцы, улучшают осанку и координацию, развивают дыхание, способствуя физическому развитию. Через творческое пространство выставок, конкурсов, флешмобов на темы здоровьесбережения ребенок проживает ценность здоровья как красоты.

Как результат дети понимают, что здоровье – это эстетично, а вредные привычки разрушают гармонию и творческий потенциал.

Туристско-краеведческая направленность – это здоровье через природу и движение. Данная направленность выступает как средство укрепления здоровья, как своего рода школа выживания, закалки и любви к малой родине. На занятиях дети получают навыки в картографии, вязании узлов, постановке палатки, ориентировании. Ребята учатся преодолевать трудности, работать в команде.

Туризм и краеведение способствуют физическому и духовному развитию детей через походы, экскурсии, слеты, соревнования. Пребывание на свежем воздухе укрепляет иммунитет. Дети получают практические навыки ориентирования на местности, оказания первой помощи, основ выживания, психологической устойчивости и привычку к активному отдыху на природе, а не за компьютером.

Изучение родного края воспитывает любовь к природе и ответственность за её сохранение. Ведь здоровье человека и здоровье природы неразрывны.

Социально-гуманитарная направленность – это здоровье через знания и общение. Здесь формируется осознанное отношение к своему организму и безопасному поведению в обществе через психологические тренинги, занятия по этикету, по оказанию первой помощи и другие. Дети разбирают, как отказываться от вредных привычек, как строить здоровый образ жизни.

Просветительская работа ведется через лекции, беседы, дискуссии, тренинги, коммуникации, командные игры, которые учат взаимодействию и взаимопомощи. Как результат – дети учатся управлять эмоциями, отвечать за свои поступки, приобретают иммунитет к манипуляциям и зависимостям.

Создание психологически здоровой среды важно для поддержания атмосферы доброжелательности и безопасности, которая способствует формированию устойчивых привычек здорового образа жизни.

Физкультурно-спортивная направленность – это фундамент физического здоровья. Реализация программ данной направленности способствует *укреплению здоровья, развитию физических качеств, формированию навыков здоровьесберегающего поведения, мотивации к регулярным занятиям спортом, а также развитию морально-волевых качеств*. Одна из главных задач программ данной направленности привить интерес к физической культуре и спорту, сформировать потребность в здоровом образе жизни.

Из совокупности всех аспектов понятия «здоровый образ жизни», объединяющего все сферы жизнедеятельности человека, коллектива, социальной группы, нации, наиболее актуальной и универсальной составляющей является физическая культура и спорт. Спорт формирует не просто здоровое тело, но и здоровый дух.

Отдавая детей в дополнительное образование, родители хотят видеть своего ребенка не только умными и талантливыми, но и здоровыми. И доверяя своих детей педагогам, родители хотят быть уверенными, что они не принесут вреда их детям. Поэтому, главное, в чём педагоги должны помочь детям – это воспитать у них потребность быть здоровыми.

Дом детского творчества – это уникальное оздоровительно-творческое пространство, где здоровьесбережение пронизывает все сферы деятельности, а процесс воспитания строится на подражании. Дети доверяют педагогу, копируют его привычки и отношение к жизни. Педагоги выступают не просто наставниками, но и активными участниками здоровьесберегающей жизни.

Педагоги регулярно участвуют в спортивных мероприятиях. Результатом этой активной жизненной позиции стало то, что девять педагогов успешно сдали нормы ГТО и получили заслуженные значки.

Когда ребенок видит своего педагога, который получает значок ГТО, авторитет здорового образа жизни в глазах учащихся вырастает многократно. Педагог доказывает не словом, а делом, что здоровье – это модно, престижно и доступно каждому.

Пространство Дома детского творчества представляет собой синтез творчества и оздоровления. Наша задача – вырастить не просто умелого ремесленника, артиста или спортсмена, а гармоничного гражданина, для которого здоровье является фундаментом для всех побед – и в творчестве, и в жизни.

Учреждения дополнительного образования представляют собой уникальный ресурс для формирования основ здорового образа жизни у детей, а роль педагога является системообразующей.

Список литературы

1. Лешкова А.В. Внеурочная деятельность как средство формирования здорового образа жизни: практический опыт. / А.В. Лешкова // Молодой ученый. – 2022. – №43 (438). – С. 332–334. – URL: <https://moluch.ru/archive/438/95861>. – EDN YQEETF

Левендеева Татьяна Владимировна

магистр, учитель

МБОУ «Лицей №40 при УлГУ»

г.Ульяновск, Ульяновская область

DOI 10.21661/r-598978

ТРАДИЦИОННАЯ МЕТОДИКА И НОВЫЕ РЕАЛИИ: КАК СОХРАНИТЬ КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема трансформации обучения иностранным языкам под влиянием технологий искусственного интеллекта (ИИ). Автор предлагает парадигму «Учитель + нейросеть» как способ преодоления кризиса мотивации и академической честности учащихся. В работе представлены пять конкретных цифровых инструментов, интегрированных в традиционную методику, и описан алгоритм их применения для оптимизации труда педагога и повышения качества образования.

Ключевые слова: методика преподавания английского языка, искусственный интеллект, нейросети в образовании, цифровая трансформация, оптимизация учебного процесса.

Введение: вызовы цифровой эпохи

Современное языковое образование столкнулось с беспрецедентным вызовом. Доступность генеративных нейросетей (ChatGPT, Claude и др.) кардинально изменила характер выполнения домашних заданий. Написание эссе, подготовка проектов, выполнение лексико-грамматических тестов теперь занимают у учащихся несколько секунд. В результате педагоги сталкиваются с падением реального уровня знаний и необходимостью тратить учебное время на верификацию авторства текстов.

Однако путь запретов в цифровой среде неэффективен. Прогрессивный подход требует качественного переосмысления роли учителя и синергии традиционной методики с возможностями искусственного интеллекта. Формула «Учитель + нейросеть» позволяет делегировать ИИ рутинные, технические задачи, высвобождая ресурс педагога для живого межличностного общения, развития критического мышления и эмоционального интеллекта учащихся.

Практическая реализация концепции «Учитель + ИИ»

Рассмотрим пять ключевых направлений оптимизации образовательного процесса с использованием специализированных ИИ-платформ, которые органично встраиваются в классическую структуру урока и подготовку к нему.

1. Интенсификация разработки учебных материалов (Twee.com).

Одной из главных проблем учителя является поиск актуальных текстов и создание упражнений под конкретный лексический пласт. Платформа *Twee* – это профильный ИИ-ассистент для преподавателей английского языка.

- *методическое применение:* сервис позволяет за 30 секунд сгенерировать аутентичный текст на любую современную тему (например, «*The Phenomenon of Influencers*»), автоматически создать к нему вопросы с множественным выбором (Multiple Choice), извлечь целевую лексику и сформировать упражнения на заполнение пропусков (Fill in the blanks). Это сохраняет традиционный цикл работы с текстом (Reading Comprehension), но сокращает время подготовки учителя в разы.

2. Дифференциация и индивидуализация контента (ChatGPT / Claude).

В условиях разноуровневых классов учителю крайне сложно подобрать материал, одинаково доступный и сильным, и слабым ученикам.

- *методическое применение:* с помощью универсальных языковых моделей учитель реализует принцип дифференцированного обучения с помощью текстовых запросов (промптов).

Пример промпта: «Адаптируй эту статью из BBC под уровень Elementary (A2), выдели 10 ключевых фраз и составь к ним короткий квиз».

Методическая суть урока остается неизменной, однако каждый ученик получает посильную языковую нагрузку.

3. Преодоление речевого барьера и дефицита времени (Mizou.com).

В рамках классно-урочной системы (45 минут на 15 учащихся) время индивидуального говорения каждого ребенка сведено к минимуму. Платформа *Mizou* решает эту проблему через создание персонализированных ИИ-собеседников.

– *методическое применение:* учитель моделирует для домашней работы интерактивный сценарий (например, «Диалог с бариста в Нью-Йорке» или «Собеседование при приеме на работу»). Ученик общается с ИИ-ботом голосом или текстом в безопасной для себя цифровой среде. По окончании сессии ИИ предоставляет учителю детальный лог диалога и аналитический отчет об грамматических и лексических ошибках ученика.

4. Профессиональное аудиовизуальное сопровождение (ElevenLabs и Gamma.app).

Качество восприятия иноязычной речи на слух (Listening) напрямую зависит от вариативности акцентов и актуальности аудиоматериалов.

– *методическое применение:* сервис *ElevenLabs* мгновенно превращает любой текстовый фрагмент в безупречную речь носителя языка с возможностью выбора регионального акцента (британский, американский, австралийский) и эмоционального окраса. В свою очередь, платформа *Gamma.app* позволяет за одну минуту визуализировать лексико-грамматическую тему (например, «*Present Perfect vs Past Simple*»), создавая структурированную презентацию с примерами и инфографикой, что усиливает наглядность обучения.

5. Формирующее оценивание и качественная обратная связь (Brisk Teaching).

Проверка письменных работ – один из самых трудоемких процессов. Расширение для браузера *Brisk Teaching*, интегрируемое в среду Google Docs, автоматизирует этот этап.

– *методическое применение:* ИИ анализирует эссе учащегося, маркирует ошибки и формирует развернутый, педагогически корректный фидбек. Учитель не просто видит результат, но получает инструмент развивающего контроля, экономя до 80% времени на рутинной проверке тетрадей.

Заключение

Интеграция искусственного интеллекта в практику преподавания английского языка не снижает стандарты классического образования, а, напротив, выступает гарантом сохранения его качества в цифровую эпоху. Нейросеть способна мгновенно придать учебному материалу безупречную форму, однако его содержание, целеполагание и гуманистическая составляющая остаются исключительной прерогативой педагога. Перекладывая механическую рутину на цифровых ассистентов, учитель возвращает себе свою главную функцию – быть наставником, вдохновителем и проводником в мир живого межкультурного общения.

Список литературы

1. Brisk Teaching: искусственный интеллект для проверки работ учителями. – URL: <https://briskteaching.com> (дата обращения: 10.06.2026).
2. ElevenLabs: генератор голоса и озвучка текстов искусственным интеллектом. – URL: <https://elevenlabs.io> (дата обращения: 10.06.2026).
3. Gamma App: платформа для создания презентаций, веб-страниц и документов. – URL: <https://gamma.app> (дата обращения: 10.06.2026).
4. Mizou: образовательные чат-боты на базе искусственного интеллекта. – URL: <https://mizou.com> (дата обращения: 10.06.2026).
5. Twee: цифровые инструменты на основе ИИ для преподавателей английского языка. – URL: <https://twee.com> (дата обращения: 10.06.2026).

Любушина Татьяна Владимировна

музыкальный руководитель

Бужинская Александра Евгеньевна

воспитатель

Букина Татьяна Николаевна

воспитатель

Орлова Маргарита Александровна

воспитатель

Юзеева Ольга Эдуардовна

учитель-логопед

МОУ «Майская гимназия»

п. Майский, Белгородская область

СОХРАНЯЯ КОРНИ: СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ЗНАКОМСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С КУЛЬТУРНЫМ НАСЛЕДИЕМ РОССИИ

Аннотация: в статье рассматривается актуальность приобщения детей дошкольного возраста к богатому культурному наследию России. Анализируются традиционные и инновационные подходы, позволяющие сделать этот процесс не только познавательным, но и увлекательным для современного ребенка. Особое внимание уделяется интеграции цифровых технологий, игровых методик и проектно-исследовательской деятельности в образовательный процесс. Подчеркивается важность создания предметно-развивающей среды, наполненной элементами русской культуры, а также активного вовлечения семьи.

Ключевые слова: культурное наследие, дошкольники, патриотическое воспитание, народные традиции, фольклор, декоративно-прикладное искусство, игровые методики, проектная деятельность, Россия, дошкольное образование, патриотическое воспитание, цифровые технологии, этнокультура, традиции.

Современный этап развития российского общества характеризуется повышенным вниманием государства и общественности к вопросам сохранения исторической памяти и укрепления гражданской идентичности. В этом контексте дошкольное детство выступает ключевым периодом для закладки основ личности, формирования ценностных ориентаций и отношения к миру. Знакомство ребенка с культурой своей страны – это не просто передача знаний об истории, быте и искусстве, а сложный психолого-педагогический процесс воспитания гражданина, осознающего свою принадлежность к великой нации и уважающего её многообразие.

Россия уникальна своим этнокультурным ландшафтом. На территории нашей страны проживает более 190 народов, каждый из которых обладает самобытными традициями, языком и фольклором. Задача современного педагога – показать ребенку эту мозаику не как набор разрозненных элементов, а как единое целое, где каждая культура является драгоценным камнем в общей короне российской государственности. Эффективные современные методы и формы работы по знакомству дошкольников с культурным наследием России, способствующие гармоничному развитию личности.

Теоретико-методологические основы проблемы. Культурное наследие представляет собой совокупность материальных и духовных ценностей, созданных прошлыми поколениями и значимых для современности. Для дошкольника оно преломляется через понятные ему категории: сказки, песни, праздники, народные игрушки, предметы быта. Традиционно работа по ознакомлению с народной культурой строилась на основе принципа наглядности: рассматривание иллюстраций, чтение сказок, слушание музыки. Однако сегодня этого недостаточно. Современный ребенок живет в информационно-насыщенной среде, его восприятие отличается фрагментарностью и клиповым мышлением. Это требует от педагога смены: от

репродуктивной передачи знаний («слушай и запоминай») к деятельностному подходу («исследуй, твори, действуй»). Основой такой работы становится Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), который ставит во главу угла поддержку детской инициативы и развитие познавательных интересов. Важнейшим принципом здесь выступает интеграция образовательных областей, позволяющая рассматривать культуру комплексно – через игру, общение, конструирование, музыку и физическую активность. Современные педагоги активно внедряют новые форматы работы, которые делают процесс познания культуры увлекательным и личностно значимым для ребенка.

Проектно-исследовательская деятельность. Метод проектов позволяет глубоко изучить определенную тему. Например, проект «Тайны русской матрешки» может включать изучение истории игрушки, ее росписи, создание собственной миниатюрной матрешки из разных материалов и организацию выставки. Проект «Русская изба: мир крестьянского дома» дает возможность смоделировать внутреннее убранство, распределить роли членов семьи и проиграть сценки из повседневной жизни прошлого. Например, проект «Путешествие по городам Золотого кольца» может включать изучение архитектуры, народных промыслов (гжель, хохлома), местных легенд и создание макетов кремлей. Проект «Народы Поволжья» даст возможность сравнить национальные костюмы, жилища (юрты, избы) и кулинарные традиции татар, башкир, чувашей. Итогом проекта часто становится продукт детской деятельности: выставка рисунков, лэпбук, театрализованное представление или совместно приготовленное блюдо национальной кухни.

Музейная педагогика. Посещение музеев остается важным элементом, но его эффективность повышается за счет интерактивности. Современные этнографические музеи предлагают мастер-классы, где дети могут сами расписать матрешку, слепить глиняную игрушку или освоить элементы народного танца. Особую роль играют виртуальные экскурсии. Создание мини-музеев непосредственно в группе детского сада («Русская изба», «Кубанская горница») позволяет детям свободно взаимодействовать с экспонатами, примерять элементы костюмов, играть с предметами старины.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР). Использование мультимедийных презентаций, интерактивных карт, виртуальных экскурсий по музеям позволяет наглядно продемонстрировать детям шедевры живописи, архитектуры и быта наших предков. Технологии дополненной реальности (AR) оживляют страницы книг: наводя планшет на изображение, ребенок видит объемную модель памятника архитектуры или танцующего персонажа в народном костюме. Обучающие мультфильмы являются мощным инструментом эмоционального воздействия. Создание коротких анимационных роликов по мотивам народных сказок с помощью простых программ развивает не только кругозор, но и творческие способности детей.

Игровые технологии. Игра является ведущей деятельностью дошкольника, поэтому именно через нее эффективнее всего передавать знания. («Собери узор», «Одень куклу в национальный костюм», «Укрась кокошник»), подвижные народные игры («Горелки», «Гори-гори ясно», «Лапта») и сюжетно-ролевые игры («Семья празднует Масленицу», «На ярмарке») происходит естественное усвоение культурных норм и традиций. Театрализованные постановки с использованием элементов народного костюма и декораций. Важно также возрождать забытые виды игр, объясняя их исторический контекст и правила. Важную роль играют квест-игры, где дети, выполняя задания, ищут «потерянные» элементы культурного кода (символы, пословицы, загадки).

Создание культурно-предметной среды. Окружающее пространство группы должно работать на цель. Уголок русского быта с самоваром, прялкой, ухватом и льняными полотенцами; мини-музей народных промыслов с образцами гжели, хохломы, дымково; выставка книг с богатыми иллюстрациями – все это создает атмосферу и стимулирует самостоятельное детское творчество.

Роль семьи и социума. Ни одна система образования не будет эффективной без активного участия родителей. Привлечение родителей к совместной деятельности – залог успеха.

Педагог должен выступать модератором, помогающим семье стать полноценным участником образовательного процесса. Формы взаимодействия могут быть самыми разными:

- проведение совместных праздников (День матери, День Победы, Масленица);
- организация творческих мастерских для детей и родителей, где старшее поколение делится своими умениями (вязание, выпечка традиционных пирогов);
- привлечение членов семьи к сбору информации о своем роде, малой родине, семейных реликвиях. Это формирует у ребенка чувство сопричастности к большой истории страны через историю собственной семьи;
- создание генеалогического древа помогают укрепить связь между поколениями и передать ребенку чувство принадлежности к своему роду и народу.

Таким образом, сохранение и передача культурного наследия России дошкольникам сегодня требует от педагогов гибкости и творческого подхода. Сочетание проверенных временем традиций с современными технологиями и игровыми методиками позволяет не просто дать детям сумму знаний об истории и искусстве, но и воспитать в них глубокое уважение к своим корням, сформировать духовно-нравственные ориентиры и заложить основу для осознанного гражданского поведения в будущем. Для дошкольника, находящегося на стадии активного познания мира, этот процесс Знакомство с культурным наследием родной страны становится фундаментом для формирования его личности, развития национального самосознания и любви к Родине.

Список литературы

1. Тишков В.А. Российский народ: история и смысл национального самосознания / В.А. Тишков. – М.: Наука, 2013. – 649 с.

Любушина Татьяна Владимировна

музыкальный руководитель

Бужинская Александра Евгеньевна

воспитатель

Орлова Маргарита Александровна

воспитатель

МОУ «Майская гимназия»

п. Майский, Белгородская область

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается роль музыки как одного из ключевых инструментов в развитии эмоционального интеллекта и чувственной сферы ребенка. Анализируются механизмы воздействия музыки на психику, выделяются ключевые этапы становления эмоциональной отзывчивости. Особое внимание уделяется практическим методам работы: слушанию музыки, пению, игре на инструментах и музыкально-ритмическим движениям. В работе подчеркивается важность интеграции музыкального воспитания в образовательный процесс для формирования гармоничной и эмпатичной личности.

Ключевые слова: музыка, эмоциональная сфера, эмоциональный интеллект, развитие детей, музыкальное воспитание, эмпатия, психоэмоциональное развитие, эстетическое воспитание.

Эмоциональная сфера является фундаментом личности человека, определяя его способность к коммуникации, сопереживанию и успешной социальной адаптации. В современном мире, перенасыщенном информацией и стрессовыми факторами, вопрос гармоничного развития чувств ребенка приобретает особую актуальность. Среди множества педагогических инструментов музыка выделяется своей уникальной способностью напрямую обращаться к

внутреннему миру человека, минуя логические барьеры. Она выступает не просто как вид искусства или способ развлечения, но как мощный катализатор психоэмоционального роста.

Механизмы влияния музыки на эмоциональную сферу ребенка. Музыка обладает уникальной структурой, способной моделировать и вызывать широкий спектр человеческих переживаний. Влияние музыки на ребенка можно разделить на несколько взаимосвязанных уровней.

1. Физиологический уровень. Ритм и темп музыкального произведения напрямую воздействуют на вегетативную нервную систему. Быстрая, мажорная музыка с четким ритмом учащает пульс и дыхание, вызывая прилив бодрости и энергии. Медленная, минорная музыка, напротив, способствует расслаблению, снижению мышечного тонуса и успокоению. Таким образом, музыка становится первым инструментом саморегуляции, доступным даже младенцу.

2. Когнитивно-ассоциативный уровень. Слушая музыку, ребенок учится соотносить звуковые образы с конкретными эмоциями и жизненными ситуациями. Мелодия может ассоциироваться с радостью солнечного утра (как в «Утреннем настроении» Э. Грига), тревогой перед грозой (в «Грозе» из «Времен года» Вивальди) или светлой грустью расставания. Этот процесс развивает образное мышление и обогащает эмоциональный словарь ребенка, позволяя ему не только испытывать чувства, но и называть их.

3. Социально-коммуникативный уровень. Коллективная музыкальная деятельность – пение в хоре, игра в ансамбле, участие в музыкальном спектакле – требует от ребенка умения слушать партнера, чувствовать общее настроение и действовать согласованно. Это формирует эмпатию – способность понимать эмоциональное состояние другого человека. Ребенок учится сопереживать героям песен или инструментальных пьес, что является важнейшим шагом в развитии социального интеллекта.

Ключевые направления музыкального воспитания для развития эмоций. Для целенаправленного развития эмоциональной сферы необходимо использовать разнообразные формы музыкальной деятельности.

1. Восприятие музыки (слушание). Это базовый вид деятельности, с которого начинается знакомство с музыкой. Важно не просто включать фоновую музыку, а организовывать активное слушание. Педагог или родитель может задавать наводящие вопросы: «Какое настроение у этой музыки?», «Что она тебе напоминает?», «Какой характер у этого героя?». Для детей младшего возраста эффективен метод музыкального иллюстрирования, когда ребенок под музыку рисует свои ассоциации. Это помогает перевести абстрактные звуковые образы в конкретные визуальные формы и лучше понять переживаемые эмоции.

2. Исполнительская деятельность (пение и игра на инструментах). Пение – это самый доступный способ выражения эмоций через музыку. Через интонацию голоса ребенок передает радость, грусть, нежность или героический порыв. Исполняя песню о маме, он учится выражать любовь; исполняя марш – чувство уверенности и силы. Игра на детских музыкальных инструментах (даже простейших шумовых) позволяет ребенку не только воспроизводить ритм, но и вкладывать в исполнение свои чувства. Динамика (громко-тихо), темп (быстро-медленно) и артикуляция (отрывисто-легато) становятся инструментами для передачи эмоционального состояния исполнителя.

3. Музыкально-ритмические движения. Танец и движение под музыку являются наиболее естественным способом от реагирования эмоций для ребенка. Через пластику тела он может выразить то, что еще не способен вербализовать. Импровизационные танцы под музыку разного характера развивают свободу самовыражения и помогают снять психоэмоциональное напряжение. Игры-перевоплощения под музыку (например, «превратиться в бабочку» под легкую пьесу или «идти по сугробам» под тяжелую, вязкую мелодию) способствуют развитию воображения и эмпатии.

Музыка является не просто дополнением к воспитательному процессу, а его неотъемлемой частью и мощным средством развития личности. Она выступает в роли своеобразного

«языка эмоций», который понятен ребенку без перевода. Систематическое вовлечение детей в различные виды музыкальной деятельности способствует формированию богатого внутреннего мира, развитию эмпатии, способности к саморегуляции и эстетического вкуса. Ребенок, воспитанный в атмосфере любви к музыке, вырастает более чутким, отзывчивым и гармоничным человеком, способным не только тонко чувствовать красоту окружающего мира, но и понимать сложные переживания других людей.

Список литературы

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986.
3. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д.Б. Кабалевский. – М.: Музыка, 1982.
4. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей. В 2 ч. / О.П. Радынова. – М.: Владос, 1997.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – EDN QXGVRV
6. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – EDN XTLIBV
7. Эмоциональный интеллект: детская практика / под ред. С.В. Крюковой. – М.: Генезис, 2014.
8. Яворский Б.Л. Избранные труды / Б.Л. Яворский. – Т. 2. Ч. 1. – М.: Советский композитор, 1987.

Милаева Ольга Игоревна

воспитатель

Феськова Екатерина Николаевна

воспитатель

Сидорова Елена Игоревна

воспитатель

МАОУ «Д/С №80 «Песенка»
г. Тольятти, Самарская область

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА В КОНСТРУИРОВАНИИ ИЗ СТРОИТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается детское конструирование как мощное средство развития творчества и интеллектуальной активности дошкольников. Опираясь на исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца и других, автор анализирует целостную систему обучения Л.А. Парамоновой, доказывающую, что данный вид деятельности может носить подлинно творческий характер. В работе выделяются техническое и художественное конструирование, описываются различные формы его организации (по образцу, модели, условиям, замыслу и др.), а также приводится примерная структура образовательной деятельности, включающая вводную, основную и заключительную части.

Ключевые слова: дошкольное образование, художественное творчество, конструирование, формы продуктивной деятельности.

Детское конструирование, в силу самой его созидательно-преобразующей природы, при определенной организации обучения может носить подлинно творческий характер. В его русле создаются условия для развития воображения (Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, О.М. Дьянченко и др.) и интеллектуальной активности (Д.Б. Богоявленская), экспериментирования с материалом (Е.А. Флерина, Н.Н. Поддъяков), возникновения ярких и «умных» эмоций (А.В. Запорожец), что позволяет считать данный вид деятельности мощным средством развития творчества у дошкольников.

Целостную развивающую систему обучения конструированию разработала Л.А. Парамонова. В процессе творческого конструирования из разных материалов у детей формируются обобщенные средства построения деятельности. Ее исследования доказали, что конструирование в дошкольном возрасте может быть подлинно творческой, развивающейся и развивающей деятельностью, если в ее процессе у ребенка формируется универсальная способность

к построению новых конструкций и наделению их индивидуальным смыслом. По ее мнению, объединение разных видов конструирования в систему обогащает детскую деятельность, приводит к переходу в новое качество, позволяет эффективно решать задачи развития ребенка. При этом каждая из видовых подсистем может выступать как целостная и самодостаточная единица.

На основе анализа подходов Л.А. Парамоновой, Л.В. Куцаковой, З.В. Лиштван выделяются два вида конструирования: *техническое* и *художественное*. К техническому конструированию относят конструирование из строительных материалов (деревянных окрашенных или неокрашенных деталей геометрической формы), из деталей конструкторов имеющих разные способы крепления, из крупногабаритных модульных блоков, некоторые способы конструирования из бумаги, картона, коробок, катушек и других материалов; к художественному – конструирование из природного и бросового (использованного) материала, из бумаги. Некоторые авторы относят художественное конструирование к ручному труду.

Существуют следующие *формы организации обучения конструированию* (Л.А. Парамоновой): конструирование по образцу, конструирование по модели, конструирование по условиям, конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам, конструирование по замыслу, конструирование по теме, каркасное конструирование. В дополнительной общеобразовательной программе по развитию конструктивных способностей детей дошкольного возраста в зависимости от возраста представлены все формы организации обучения конструированию.

Примерная структура организации ОД

Вводная часть – использование педагогом различных приемов, позволяющих подвести детей к содержанию образовательной деятельности: всевозможные сюрпризные моменты, игры с игрушками, рассматривание картин и иллюстраций, встречи с игровыми персонажами, различные подводящие упражнения и т. д.

Основная часть – активная деятельность педагога и детей по решению задач развития и формирования конструктивных способностей, физкультминутка (динамическая пауза), самостоятельная детская деятельность.

Заключительная часть – анализ результатов основной деятельности (анализ успехов деятельности каждого ребенка и подгруппы в целом с использованием различных приемов: игровых (обыгрывание постройки, спокойные игры), анализа детских работ (положительной оценки результатов деятельности).

Рекомендованные формы:

- конструирование по образцу;
- конструирование по модели;
- конструирование по условиям;
- конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам;
- конструирование по замыслу;
- конструирование по теме;
- каркасное конструирование.

Список литературы

1. Интегрированные формы взаимодействия педагога и детей / О.В. Дыбина, В.В. Щетинина, О.А. Еник, С.Е. Анфисова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 1 (27).
2. Вечканова Т.П. Дополнительная общеобразовательная программа по формированию навыков конструктивной деятельности у детей дошкольного возраста. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/konstruirovaniye-ruchnoy-trud/2016/12/22/dopolnitelnaya-obshcheobrazovatel'naya-programma> (дата обращения: 09.06.2026).

Морозова Евгения Романовна

студентка

Румянцева Людмила Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Сахалинский

государственный университет»

г. Южно-Сахалинск, Сахалинская область

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы воспитания младших школьников. Описываются некоторые подходы к осмыслению данного феномена в условиях взаимодействия музея и школы. Совместная деятельность выступает той уникальной образовательной средой, способной формировать культурную личность посредством становления у младшего школьника собственного социального опыта и мировоззрения.

Ключевые слова: социокультурное воспитание, младший школьник, музейная педагогика, модели взаимодействия музея и школы.

В современном образовательном контексте, определяемом Федеральными государственными образовательными стандартами, на первый план выходит развитие личности обучающегося, его социализация в быстро меняющемся мире. Сегодня мы больше делаем акцент на социокультурное воспитание детей, которое осуществляется посредством целенаправленного образования, содержанием которого являются различные аспекты социальной культуры. В процессе такого образования происходят осмысление и оценка ценностей, созданных предшествующими поколениями в историческом развитии [1, с. 1]. Между тем, современное общество сталкивается с рядом проблем функционирования социокультурной среды, которые отражаются на воспитании личности младшего школьника [6, с. 40]: снижена роль семейного воспитания и морально-ценностные взаимоотношения детей со взрослыми; чрезмерно развитие информатизации; искажение традиционных культурных основ; засилье компьютерных игр. Педагогу необходимо буквально «перебарывать» негативные тенденции социальной среды, создавая условия, способствующие эмоциональному и культурному развитию учащихся, становлению их социально-нравственной позиции.

Как отмечается в «Концепции духовно нравственного развития и воспитания личности российского гражданина», новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурное воспитание подрастающего поколения. Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов-участников воспитания [4, с. 8]. В этой связи, сегодня вопросы социокультурного воспитания личности приобретают особую актуальность, а взаимодействие двух социальных институтов – школы и музея являются одним из условий обеспечения социализации.

Музейная педагогика является одним из важных направлений деятельности музея, которое находит все большую поддержку и востребованность в практике духовно-нравственного, гражданско-патриотического и историко-краеведческого воспитания личности в рамках единого образовательного процесса. Как область научного знания, возникающая на стыке педагогики, психологии, музееведения, искусства (как части общей культуры) и краеведения, она осуществляет связь прошлого с настоящим и будущим, несёт в мир то лучшее, что накопило человечество [2, с. 245]. Как отмечает Б.А. Столяров, один из ведущих отечественных специалистов в этой области, музейная педагогика базируется на идее «диалога культур» и рассматривает музей как открытую педагогическую систему [5, с. 2]. А музейная среда рассматривается как особым образом организованное пространство, обладающее значительным воспитательным и развивающим потенциалом. Фундаментальное отличие

музейной педагогики от традиционных форм обучения заключается в опоре на подлинный предмет, который обладает многими значениями и смыслами, даёт богатую пищу для размышлений и раздумий. С помощью его происходит «погружение» ребёнка в историческое прошлое.

Музейная педагогика – это не просто «экскурсия в выходной день», а мощный педагогический инструмент. Она идеально ложится на начальную школу, отвечая на следующие запросы этого возраста:

- младший школьник познаёт мир через движение, игру и яркий образ. Однако традиционная школа часто предлагает ему линейный текст;
- в возрасте от 7 до 10 лет происходит переход от наглядно-действенного к абстрактному. Младший школьник пока плохо оперирует знако-символическими средствами, а музей даёт материальный объект (клинопись, береста, утюг на углях), т.е. эту «конкретику»;
- в школе ребенок учится не тому, что его интересует, а тому, что задано программой. Необходимо обеспечить его удивление и любопытство, которое музей с его экспонатами должен сработать как «ловушка внимания», отвечая поисковым особенностям возраста;
- при взаимодействии с музейными экспонатами происходит и развитие эмоционального интеллекта, как умения чувствовать «другого» в исторической картине мира, давая почву для эмоционального проживания и понимания этого «другого».

Таким образом, младший школьный возраст является тем сензитивным периодом для формирования основ нравственности, культурного кругозора и социальных навыков. В этом возрасте ребёнок погружается в социальное пространство окружающей среды, где закладываются основы его формирования как личности, сущностью которого является процесс взросления и вхождения в социальный мир взрослых.

Прослеживается интеграция музея в образовательный процесс младшего школьника. В отличие от школьного урока, который часто воспринимается как обязательное и формальное действие, музей предлагает уникальный опыт непосредственного соприкосновения с историей. Подлинность экспонатов во время посещения музея, создаёт эффект присутствия, делая прошлое осязаемым и реальным для ребёнка. Такая эмоциональная вовлечённость является важным фактором в формировании устойчивого интереса к истории и культуре своей страны.

Взаимодействие школы и музея должно обеспечить не столько передачу опыта через наставления, сколько через погружение в историческую среду, через диалог с подлинными предметами. Это соответствует теории Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития»: в музее ребёнок под руководством взрослого (педагога или экскурсовода) осваивает то, что пока недоступно ему для самостоятельного понимания, совершая «культурный скачок» [3, с.20]. В отличие от стихийного влияния улицы или медиа, музей транслирует верифицированные культурные нормы и ценности. Таким образом, музей становится полноценным участником социализации и пространством для «живого» воспитания школьника.

Исследование современных представлений о социокультурной среде, позволили выделить модели взаимодействия школы и музея, которых объединяет общий подход – переход от репродуктивных методов образования к деятельностным, от «зрителя» к «творцу»:

- «Ребенок – Слушатель». Данная модель характеризуется пассивным восприятием лекции экскурсовода. Поэтому недостатками следует считать низкую эффективность восприятия предложенного материала на чувства и эмоции проживания младшим школьником. Необходимо «добавлять» не только познавательно-занимательное содержание, но и эмоционально затрагивающее. Сегодня это связано с применением интерактивных средств музейной педагогики, обладающих значительным потенциалом развития и воспитания: интерактивные доски, приставки, проекторы, а также сенсорные интерактивные дисплеи, мобильные устройства с дополнительным ультразвуковым и инфракрасным сканированием и др.;

- «Ребенок – Исследователь». При такой модели взаимодействия делается акцент на исследовательскую деятельность участников с музейными экспонатами. Младшие школьники

становятся исследователями: изучают предметы на ощупь, выдвигают гипотезы, делают зарисовки, читают тексты, сравнивают с образцами и фиксируют результаты в маршрутных листах. Безусловно, такая деятельность способствует развитию младшего школьника. Трудности, с которыми встречается педагог (экскурсовод), заключаются в разработке исследовательской составляющей таких встреч;

- «Ребенок – Соавтор». На наш взгляд, это самая продуктивная взаимосвязь школы и музея. Суть данной модели заключается в том, что на основе поисково-исследовательской работы, ребёнок создаёт свой текст, экспонаты (гербарий, макет, рисунок) для школьного «мини-музея» или встреч с одноклассниками. Именно здесь рождается чувство авторского проживания и сопричастности младшего школьника к истории.

Особо хотелось бы отметить роль музейной педагогики в формировании идентичности у младшего школьника, как осознание того, что он является частью культуры своей малой родины. Школьный коридор, кабинет краеведения, уголок боевой славы – это всё среда, в которой «живёт» школьник. Они адаптируются к социокультурному пространству через апробацию традиционных норм поведения в музейном пространстве, ориентацию на исторические ценности, понимания и закрепления поведенческих тенденций личности в социуме. Это двусторонний процесс. С одной стороны – социализация (вхождение в общество), а с другой – инкультурация (присвоение культурных кодов). Непосредственный контакт запускает механизмы эмоционального отклика, эмпатии, рефлексии, что является необходимым условием воспитания социокультурной личности.

Следовательно, социокультурное воспитание младшего школьника в условиях взаимодействия школы и музея происходит посредством процесса присвоения ребёнком культурных норм, ценностей и образцов поведения, позволяющих ему успешно функционировать в обществе, которые являются следствием его собственного опыта и мировоззрения. Воспитательный потенциал взаимодействия музея и школы заключается в том, что оно стимулирует развитие познавательного интереса, формирует социокультурное отношение к миру и людям, актуализирует формирование потребностей, мотивирует к творческой деятельности и самореализации личности. Объединяя возможности такого взаимодействия – уникального арсенала методов и средств музея, органично вписывающихся в образовательный процесс начальной школы, позволяет решать широкий круг задач – от развития познавательных способностей до социокультурного воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А.Г. Асмолов. – М.: ФИРО, 2011. – С. 1. – EDN EOCPKR
2. Бацкалёва В.В. Знакомство с миром культуры средствами музейной педагогики в условиях внеаудиторного образования / В.В. Бацкалёва, А.А. Садков // Педагогическое образование: история становления и векторы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М.: МПГУ, 2022. – С. 245–251. EDN OAACFR
3. Выготский Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 20.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России 4-е изд. / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2014. – С. 8.
5. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособие для студентов пед. и гуманит. вузов / Б.А. Столяров. – М.: Высшая школа, 2004. – С. 2. – EDN PBXFGV
6. Тесленко В.И. Музейно-образовательный комплекс: методика повышения уровня духовно-нравственной воспитанности школьников / В.И. Тесленко, Ю.В. Корнилова // Воспитание школьников. – 2024. – № 1. – С. 40–51. – DOI 10.47639/0130-0776_2024_1_40. – EDN GAPWCR

РОДИТЕЛЬСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО – КЛЮЧ К УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: статья посвящена проблеме адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада и роли сотрудничества воспитателя с семьёй в этом процессе. Автор подчёркивает, что резкая смена обстановки, режима и социального окружения может стать для малыша источником стресса, поэтому так важна психолого-педагогическая грамотность родителей. В материале предлагаются конкретные практические советы по подготовке ребёнка к детскому саду (постепенное привыкание, поддержание режима, совместные покупки). Также описываются формы работы с семьёй: индивидуальные беседы, семейная гостиная «Как развивается мой малыш» и ведение сообщества в социальных сетях для информирования родителей.

Ключевые слова: адаптация, дошкольники, работа с родителями.

Когда двух-трехлетний малыш начинает посещать детский сад, его мир переворачивается с ног на голову. Его ждут: четкий режим, долгие часы разлуки с мамой и папой (порой дольше девяти), новые правила, которые нужно усвоить, шумное соседство с другими детьми и совершенно незнакомые стены.

Одновременное наступление множества перемен может стать для ребенка источником стресса, который, при отсутствии грамотной организации, может вылиться в капризы, страхи и трудности с питанием. Этот период требует усилий не только от детей, но и от их родителей. Поэтому так важна слаженная работа воспитателя и семьи.

Наша цель: способствовать росту педагогической грамотности родителей, помогать им находить ответы на волнующие вопросы воспитания и вовлекать в процесс формирования единых взглядов на развитие ребенка.

Как воспитатель в нашей группе «Капельки», я стараюсь наладить контакт с родителями с самого начала. Уже когда они приносят медицинскую карту малыша, мы начинаем нашу беседу. Вместе мы обсуждаем, что уже умеет ваш ребенок, что у него получается особенно хорошо, а где, возможно, нужна наша совместная поддержка.

«Мы рады приветствовать вас и ваших малышей в нашем детском саду! Чтобы помочь вам и вашим детям освоиться, мы проводим ознакомительную встречу. Во время экскурсии по нашим группам вы увидите, где ваши дети будут спать, играть и умыться, а также узнаете о том, какие важные навыки мы помогаем им развивать.

После экскурсии мы пригласим вас на индивидуальную беседу, где сможем обсудить, как сделать переход в детский сад максимально комфортным для вашего ребенка. Вот несколько советов, которые могут помочь.

1. Не торопитесь с переменами: В начале пути в детский сад лучше не отучать малыша от его привычных ритуалов (например, если он любит сосать палец или засыпает с пустышкой). Это поможет ему легче адаптироваться. Обязательно расскажите воспитателю о таких особенностях вашего ребенка.

2. Домашний режим: Постарайтесь, чтобы режим дня дома был похож на тот, что принят в нашем саду. Это создаст предсказуемость для ребенка.

3. Готовимся вместе: Сделайте процесс подготовки к саду увлекательным для малыша! Пусть он участвует в выборе и покупке вещей для сада – это пробудит его интерес.

4. Разговор перед первым днем: накануне первого визита в детский сад поговорите с ребенком о том, что его ждет, и что он будет там делать.

5. Постепенное привыкание: начните с короткого пребывания в саду. Особенно хорошо адаптация проходит летом, в период оздоровления.

6. Ваша поддержка рядом: в первые дни ваше присутствие в группе рядом с ребенком поможет ему чувствовать себя увереннее и спокойнее.

7. Без тревог при ребенке: пожалуйста, избегайте обсуждения волнующих вас вопросов о детском саде, когда ребенок находится рядом.

8. Любовь и забота: напоминайте малышу, как сильно вы его любите и цените.

9. Пример для подражания: ваше дружелюбное и уважительное отношение к нашим сотрудникам поможет ребенку быстрее установить контакт с ними».

Важным элементом моей профессиональной деятельности является организация семейной гостиной «Как развивается мой малыш». Данная инициатива направлена на построение партнерских отношений с семьями воспитанников на основе принципов добровольности и личной заинтересованности. В рамках гостиной предлагаются тематические занятия для организации развивающей деятельности детей в домашних условиях, в том числе: ознакомление с цветом, формой и величиной; упражнения для речевого развития; методики наблюдения за природными явлениями; игры с использованием строительных материалов

Параллельно ведется работа по созданию и поддержанию сообщества детского сада в социальных сетях. Данная платформа служит для ведения диалога с родителями по актуальным вопросам и оперативного размещения объявлений. Публикуемые фото- и видеоматериалы позволяют родителям быть в курсе повседневной деятельности своих детей в учреждении.

Следовательно, существует множество путей налаживания сотрудничества между дошкольным учреждением и семьей. Одним из ключевых направлений является повышение психолого-педагогической осведомленности родителей и их компетентности, что, безусловно, окажет положительное влияние на процесс адаптации детей к условиям детского сада.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ / Н.Н. Авдеева, И.В. Хохлачева // Психол. наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 97–105.
2. Алексеева Е.Е. Проблемы адаптации родителей и детей к детскому саду / Е.Е. Алексеева // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 2. – С. 58–60.
3. Николаева Е.И. Некоторые размышления о подготовке ребенка к посещению детского сада / Е.И. Николаева // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 9. – С. 67–69. – EDN WBSRPB
4. Трофимова О.В. Организация успешной адаптации детей к дошкольному учреждению посредством создания целенаправленного комплекса мероприятий / О.В. Трофимова, Т.М. Волкова, Н.А. Галка // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – 268 с. – EDN VMQUVT

DOI 10.21661/r-599032

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС НА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МАСТЕР-КЛАССАХ

Аннотация: в данной статье рассмотрена проблема развития коммуникативных навыков невербализованных и вербализованных обучающихся с РАС. Сформулированные выводы по результатам диагностики проделанной автором работы подтверждают эффективность совместной деятельности учащихся на художественных мастер-классах в развитии коммуникативных навыков обучающихся с РАС.

Ключевые слова: коммуникация обучающихся с РАС в совместной деятельности, художественные мастер-класс, монотипия, набрызг.

В статистических данных ВЦИОМ в 2021 году отмечено, что около 80% россиян согласны, что инклюзивное образование помогает детям лучше понимать друг друга. При этом 57% отмечали возможность возрастания рисков конфликтов и агрессии при совместном обучении. Практика показала, что в основе неприемлемого поведения обучающихся с РАС чаще всего лежит невозможность выразить свои эмоции, просьбу или потребность во внимании. Неприемлемое поведение в свою очередь становится причиной вынужденной изолированности. Отсутствие общения со сверстниками не дает формироваться навыкам коммуникации. Эта проблема особенно актуальна для неговорящих обучающихся с РАС. Следовательно, важной задачей обучения и сопровождения учащихся с РАС является развитие их коммуникативных навыков.

Автор считает, что решением данной проблемы для обучающихся с РАС, особенно для невербализованных, может быть организация совместной творческой деятельности.

Цель: создать условия для развития навыков коммуникации невербализованного тьютора с РАС в совместной со сверстниками творческой деятельности – художественных мастер-классах.

Задачи.

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по специфике нарушений коммуникативных навыков детей с РАС и литературу по художественным практикам в педагогике.
2. Выявить наиболее эффективные условия для развития коммуникации у детей с РАС в совместной творческой деятельности.
3. Провести мастер-классы с учетом эффективности условий.
4. Определить критерии коммуникативных навыков в группе невербализованных и вербализованных учеников с РАС.
5. Провести диагностику уровня развития коммуникативных навыков у участников до и после проведения мастер-классов для оценки их эффективности.

Наблюдение и сопровождение невербализованного обучающегося с РАС актуализировало профессиональную необходимость создать специальные комфортные условия для развития его коммуникации со сверстниками: в условиях обратной инклюзии одно приближение к нему любого ребенка вызывало тревожные вокализации, покидание помещения.

Наиболее доступной деятельностью для детей любого возраста является рисование. Поэтому художественный мастер-класс по мнению автора, является отличной средой для развития коммуникативных навыков всех детей, в том числе, и невербализованных обучающихся.

Для проведения автор опирался на метод наблюдения, диагностика коммуникативных умений, использование визуальной опоры, художественные техники: (монотипия, набрызг), практическое упражнение, учебно-ролевая игра.

На первом мастер-классе «Насекомые» (организованного для группы сверстников) была использована монотипия – уникальный отпечаток, сделанный методом оттиска – как простая, красочная, адаптивная техника изобразительного искусства. Динамика оценки развития коммуникативных навыков невербализованных и вербализованных учащихся с РАС определялась в соответствии с критериями (*Приложение 1*), которые были частично заимствованы из работы А.В. Хаустова (*рис. 1, 2*).



Рис.1, 2. Уровень развития коммуникативных навыков обучающихся с РАС

На диаграммах 1, 2 представлен исходный уровень коммуникативных навыков групп невербализованных и вербализованных обучающихся с РАС, участвовавших в первом мастер-классе «Насекомые» (Далее – МК). Из десяти возможных баллов невербализованные ученики набрали от 1 до 2 баллов (10–20%). Низкий уровень развития коммуникативных навыков этой группы был понятен. Однако группа вербализованных учеников также демонстрировала низкий уровень развития коммуникативных навыков – от 2 до 5 баллов (20 – 50%).

Потребовался анализ условий проведения мастер-класса для выявления причин низкого уровня коммуникации учащихся, несмотря на осуществление учащимися с РАС совместной деятельности в сопровождении тьюторов.

Во-первых, в организации среды на МК для тьюторантов сохранилась привычная расстановка за партами «тьюторант-тьютор», из-за чего обучающиеся с РАС не получили возможности коммуницировать друг с другом. Во-вторых, тьюторы не знали содержания мастер-класса и его цели. По этой причине педагоги дублировали инструкции ведущего, заменяя необходимую и достаточную помощь полной физической, тем самым лишая учеников самостоятельного выбора действий. В-третьих, длинные инструкции ведущего были непонятны ученикам, дети были ориентированы на «перевод» инструкций своими тьюторами; показ приемов и образцов не стал опорой. В-четвертых, ведущему было необходимо оказывать прямую помощь каждому тьюторанту из-за большой вариативности работ – каждый ученик выполнял своё насекомое.

Результаты анализа были учтены при разработке следующего мастер-класса «Весенняя птичка». Для тьюторов, сопровождающих учеников, была проведена учебно-ролевая игра, где тьюторы исполнили роль учащихся. Это позволило заранее определить необходимую и достаточную помощь тьюторанту, мотивирующую самостоятельность и коммуникацию сверстников. Был разработан визуальный план, распечатаны карточки для стимулирования просьб. Парты для проведения МК были расставлены в круг – учащиеся могли наблюдать за действиями друг друга и обращаться друг к другу с простейшими просьбами. Ведущий адаптировал инструкции с учетом специфических нарушений речи учащихся с РАС. На данном этапе было принято решение об отказе от вариативности образцов. Были продуманы технические вопросы организации МК: уборка рабочего места; организация выставки работ, когда ресурсы тьюторантов иссякли и детям трудно дожидаться полного высыхания.

Результатом второго МК стала эмоциональная и деятельностная включенность учеников, самостоятельное или инициированное тьютором обращение друг к другу с простыми просьбами. Короткие и ясные инструкции ведущего помогли обучиться новой технике изобразительного искусства – набрызг. МК прошел без проявления нежелательного поведения: вокализации учеников были минимальны, тьюторанты не стали покидать общий класс, а после уборки рабочего места вернулись рассматривать работы друг друга. Если ранее на МК учеников собирали тьюторы, то на третий МК «Лето» ученики собрались по устному приглашению ведущего «Ребята, хотите сделать красоту?» Он включал несколько видов работ – симметричное вырезывание, монотипия, аппликация – что мотивировало учеников чаще использовать простые просьбы друг к другу. Использование в работе собственной фотографии вызвало большой эмоциональный отклик.

Диагностика развития навыков коммуникации обучающихся с РАС на художественных мастер-классах (рис.3, 4) показывает медленную, но положительную динамику развития навыков коммуникации в совместной деятельности как невербализованных, так и вербализованных обучающихся.

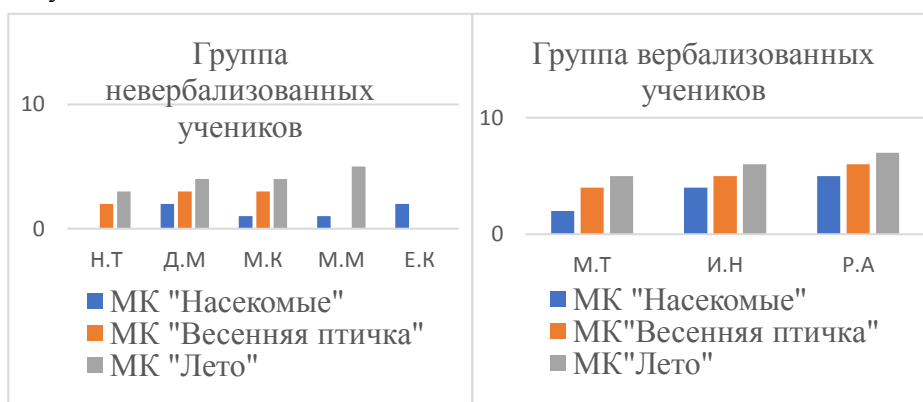


Рис.3, 4.

Диаграммы показывают медленный, но устойчивый рост коммуникативных навыков в группах невербализованных и вербализованных обучающихся с РАС от 10 до 40%. Качественной же характеристикой развития коммуникативных навыков учащихся является желание всех учеников участвовать в совместной деятельности и отсутствие нежелательного поведения во время деятельности.

Выводы:

- учащиеся с РАС хотят и готовы общаться, а интерес детей к новому виду деятельности пробуждается увлеченностью взрослого;
- мастер-классы помогают расширить понятийный словарь тьюторантов;
- предварительное учебно-ролевое проигрывание мастер-классов с тьюторами повышает возможность определения необходимой и достаточной помощи тьюторанту во время творческой деятельности, мотивирующей самостоятельность и коммуникацию невербализованных и вербализованных сверстников;
- эффективность мастер-классов обеспечивается соблюдением следующих условий: расстановка мебели с возможностью учащихся наблюдать деятельность других сверстников и коммуницировать друг с другом; информирование взрослых о содержании мастер-класса до события; адаптирование содержания деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого участника мастер-класса.

Для продолжения данной работы автор считает целесообразным в дальнейшем разработать цикл художественных мастер-классов и практические рекомендации по их организации.

Приложение 1

Критерии оценивания формирования коммуникативных навыков невербализованных и вербализованных обучающихся с РАС.

Уровни навыков коммуникации вербализованных и невербализованных обучающихся с РАС оцениваются по единым критериям в баллах от 0 до 2, где:

«0» – навык не сформирован. Ребенок никогда не использует данный коммуникативный навык.

«1» – навык сформирован частично. Ребенок иногда использует данный коммуникативный навык, (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т. д.) или использует частично – только с подсказкой.

«2» – навык сформирован полностью. Ребенок всегда использует данный навык в различных социальных ситуациях – в разных местах, с разными людьми. Важно: обучающиеся демонстрируют достижение критерия любыми, доступными и социально приемлемыми им способами.

Таблица 1

Критерий	Невербализованный	Вербализованный
Выражает желание участвовать в совместной деятельности	Демонстрирует радость в ответ на приглашение к совместной деятельности; сам присоединяется к группе сверстников	Вербально выражает согласие, желание участвовать в мастер-классе/ задает вопросы «Что будем рисовать?»
Может поделиться материалами и инструментами в обмен на просьбу сверстника	В ответ на просьбу сверстника/другого тьютора делится материалами и инструментами (удерживая взгляд на обратившемся)	
Обращается с просьбой к сверстнику	Сам обращается с просьбой поделиться материалами или инструментами	
Работает по показу ведущего МК/визуальному плану/имитирует действия соседа-сверстника	Сохраняет интерес к деятельности	Действует по инструкциям/показу ведущего; самостоятельно обращается к визуальному плану
Участвует в выставке работ	Проявляет интерес к работам сверстников/указывает на свою	Участвует в выставке работ, рассказывает о своей работе, может показать и назвать работы сверстников

Список литературы

1. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» : лекции 1–4 / Т.М. Ковалева. – М.: Первое сентября, 2010. – 56 с.
2. Техника печатной графики. Монотипия : учеб.-метод. пособие / А.П. Ходюк. – СПб.: СПГХПА им. А. Л. Штиглица, 2018. – 64 с. – ISBN 978-5-6041312-0-6. – ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А. Л. Штиглица».
3. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с. – ISBN 978-5-904877-01-9. – EDN YUTVPV
4. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с. – ISBN 5-7695-0561-3. – EDN QWZQLT
5. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселева. – Речь, 2007. – 336 с. – ISBN 5-9268-0637-2.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 января 2023 №53н «Профессиональный стандарт Специалист в области воспитания».
7. URL: <https://www.miloserdie.ru/article/autizm-rastet-chto-govorit-statistika-i-nauka-ob-epidemii-autizma/> (дата обращения: 17.06.2026).

Натальченко Наталья Васильевна
педагог дополнительного образования
Лакеева Наталья Павловна
педагог дополнительного образования

МБУ ДО «ДДТ»
г. Алексеевка, Белгородская область

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ КРЕАТИВНОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ГРАФИКИ МЯГКИМИ МАТЕРИАЛАМИ: ХУДОЖЕСТВЕННЫМ СОУСОМ, УГЛЕМ, САНГИНОЙ, СЕПИЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается формирование креативной компетенции обучающихся на уроках ИЗО. Формирование креативной компетенции обучающихся предполагает не пассивное усвоение навязанных форм и методов отношения к окружающему, а собственное активное и гибкое восприятие.

Ключевые слова: креативное самовыражение, раскрытие живописных возможностей, нестандартные, неординарные идеи, абстрактность, детальность, стрессоустойчивость, восприимчивость, вербальность, надпредметные связи.

В старину для рисования пользовались материалами почти исключительно натурального происхождения. Таковыми служили: древесный прессованный уголь, сангина, соус, сепия, мел, пастель. Чем мягче материал, тем нежнее должно быть прикосновение им к бумаге. Некоторые из этих материалов можно использовать в работе по влажной бумаге: соус, сангину, сепию. Их же можно натереть в пыль, разводить водой в любой пропорции и работать кистью.

Развитие способности креативного самовыражения у обучающихся:

- *возможность использовать разные приёмы.* Мягкие материалы позволяют работать с силой и толщиной линии, класть штрих по-разному, растирать и снимать, что даёт возможность выполнять сложные рисунки с множеством изобразительных приёмов;

- *раскрытие живописных возможностей.* Рисование мягкими материалами позволяет выполнять рисунки в меньшие сроки и с большей эмоциональной составляющей, чем при работе графитным карандашом;

- *помощь в раскрепощении.* Техника работы с мягким материалом помогает детям проявить свои навыки, научиться более точно определять пропорции и светотеневые отношения предметов или фигуры, подчёркивает изящность каждой линии;

- *повышение настроения.* Работа с мягкими материалами помогает расслабиться, быстро увидеть, уловить и максимально точно зафиксировать силуэт натуры, предмета или живого существа, передать настроение, действие.

Развитие креативности на любом уроке может происходить только в процессе деятельности и такой деятельностью является процесс творчества. Особенностью детского творчества на уроках ИЗО является сам процесс творчества и его результат, что имеет большое значение для личностного развития детей и являются фундаментом успешной жизнедеятельности в будущем.

Творческие способности – это не только способности ребенка реализовать себя в художественном творчестве, но и создание своего «Я», своей индивидуальности единственной и неповторимой.

Уроки ИЗО позволяют развивать такие креативные способности как:

- *беглость* – это способность генерировать большое количество идей в единицу времени на уроке. Позволяет находить множество способов решения проблемы и определить наиболее подходящее;

- *оригинальность* – это способность генерировать новые нестандартные, неординарные идеи, отличающиеся от уже известных или очевидных;

- *оригинальность рисунка* – создание рисунка самостоятельно, с применением собственного воображения, без копирования и заимствования;
- *гибкость* – это способность использовать различные способы для генерации оригинальных идей и быстро переключаться между способами и идеями;
- *открытость* – это способность при решении проблемы длительное время воспринимать новую информацию извне. А не использовать имеющийся опыт и не придерживаться стандартных стереотипов;
- *восприимчивость* – это способность в обычной ситуации находить противоречия, необычные детали, неопределенность. Уроки ИЗО позволяют детям находить необычное в обычном простом в сложном и обсуждать это с учителем и одноклассниками;
- *образность* – это способность генерировать идеи в виде единых, цельных мысленных образов. Чувственное познание мира;
- *абстрактность* – это способность генерировать общие сложные идеи на основе частных, простых элементов;
- *вербальность* – это процесс разбиения единой, образной идеи на отдельные компоненты и выделение существенных частей. Позволяет прояснить структуру проблемы и связи между ее элементами и обмениваться этой информацией с другими для совместного решения этой проблемы.

Создание на уроках изобразительного искусства креативной среды позволяет формировать ключевые компетенции у обучающихся, создать в классе атмосферу сотрудничества. Дети приобретают надпредметные связи и опыт самообразования. Культуру исследовательского труда, развивают собственные творческие умения. А результаты изучения креативного мышления ребят позволят создавать творческие задания и эффективно подбирать образовательные технологии для проведения уроков и занятий.

Список литературы

1. Школа рисования: Виды художественных техник. – М., 2008.
2. Платонова Н. Любимая пастель / Н. Платонова // Юный художник. – 2002. – № 7.
3. Канаева М.Н. Доклад на РМО учителей художественно-эстетического цикла Развитие креативного мышления, как средство формирования творческой личности на уроках ИЗО / М.Н. Канаева. – URL: <https://infourok.ru/doklad-na-rmo-uchitelej-hudozhestvenno-esteticheskogo-cikla-razvitie-kreativnogo-myshleniya-kak-sredstvo-formirovaniya-tvorchesk-6304445.html> (дата обращения: 30.06.2026).

Никифорова Наталия Андреевна
учитель

Бурдасова Яна Владимировна
учитель

МБОУ «Лицей №44»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья рассматривает возможности и границы применения искусственного интеллекта (ИИ) на уроках русского языка в начальной школе. В качестве методов используются обобщение педагогического опыта и моделирование учебных ситуаций с отечественными ИИ-сервисами («Мирон», «Эльман»). Результаты показывают как ИИ экономит время учителя, повышает наглядность и мотивацию детей, однако генерируемые материалы шаблонны и лишены эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, начальная школа, русский язык, методика преподавания, нейросети, генеративные модели, индивидуализация обучения, игровые технологии, цифровые помощники, Мирон, Эльман, словарные слова, текст-

описание, творческие задания, мотивация учащихся, ФГОС, автоматизация подготовки уроков, визуализация учебного материала.

Современный мир стремительно меняется, и образование не остаётся в стороне. Искусственный интеллект (ИИ) уже входит в нашу жизнь, и школа – не исключение. Но что это значит для учителя начальных классов? Означает ли появление ИИ, что педагог скоро станет не нужен? Конечно нет.

Как справедливо отмечают эксперты, ИИ – это не замена учителю, а мощный инструмент в руках профессионала. Задача педагога – научиться использовать потенциал ИИ во благо обучения, не теряя при этом человеческого подхода.

Младшие школьники – особая аудитория. Им нужны яркие образы, игровые формы, эмоциональная вовлечённость. Традиционные методы работы с русским языком – упражнения, диктанты, списывания – часто вызывают у детей скуку и нежелание учиться. Особенно сложно даются творческие задания: написание изложений и сочинений. Нынешнее поколение имеет крайне бедный речевой аппарат из-за пренебрежения чтением, поэтому передать свои мысли живо и красочно для них сегодня практически невозможно. Именно здесь искусственный интеллект может прийти на помощь. Он способен сэкономить время учителя на подготовку к урокам и проверку заданий, сделать обучение более наглядным и интересным для детей, адаптировать материал под индивидуальные особенности каждого ученика и создать дополнительную мотивацию к изучению предмета. Рассмотрим конкретные способы применения ИИ на уроках русского языка в начальной школе.

1. Планирование уроков с помощью ИИ.

Самый наглядный и ценный способ использования ИИ заключается в его применении для подготовки к учебным занятиям. Нейросети могут стать надёжным помощником в создании конспектов уроков, дидактических материалов и индивидуальных заданий. Как это работает на практике?

Учитель формулирует запрос (промт) для нейросети, например: «Спроектируй урок русского языка в 4-м классе по теме «Сложное предложение» с учётом требований ФГОС. Соблюдай структуру урока. Включи работу в парах, интерактивное задание, самостоятельную работу, оригинальную рефлексию».

Чтобы получить готовую методичку на урок, достаточно одного запроса. ИИ выдаёт продуманную матрицу: чему учить (цели), к чему прийти (результаты), как вести (ход) и чем занять (задания). Учитель получает базовую структуру, которую затем дорабатывает: проверяет все факты, добавляет свои примеры, истории, шутки, личный опыт, продумывает, где будет дискуссия, где групповая работа, какую использовать наглядность.

Важное правило. Материал, созданный ИИ, – это только черновик. Адаптируйте его под свой класс, заменяйте абстрактные примеры нейросети, которые будут близки вашим ученикам. ИИ помогает создать структуру, а живое общение даёт учитель.

2. ИИ в работе со словарными словами.

Написание словарных слов с непроверяемыми гласными является традиционной трудностью, которая возникает как у обучающихся, так и у преподавателей. Их нужно просто запомнить, а это скучно и трудно для младших школьников.

С помощью ИИ можно превратить запоминание словарных слов в увлекательную игру. Например, педагог может создать чат-бота или виртуального ассистента, который проверяет знание словарных слов в диалоговом режиме. Ученик общается с ботом, отвечает на вопросы, получает подсказки и похвалу. Для детей это воспринимается как игра, а не как контрольная работа.

Существуют и готовые решения. Например, приложение «Русский язык ИИ» позволяет выбрать свой класс и тренировать словарные слова именно по своей программе. А цифровой помощник «Мирон», разработанный группой компаний «Просвещение», принимает задания в виде текста, голосового сообщения или фотографии и помогает ребёнку разобраться со сложными темами.

3. ИИ при работе с текстом-описанием.

Значительный практический интерес представляет использование генеративных нейросетей (например, ГигаЧат) на уроках русского языка при работе с текстом-описанием. Учитель предлагает детям описать какой-либо предмет, животное или явление. Перед написанием текста ученики генерируют изображение объекта в нейросети по его словесному описанию. Например: «Нарисуй пушистого белого котёнка с голубыми глазами, который играет с клубком ниток».

Создание собственного изображения при помощи ИИ вызывает неподдельный интерес у учащихся. Дети видят, как их слова превращаются в картинку, – это поражает воображение младших школьников. Затем на основе созданного изображения они пишут текст-описание. Такой подход решает сразу несколько задач: появляется интерес к творческой работе, развивается наблюдательность и умение выделять главные детали, формируется навык подбора точных выражений для описания, а сама работа становится осмысленной и радостной для ребёнка. Наибольшая эффективность этого метода достигается на уроках закрепления и повторения, когда школьники уже владеют основными сведениями о тексте, его признаках и строении.

4. Игровые методики с элементами ИИ.

Игра – естественный способ познания мира для детей 7–10 лет. Она помогает развивать мышление, память, воображение, формирует коммуникативные навыки. Сочетание игровых методик с технологиями ИИ способно сделать уроки русского языка увлекательными, познавательными и эффективными.

Примеры игр с ИИ.

«Путешествие по алфавиту». Ученики отправляются в путешествие по волшебной стране букв. Каждый выбирает персонажа, которого сопровождают виртуальные ассистенты, помогающие решать загадки и выполнять задания на знание алфавита. Технология ИИ позволяет создать уникальную сюжетную линию для каждого учащегося с учётом уровня подготовки.

«Поэзия от робота-поэта». Искусственный интеллект способен генерировать стихи на любую тематику. Учитель предлагает детям придумать свою историю или стихотворение вместе с роботизированным помощником. Это развивает творческие способности и делает процесс сочинительства менее пугающим для детей.

Обучающие мультфильмы. Генеративные технологии ИИ позволяют создавать обучающие мультфильмы для формирования грамматических навыков. Например, авторский мультфильм «Фиксики в стране Русской грамматики» уже используется в педагогической практике.

5. Индивидуализация обучения.

Главное преимущество ИИ – адаптация под конкретного ученика: сложность упражнений меняется автоматически. В орфографических тренажёрах, например в приложении «Эльман» при ошибке ИИ не показывает ответ, а задаёт наводящие вопросы, помогая найти решение самостоятельно. Это развивает критическое мышление. За правильный ответ система хвалит, за ошибку – поддерживает и предлагает попробовать снова.

6. Цифровые помощники для школьников.

В России уже разработаны специализированные ИИ-помощники для изучения русского языка. Самый известный из них – «Мирон» от издательства «Просвещение»:

- работает в формате «вопрос-ответ»;
- принимает задания в виде текста, голосового сообщения или фотографии;
- объясняет сложные темы простыми словами;
- мотивирует, поддерживает и поощряет учеников за успехи;
- помогает развивать самостоятельность.

Важно: «Мирон» не заменяет учителя, а служит дополнительным инструментом для разъяснения материала и повышения мотивации учащихся. В апробации проекта в 2024–2025 учебном году приняли участие около двух тысяч школьников и педагогов из России.

Приложение «Эльман», которое работает по принципу наводящих вопросов: оно помогает ученикам самим находить решения, а не даёт готовые ответы.

ИИ должен оставаться инструментом, а не заменой живого общения и педагогического творчества, вот несколько советов.

1. Попробуйте использовать ИИ для создания одного-двух конспектов или заданий. Оцените результат, адаптируйте под свой класс.

2. Формулируйте чёткие запросы. Чем точнее вы опишете, что нужно ИИ, тем качественнее будет результат.

3. Всегда проверяйте и дорабатывайте. Материал от ИИ – это черновик. Добавляйте свои примеры, корректируйте под уровень класса, вносите личный опыт.

4. Используйте ИИ для рутинных задач. Делегируйте нейросети подготовку базовой структуры уроков, создание шаблонов заданий, подбор примеров.

5. Не забывайте про игру. Для младших школьников игровая форма – главный способ обучения. Используйте ИИ для создания квестов, викторин, творческих проектов.

6. Следите за этикой. Помните о конфиденциальности данных и необходимости развития у детей критического мышления при работе с ИИ-технологиями.

Искусственный интеллект открывает перед учителем начальной школы новые горизонты. Он помогает экономить время, делает уроки более наглядными и интересными, позволяет индивидуализировать обучение. Но при всём этом ИИ остаётся всего лишь инструментом – мощным, но несамостоятельным.

Никакая нейросеть не заменит живого слова учителя, его интонации, улыбки, умения вовремя подбодрить или пожурить. Никакой алгоритм не почувствует, что сегодня ребёнок устал или расстроен, и не найдёт нужных слов, чтобы вернуть ему интерес к учёбе.

Список литературы

1. Иванова Д.С. Практический опыт реализации возможностей искусственного интеллекта в начальном образовании / Д.С. Иванова, А.А. Серов // Психолого-педагогический поиск. – 2022. – №3 (63). – С. 75–83. – DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.008. – EDN GTPCBM

2. Гостева Н.В. Интегрированный урок в IV кл. по труду (технологии) и русскому языку с использованием технологий искусственного интеллекта / Н.В. Гостева // Школа и производство. – 2026. – №2. – DOI 10.47639/0037-4024_2026_2_37-41. – EDN TZQVUN

3. Князева Н.К. Использование нейросетей и искусственного интеллекта для создания детской анимации в начальной школе / Н.К. Князева // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы VIII междунар. науч. конф. – Красноярск, 2024. – Ч. 1. – С. 129–133. – EDN DEAUSW

4. Князева Н.К. Обзор возможностей приложений и нейросетей, позволяющих создавать детскую мультипликацию на уроках в начальной школе / Н.К. Князева, М.В. Носков // Педагогика информатики : сетевое изд. – 2024. – №1/2. – С. 83–90.

5. Колычева Г.Ю. Будущее образования: использование искусственного интеллекта на уроках в начальной школе / Г.Ю. Колычева, Т.В. Сизова // Проблемы и перспективы развития образования : сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. – Орехово-Зуево, 2024. – С. 254–259. EDN XLIIIW

6. Серебренникова Ю.А. Искусственный интеллект на уроках чтения / Ю.А. Серебренникова // Начальная школа. – 2024. – №11. – С. 37–39. – DOI 10.51906/0024-7371_2024_11_37. – EDN UQSPGW

Окунева Елена Николаевна

учитель-логопед

Понаморёва Светлана Васильевна

воспитатель

Емишанова Галина Владимировна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №63»

г. Белгород, Белгородская область

АВТОМАТИЗАЦИЯ ЗВУКОВ ПОЗДНЕГО ОНТОГЕНЕЗА У ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема автоматизации звуков у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в дистанционном формате как эффективного метода коррекции тяжелых нарушений речи у дошкольников. Анализируется влияние онлайн-среды на процесс логопедической работы, акцентируя внимание на необходимости активного вовлечения родителей в занятия. Приведены практические рекомендации для логопедов, включающие использование интерактивных игр и цифровых тренажеров для повышения мотивации и удержания внимания детей. Подчеркивается важность формирования партнерских отношений между логопедом и семьей, что способствует более успешному внедрению речевых навыков в повседневную жизнь ребенка. Статья направлена на улучшение качества коррекционной помощи и расширение возможностей логопедической практики в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: мотивация, дошкольники, логопедическая работа, дистанционное обучение, интерактивные игры, партнерские отношения, коррекционная помощь, автоматизация звуков, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), коррекция нарушений речи, логопедическая практика, вовлечение родителей, онлайн-среда, дистанционный формат.

Дистанционные технологии обеспечивают непрерывность логопедической помощи детям с ОВЗ и речевыми патологиями. Это исключает перерывы в занятиях, ведущие к откату навыков, и делает онлайн-формат необходимостью для стабильного коррекционного процесса.

Е.Ф. Архипова рассматривает дистанционное обучение как перспективный инструмент, требующий индивидуальной методической адаптации под нужды ребенка. Однако перенос традиционных практик в онлайн сопряжен с трудностями. Н.Ю. Григоренко отмечает, что при дистанционной работе важно учитывать психофизические особенности детей с ОВЗ: быструю утомляемость, слабую саморегуляцию и дефицит внимания перед экраном.

Наиболее сложной задачей в онлайн-режиме является автоматизация звуков позднего онтогенеза (шипящих и соноров). Этот этап требует контроля за артикуляцией, воздушной струей и кинестетикой, что крайне трудно реализовать исключительно через экран.

Поэтому ключевым условием эффективности становится вовлечение родителей в роли тьюторов («рук» логопеда). М.Л. Любимов подчеркивает значимость ИКТ в консультировании семей и указывает, что логопед должен непрерывно обучать родителей приемам контроля за звукопроизношением в домашних условиях.

Успешность автоматизации звуков позднего онтогенеза (шипящих [ш], [ж], [ч], [щ] и соноров [р], [р'], [л], [л']) в дистанционном формате напрямую зависит от грамотной организации рабочего пространства и четкого алгоритма взаимодействия логопеда с родителем. Ввиду того, что звуки данной группы требуют сложных дифференцированных движений языка, точного направления воздушной струи и развитого фонематического слуха, традиционный визуальный контроль только через веб-камеру оказывается недостаточным.

Искажение звука и видеосигнала при интернет-соединении может скрыть от специалиста мелкие неточности артикуляционного уклада.

Для компенсации этих ограничений логопед инструктирует родителей по нескольким ключевым направлениям.

1. Организация визуального контроля (зеркало и система «двух камер»): логопед обучает родителя настройке оборудования. Обязательным условием является настольное зеркало рядом с монитором, чтобы ребенок одновременно видел артикуляцию логопеда на экране и собственное лицо в зеркале.

Система «двух камер» расширяет возможности обзора: основная веб-камера дает фронтальный план (оценка позы, мимики и вовлеченности ребенка), а смартфон родителя (расположенный сбоку или используемый для макросъемки) позволяет детально рассмотреть положение языка – например, «чашечку» при [ш] или вибрацию кончика при [р].

2. Кинестетический и тактильный контроль: поскольку логопед не может лично направить органы артикуляции ребенка, родитель по его пошаговым инструкциям выполняет функции специалиста:

- контроль воздушной струи: подносит ладонь ребенка к его рту, чтобы ощутить теплую струю воздуха при автоматизации шипящих;

- контроль вибрации голосовых складок: прикладывает руку ребенка к гортани для фиксации вибрации при дифференциации звонких и глухих звуков (например, [ш] – [ж]);

- механическая помощь: использует чистый палец, ватную палочку или шпатель для легкой коррекции положения языка (например, приподнимает его к альвеолам при работе над сонорами).

3. Интеграция интерактивных технологий: монотонное повторение речевого материала утомляет детей с ОВЗ и рассеивает их внимание. В. В. Глотова и Е. В. Киселева подчеркивают, что интерактивные методы необходимы для поддержания учебной мотивации у данной категории учащихся.

Автоматизация твердого сонорного звука [л] имеет свою специфику: от ребенка требуется длительное удержание кончика языка за верхними зубами (в напряженном состоянии) при опущенных краях. Для детей с ОВЗ, часто имеющих сниженный или, напротив, повышенный тонус артикуляционной мускулатуры, фиксация такой позы вызывает быстрое утомление. Монотонное повторение звука быстро приводит к потере интереса и соскальзыванию языка в привычное дефектное положение.

Чтобы нивелировать эти трудности в дистанционном формате, логопед применяет интерактивные презентации и онлайн-тренажеры. Обращаясь к опыту В.В. Глотовой и Е.В. Киселевой по внедрению инновационных методов, а также к исследованиям об использовании онлайн-платформ и принципов геймификации, можно привести следующие примеры заданий для автоматизации звука [л]:

1. Этап автоматизации изолированного звука: игра «Гудок парохода» или «Самолет в облаках»:

- механика: логопед использует базовую анимацию в PowerPoint или платформы вроде «Мерсибо». На экране показаны море и пароход (или небо и самолет);

- действие ребенка: ребенку дается инструкция: «Улыбнись, прижми язычок к верхним зубкам и гуди, как большой пароход: Л-Л-Л». Пока ребенок тянет звук, логопед с помощью мышки (или настроенной анимации) плавно двигает пароход по экрану к пристани. Если звук прерывается или заменяется на [в] / [у], пароход останавливается;

- обоснование: ребенок с ОВЗ стремится «довести пароход до цели», не замечая, как выполняет тяжелую статическую работу. При этом родитель по ту сторону экрана следит за тем, чтобы губы ребенка оставались в улыбке и не вытягивались в трубочку.

2. Этап автоматизации в слогах: игра «Лягушка на кувшинках»:

- механика: на экране логопеда открыта игра-презентация с использованием триггеров. Изображено болото с кувшинками, на каждой из которых написан слог (ЛА, ЛО, ЛУ, ЛЫ, ЛЭ);

- действие ребенка: чтобы лягушка перепрыгнула на следующую кувшинку, ребенок должен четко произнести заданный слог (или серию слогов: ла-ло-лу). Логопед кликает на кувшинку, и лягушка совершает прыжок, сопровождаемый забавным звуком («кваканьем» или всплеском воды);

- обоснование: как отмечают А.А. Хоменко и соавторы, аудиовизуальные эффекты на дистанционных занятиях играют ключевую роль в компенсации дефицита непосредственного эмоционального контакта. Неожиданный звуковой эффект при правильном ответе вызывает у ребенка с ОВЗ положительные эмоции и стимулирует его к дальнейшему повторению слоговых рядов без признаков утомления.

3. Этап автоматизации в словах: игра «Покупки для Лунтика» (интерактивная сортировка):

- механика: используются сервисы создания интерактивных заданий (Wordwall или LearningApps). На экране изображены два персонажа (Лунтик и Мила) и корзины для покупок. Вокруг разбросаны картинки с предметами;

- действие ребенка: ребенку нужно распределить «покупки»: Лунтику отдать слова, где звук [л] стоит в начале (лук, лампа, лодка, ложка), а Миле – слова, где звук [л] находится в конце (стол, стул, пенал, бокал). Ребенок называет слово, четко артикулируя звук [л], и командует, в чью корзину его положить;

- обоснование: подобные инновационные технологии позволяют интегрировать автоматизацию звука с развитием фонематического слуха и пространственного мышления. Интерактивность процесса не дает ребенку отвлечься от экрана, а дистанционный формат парадоксальным образом усиливает концентрацию внимания на визуальном стимуле.

Подводя итог, следует отметить, что автоматизация звуков позднего онтогенеза у детей с ОВЗ в дистанционном формате представляет собой сложный, но абсолютно реализуемый коррекционно-педагогический процесс. Переход в онлайн-среду требует от учителя-логопеда гибкости, пересмотра традиционных методических подходов и адаптации их под цифровые реалии.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми с ОВЗ : учеб. пособие для вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 178 с.
2. Глотова В.В. Инновационные методы и технологии в коррекционной работе учителя-логопеда с учащимися с ОВЗ / В.В. Глотова, Е.В. Киселева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–1. – С. 92–95. – DOI 10.18411/doi-code-2022.038. – EDN WLLUGR
3. Григоренко Н.Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья: вариативные формы дошкольного образования / Н.Ю. Григоренко. – М.: ГНОМ, 2015. – 184 с.
4. Использование информационно-коммуникативных технологий в консультативной работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ / М.Л. Любимов, О.Г. Приходько, И.А. Филатова, О.В. Югова // Специальное образование. – 2021. – № 3. – С. 140–153. – DOI 10.26170/1999-6993_2021_03_10. – EDN LJKHYX
5. Хоменко А.А. Методы коррекции звукопроизношения на дистанционных логопедических занятиях / А.А. Хоменко, Ю.В. Брызгалова, Г.Н. Панкова // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Т. 6, № 4. – С. 60–68. – DOI 10.17748/2686-9969-2023-6-4-63-88. – EDN ZFKGZK

Осипова Зоя Владимировна

учитель

МБОУ «Лицей №2»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПОЭТИЧЕСКИЙ МИР МИХАИЛА СЕСПЕЛЯ

Аннотация: статья представляет собой сценарий внеклассного мероприятия, посвящённого 127-летию со дня рождения чувашского поэта-реформатора Михаила Сеспеля (Кузьмина). В форме литературно-музыкальной композиции освещаются ключевые вехи биографии поэта: детство, учёба, революционная деятельность, работа в органах юстиции, тяжёлая болезнь и трагическая гибель на Украине. Особое внимание уделяется творческому наследию Сеспеля, его вкладу в чувашскую поэзию и переводам на более чем 50 языков. В статье подчёркивается значение увековечения памяти поэта, включая открытие музея в Чебоксарах и установку памятника в Черниговской области, а также приводятся примеры стихотворений и строки из поэмы «Чувашский язык».

Ключевые слова: Михаил Сеспель, чувашская поэзия, революция, 127-летие, музей Сеспеля, биография, литературное мероприятие, Шихазанская школа, Украина, памятник поэту.

1 ведущий: «Дорогие ребята! Наше сегодняшнее мероприятие посвящается чувашскому поэту Михаилу Сеспелю, со дня рождения которого 16 ноября наступит 127 лет. Сеспель – это подснежник. Такой псевдоним выбрал себе Михаил Кузьмин, сын чувашского крестьянина. Восемнадцатилетний поэт, восторженно встретивший Великий Октябрь, почувствовал себя именно таким цветком – рискованно смелым, нетерпеливо торопящим расцвет весны, откровенно и безхитростно нежным, появившимся после долгой зимы старой, замораживающей душу, беспросветной жизни. Сеспель прожил короткую, но пламенно-яркую жизнь».

2 ведущий: «Родился Михаил Кузьмич Кузьмин 16 ноября 1899 года в деревне Касакасси Шёкёр (Шугурово) – ныне деревня Сеспель. В детстве заболел туберкулёзом костей. Эта болезнь впоследствии не давала ему покоя. В 1914 году будущий поэт поступил в Шихазанскую второклассную школу, готовившую тогда учителей для церковно-приходских школ. Здесь он организовал ученический литературно-художественный журнал "Звёздочка", где помещал свои юношеские произведения».

1 ведущий: «Осенью 1917 года М. Сеспель заканчивает курс обучения в Шихазанской второклассной школе и поступает в вновь открывшуюся в Тетюшах учительскую семинарию. В январе 1918 года Сеспель вместе с товарищами по семинарии организует союз трудящейся молодёжи города».

2 ведущий: «По окончании курсов М. Сеспель работает в Тетюшской уездной судебной следственной комиссии РКСМ. Осенью 1920 года переезжает в г. Чебоксары. Здесь он работает председателем Ревтрибунала, заведующим отделом юстиции Чувашского облисполкома».

1 ведущий: «Вся творческая и общественно-политическая деятельность М. Сеспеля была поставлена на службу революции. Он не раз подвергался травле со стороны клеветников и карьеристов. Но ничто не мог заставить поэта отказаться от революционных идей, задуть его пламенный голос. Весной 1921 года здоровье М. Сеспеля резко ухудшилось. Для поправления здоровья он едет в Крым, а по окончании курса лечения служит в частях Киевского военного округа».

2 ведущий: «Из армии поэт был демобилизован по состоянию здоровья. Работал в Черниговской области, в Остёрском уездном земельном отделе бывшей Киевской губернии. Вынужденный отрыв от родного края, тяжёлая прогрессирующая болезнь; переживания, связанные с голодом в Поволжье – всё это привело к трагической гибели поэта. Похоронен Сеспель на Украине, в Черниговской области».

1 ведущий: «Память о пламенном поэте жива. В Чебоксарах 25 ноября 2003 года открыт музей имени Сеспеля. Расположен он на берегу реки Волги, в центре исторической части города Чебоксары на улице Сеспеля в здании, где работал М. Сеспель в 1921 году».

2 ведущий: «А сейчас творческая группа учеников нашего лицея прочитают стихотворения Михаила Сеспеля»».

1 чтец: «Грядущее»

1 чтец: «Стихотворение Сыну чувашскому»

2 чтец: «Гаснет день»

3 чтец: «Пашня Нового дня»

5 чтец: «Стальная вера»

1 ведущий: «Мастер чувашского стиха, наш Сеспель, нашел себе вторую родину на Украине, которую нежно любил, и которая до сегодняшнего дня высоко чтит его память. В городе Остер Черниговской области над могилой Сеспеля поставлен памятник, Гранитный обелиск с портретом поэта хранит для потомства строку из его стихотворения "Чувашский язык"».

Илья: «Навсегда очищен пламенем свободы

Новый день сияет над моей страной.

Скрылась тьма глухая, пронесли невзгоды,

Наконец ты волен, наш язык родной.

Эти слова высечены на чувашском, украинском и русском языках».

2 ведущий: «Мы любим и знаем поэзию М. Сеспеля. Любой школьник, студент, рабочий, сельский житель, ученый может декламировать хотя бы одну строфу «Из Сеспеля». Поэт писал не только на чувашском, но и на русском и украинском языках. Стихи М. Сеспеля читают более чем на 50 языках.

Интерес к жизни Михаила Сеспеля, изучение его творчества в многонациональных культурах – это лучшая дань памяти пламенного чувашского поэта-реформатора, чей 127- летний юбилей мы отметим в этом году».

Список литературы

1. Осипова О.Г. Сценарий литературного вечера, посвящённого судьбе чувашского поэта Михаила Сеспеля / О.Г. Осипова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/drugie-yazyki/library/2017/02/16/stsenariy-literaturnogo-vechera> (дата обращения: 18.06.2026).

Савина Наталья Витальевна

канд. искусствоведения, преподаватель

ГБУДО «МГОДШИ «Кусково»,

СП ДМШ им. Д. Шостаковича

г. Москва

ДИСЦИПЛИНА «МУЗЫКАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ» В ДМШ И ДШИ (ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ)

Аннотация: в статье рассматривается проблема реализации учебной дисциплины «Музыкальное содержание» в системе отечественного музыкального образования. Дается краткий обзор концепций московской (В.Н. Холопова), астраханской (Л.П. Казанцева), уфимской (Л.Н. Шаймухаметова) научных школ, работающих по направлению «теория музыкального содержания». На основе анализа учебных планов 38 музыкальных колледжей автор делает вывод о недостаточной степени внедрения дисциплины «Музыкальное содержание» в учебный процесс на разных ступенях музыкального образования, а также называет причины, препятствующие ее закреплению в детских музыкальных школах и школах искусств.

Ключевые слова: музыкальное содержание, учебная программа, музыкальная семантика, музыкальное образование, методы анализа.

Во 2-й половине XX в. отечественное музыкознание активно начало заниматься разрешением проблем музыкального содержания. На сегодняшний день накоплен богатый исследовательский опыт. Существует целое направление, получившее название «теория музыкального содержания». В этом направлении сформировались отечественные научные школы. В настоящее время можно говорить о трех таких школах: Московской (основатель В.Н. Холопова), Астраханской (основатель Л.П. Казанцева), Уфимской (основатель Л.Н. Шаймухаметова).

Холопова В.Н. выделяет специальное (присущее только музыке) и неспециальное (присутствующее как в музыке, так и вне ее) музыкальное содержание. Специальное содержание включает музыкальный звук, тембры голосов и инструментов, звукоязыды, интервалы, лады, гармонические системы, метроритмическую организацию, музыкальный тематизм, форму.

Широкая область неспециального содержания сводится к трем аспектам: идеи, предметный мир (объективно существующая действительность), мир человеческих эмоций, которые, в свою очередь, соответствуют трем сторонам музыкального содержания: эмоциональной, изобразительной, символической. Важным пунктом концепции Холоповой В.Н. является типология музыкальных интонаций Б. Асафьева, согласно которой выделяется пять типов интонации («пентада Холоповой»): эмоциональные, изобразительные, жанровые, стилевые, композиционные. Система музыкального содержания в концепции Холоповой В.Н. насчитывает девять иерархических уровней:

- музыка в целом;
- историческая эпоха;
- национальная школа;
- жанр;
- музыкальная форма;
- индивидуальный композиторский стиль;
- отдельное произведение;
- исполнительская интерпретация;
- восприятие слушателя [12].

Казанцева Л.П., в соответствии с собственной концепцией, рассматривает музыкальное содержание как сложную многоуровневую систему, компоненты которой выстраиваются в определенную иерархию: звук – интонация – музыкальный образ – художественная тема и идея произведения – драматургия – авторское начало. Однако, анализ музыкального содержания не может быть ограничен рамками композиторского опуса. Важное значение для понимания смысла произведения имеют исполнительское и слушательское восприятия. «Совокупность композиторского, исполнительского и слушательского слоев только и позволительно с полным правом именовать содержанием музыкального произведения» [5]. При этом на смысловую сторону произведения оказывает влияние музыкальная и шире – художественная культура.

Лаборатория музыкальной семантики, созданная Л.Н. Шаймухаметовой при Уфимской государственной академии искусств в 2001 г., занимается разработкой проблемы «Музыкальный текст и исполнитель». Согласно концепции Уфимской школы, смысловые компоненты музыкального текста, подобно его синтаксису и грамматике, обладают структурой и к ним, соответственно, могут применяться строгие аналитические процедуры, позволяющие расшифровывать смысл музыкального текста адекватно авторскому замыслу. Такой аналитической процедурой является метод семантического анализа, предлагаемый Л.Н. Шаймухаметовой [18].

Накопленный опыт исследований музыкального содержания находит отражение в учебных дисциплинах. В 1999 г. Министерство культуры РФ рекомендовало включить в план музыкальных учебных заведений всех уровней дисциплины по музыкальному содержанию. Если изначально учебные программы предназначались для студентов ВУЗов и ССУЗов, то в настоящее время существуют программы «Музыкальное содержание» для учащихся ДМШ и ДШИ: программа «Музыкальное содержание» (2001 г., авторы Л.П. Казанцева,

В.С. Максакова), программа-конспект «Музыкальное содержание» (2003 г., авторы В.Н. Холопова, Н.В. Бойцова, Е.М. Акишина).

Необходимость введения в учебный процесс дисциплин содержательного плана была вызвана тем, что концепция «выразительных средств музыки», которая на протяжении многих лет преобладала в музыкальном образовании, привела, по мнению Шаймухаметовой Л.Н., «к формализации знаний, узкограмматической (в теории) и узкотехнической (в исполнительстве) направленности обучения» [17, с. 97]. В результате понимание смысла музыкального произведения, его глубинного содержания зачастую скрывается за анализом композиторской техники.

Казанцева Л.П. видит еще одну причину, по которой назрела необходимость введения дисциплины «Музыкальное содержание»: «разобщенность знаний, получаемых в различных дисциплинах как теоретического, так и исторического циклов, неумение ученика-учащегося студента сфокусировать сведения, полученные из разных источников, и тем самым получить целостное представление о конкретном музыкальном феномене» [8, с. 3].

Программа-конспект по предмету «Музыкальное содержание» для ДМШ и ДШИ (авторы Холопова В.Н., Бойцова Н.В., Акишина Е.М.) была создана по запросу Министерства культуры РФ и, как подчеркивается во вступительном разделе программы, «ее публикация означает рекомендацию данной учебной дисциплины ко введению во все музыкальные школы и школы искусств России в качестве предмета *штатного* порядка» [13, с. 2]. Куратором по осуществлению рекомендации была назначена проф. В.Н. Холопова.

Программа «Музыкальное содержание» Казанцевой Л.П. и Максаковой В. С. была издана в 2001 г. в Астрахани, где на тот момент уже сформировалась научная школа по данному направлению и предназначена для учащихся 6 класса ДМШ и ДШИ. Программа опирается на концепцию Казанцевой Л. П. и предполагает опору на знания, полученные учащимися в других учебных предметах. Это знания о средствах музыкальной выразительности, музыкальной интонации, музыкальном образе.

В 2011 г. была издана авторская программа преподавателя ДМШ им. Н. Г. Рубинштейна Журовой Е.Б. (г. Москва) «Музыкальное содержание» для учащихся старших классов ДМШ и ДШИ. Тематический план этой программы совпадает с планом программы В.Н. Холоповой. Программа вариативна: она рассчитана на один или на три года обучения [3].

Однако, и на сегодняшний день нельзя сказать, что предмет «Музыкальное содержание» (или «Теория музыкального содержания») прочно закрепился в системе музыкального образования.

Многу были проанализированы учебные планы ряда музыкальных колледжей Центральной России, Сибири и Дальнего Востока. Из 38 просмотренных учебных заведений только в десяти есть предмет музыкально-содержательного направления.

Не фигурирует эта дисциплина и в обязательной части учебных планов ДМШ и ДШИ. Могу предположить, что и в вариативной части, наполнение которой определяет само образовательное учреждение, мы вряд ли найдем эту дисциплину.

Мне представляется, что этому есть ряд объяснений.

Во-первых, администрации школ предпочитают выделять часы на дисциплины, имеющие уже сложившиеся традиции преподавания (ансамбль, оркестровый класс, фортепиано и др.).

Во-вторых, введение дополнительного предмета влечет за собой увеличение недельной нагрузки учащихся, к чему не всегда бывают готовы как сами ученики, так и их родители.

Несмотря на значительные научные достижения в области музыкального содержания, методы анализа, отличающиеся от традиционных музыковедческих, окончательно не сложились. А главное, необходима адаптация этих достижений к школьной практике, что, в свою очередь, требует от преподавателя не только знания теории, но и практического владения методами анализа музыкального содержания. И это еще одна причина, по которой новая дисциплина, на мой взгляд, не заняла достойного места в учебных планах ДМШ и ДШИ.

Справедливости ради следует сказать, что эта работа ведется и создаются учебно-методические пособия в помощь преподавателям. Здесь необходимо упомянуть о пособиях

Казанцевой Л.П. и работе в этом направлении Астраханской и Волгоградской консерваторий, а также о пособиях Холоповой В.Н. и группы московских педагогов [7; 9; 10; 11; 12].

Еще один важный момент, на который следует обратить внимание. Анализ музыкального содержания допускает вариативность мнений и определенную долю субъективных суждений, а многоуровневая структура произведения не дает исчерпывающегося представления о его содержании. В качестве объекта анализа музыкального содержания может выступать любой элемент музыки, находящийся в обширном звуковом поле, крайними точками которого являются музыкальный звук и музыкальная эпоха. Так, например, Стогний И. обнаруживает во Французской сюите d-moll И.С. Баха драматургию в развертывании идеи трезвучия в начале каждой пьесы цикла [14].

Многое для понимания содержания может дать жанр произведения, поскольку у каждого музыкального жанра есть свое смысловое поле. Например, необычность жанра «Вальса-фантазии» М.И. Глинки (вальс-фантазия-скерцо) наводит Алкон Е.М. на мысль о том, что это произведение – «горячий отклик Глинки на смерть Пушкина, его венок великому поэту и другу» [2]. Дальнейший анализ музыкального текста и внемузыкального контекста весьма убедительно подтверждает догадку автора [1; 2].

Необходимо помнить, что в зависимости от того, какой аспект содержания мы выбираем – внемузыкальный или музыкальный («неспецифическое и специфическое содержание» по В.Н. Холоповой), – методы анализа и язык описания могут быть различными. По мнению Стогний И. при анализе семантики грамматической формы (аккорда, звука, тональности или приема развития) «язык описания должен охватывать путь движения объекта в произведении < ... >. Если же объект исследования представляет собой образный аспект произведения и образ транслирован из сферы внемузыкального, то язык описания иной» [14].

Автору статьи довелось посетить курсы повышения квалификации В.Н. Холоповой и Л.П. Казанцевой. Это позволило в свое время убедить руководство Читинского музыкального училища включить в учебный план дисциплину «Теория музыкального содержания», которая до сих пор ведется в этом учебном заведении.

Однако, обучающие курсы по музыкальному содержанию ведутся, преимущественно для преподавателей среднего звена, для студентов Вузов. Несмотря на то, что представители названных научных школ выезжают в различные регионы страны с лекциями, мастер-классами, тем не менее, нельзя сказать, что курсы для преподавателей ДМШ и ДШИ являются широко распространенными. Как правило они носят региональный характер: в зоне внимания каждой научной школы находятся близлежащие учебные заведения.

Приведу цитату из совместной статьи В.Н. Холоповой и Л.П. Казанцевой «Тайны содержания музыки в российской педагогике», изданной в 2009 году. «Наряду с подготовкой специалистов, ждёт своего решения и вопрос о дальнейших путях становления самого предмета. Он, без сомнения, должен стать *обязательным* теоретическим курсом, занимающим достойное место рядом с традиционными музыковедческими дисциплинами. Курс необходимо встроить в современную музыкально-образовательную вертикаль как продолжающий собою предмет «Слушание музыки» в ДМШ (к сожалению, ведущийся далеко не везде), а далее переходящий в среднее звено и музыкальный вуз в виде лекций и практических занятий с аспирантами» [6, с. 27].

Как видим, предмет «Слушание музыки» в настоящее время входит в число обязательных дисциплин во всех музыкальных школах и школах искусств (он ведется с 1 по 4 класс). Будем надеяться, что и предметы музыкально-содержательного направления со временем займут свое место в учебных заведениях начальной ступени российского музыкального образования.

Список литературы

1. Алкон Е.М. «Все в жизни контрапункт...» (забытое Скерцо Глинки) / Е.М. Алкон // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2012. – № 2. – С. 91–97. – EDN OZYMTF
2. Алкон Е.М. О скрытой программе «Вальса-фантазии» Глинки / Е.М. Алкон // Романтизм: истоки и горизонты. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2012. – С. 177–186. – EDN TORUGN

3. Журова Е.Б. Музыкальное содержание: авторская образовательная программа для учащихся старших классов ДМШ и ДШИ / Е.Б. Журова. – М., 2011. – 60 с.
4. Казанцева Л.П. Основы теории музыкального содержания : учеб. пособие / Л.П. Казанцева. – Астрахань, 2001. – 368 с.
5. Казанцева Л.П. Теория музыкального содержания в Астраханской консерватории / Л.П. Казанцева // Проблемы музыкальной науки. – 2007. – № 1 (1). – С. 25–30.
6. Казанцева Л.П. Тайны музыкального содержания в российской педагогике / Л.П. Казанцева, В.Н. Холопова // Проблемы музыкальной науки. – 2009. – № 1(4). – С. 22–28.
7. Казанцева Л.П. Анализ музыкального содержания : метод. пособие / Л.П. Казанцева. – Астрахань, 2002. – 128 с.
8. Казанцева Л.П. Музыкальное содержание : программа для детских музыкальных школ и детских школ искусств / Л.П. Казанцева, В.С. Максакова. – Астрахань: ИЦП «Факел», 2001. – 12 с.
9. Казанцева Л.П. Хрестоматия по теории музыкального содержания / Л.П. Казанцева. – Астрахань, 2006. – 544 с.
10. Креативное обучение в ДМШ : журнал. – URL: <http://creative-dmsh.ucoz.ru> (дата обращения: 17.08.2025).
11. Креативное обучение на уроках сольфеджио // Как учить музыке одарённых детей. Мастер-класс. – М.: Классика-XXI, 2010. – С. 193–221.
12. Холопова В.Н. Музыкальное содержание : метод. пособие для педагогов детских музыкальных школ и детских школ искусств / В.Н. Холопова, Н.В. Бойцова, Е.М. Акишина. – М., 2005. – 67 с.
13. Холопова В.Н. Музыкальное содержание : программа-конспект для ДМШ и ДШИ / В.Н. Холопова, Н.В. Бойцова, Е.М. Акишина. – М., 2003. – 67 с.
14. Стогний И. Музыкальная семантика и проблемы анализа музыкального содержания / И. Стогний // Музыкальное содержание: современная научная интерпретация : сб. научных статей. – Ростов н/Д. : консерватория им. С. Рахманинова, 2006. – С. 136–161. – EDN RWBCIB
15. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие / В.Н. Холопова. – СПб., 2000. – 320 с. – EDN XTLIBV
16. Шаймухаметова Л.Н. Креативное обучение на уроках сольфеджио / Л.Н. Шаймухаметова // Как учить музыке одарённых детей. Мастер-класс. – М.: Классика-XXI, 2010. – С. 193–221. – URL: <http://lab-ms.narod.ru/index/0-32> (дата обращения: 04.09.2025). – EDN XXGARF
17. Шаймухаметова Л.Н. О концепции Лаборатории музыкальной семантики / Л.Н. Шаймухаметова // Инновационные формы преподавания в ДМШ и ДШИ : сб. статей. – М., 2013. – С. 97–102. – EDN UAYTPB
18. Шаймухаметова Л.Н. Семантический анализ музыкального текста (о разработках проблемной научно-исследовательской Лаборатории музыкальной семантики) / Л.Н. Шаймухаметова // Проблемы музыкальной науки. – 2007. – № 1. – С. 31–43.

Сухих Наталья Ивановна

бакалавр, учитель

Сергиенко Ксения Витальевна

бакалавр, учитель

МБОУ «СОШ №2»

г. Новокузнецк, Кемеровская область

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема управления профессиональным развитием молодых педагогов в условиях общеобразовательной организации на примере МБОУ «СОШ №2» города Новокузнецка. Автор описывает накопленный опыт работы с начинающими специалистами, включающий разработку локальных нормативно-правовых актов, программы внутришкольного обучения, карты профессионального роста и системы стимулирования. Особое внимание уделяется проекту «Школьное наставничество» с такими модификациями, как классическое наставничество, shadowing, buddying и супервизия. Представлены методические рекомендации по внедрению модели управления профессиональным развитием, а также техническая платформа сопровождения – сайт «Путеводитель для молодых учителей».

Ключевые слова: технологии наставничества, локальные акты, методы и показатели работы с молодыми педагогами.

Проблема управления профессиональным развитием специалиста в области педагогики становится особенно актуальной, так как предполагает достижение соответствия содержания образовательной деятельности социокультурным запросам и установкам с учетом потребностей участников образовательных отношений, обучающихся и их родителей. В связи с этим современный педагог обязан поддерживать и повышать уровень квалификации, необходимый для надлежащего исполнения должностных обязанностей, а образовательная организация должна обеспечить заинтересованность в успешном развитии педагогических кадров [1; 3].

На сегодняшний день в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа №2» города Новокузнецка (далее по тексту – образовательное учреждение) накоплен определенный опыт работы с молодыми педагогами, что позволяет предложить методические рекомендации по их поддержке.

На уровне управления развитием педагогического персонала деятельность направлена на осуществление практики создания системной методической среды образовательного учреждения, обусловленного приоритетами социального образовательного заказа.

Анализ деятельности образовательного учреждения позволяет констатировать, что разработаны и утверждены локальные нормативно-правовые акты, регламентирующие процесс непрерывного профессионального роста и развития молодых педагогических работников на основе анализа существующей федеральной и региональной нормативной-правовой основы.

Программа работы с молодыми педагогами создана как подпрограмма развития образовательной организации. Разработано положение об учете индивидуальных достижений молодых педагогов (карта профессионального роста). Разработана и внедрена внутренняя система стимулирования молодых педагогических работников, апробируется программа внутришкольного обучения с приложением диагностического инструментария выявления профессиональных затруднений и ресурсов молодых педагогов, утвержден алгоритм составления плана индивидуального развития молодого педагога.

В кадровом менеджменте руководством школы применяются не только экономические (материальное стимулирование, дифференцирование заработной платы) и организационно-распорядительные методы, но и социально-психологические, когда администрация школы оказывает поддержку в раскрытии творческого потенциала педагога, в развитии навыков продуктивного взаимодействия и рефлексивного мышления.

С целью осуществления помощи молодым в образовательном учреждении реализуется проект «Школьное наставничество», целью которого стало формирование эффективно действующей системы управления процессом становления молодых педагогов в период профессиональной адаптации. Утверждено положение о наставничестве и молодых педагогах в образовательной организации, руководитель ежегодно издает приказ о назначении наставников и лиц, в отношении которых осуществляется наставничество.

В разделе «Методическая копилка» представлены материалы по следующим направлениям: рабочая программа по предмету; рабочая программа по внеурочной деятельности. В разделе «Организация работы с электронными приложениями» представлены материалы по следующим направлениям: работа с электронным журналом, работа с документацией. Накопленный в образовательном учреждении опыт, позволил представить в обобщенном виде методические рекомендации по внедрению модели управления профессиональным развитием в условиях образовательной организации.

1. Осуществление наставничества в школе подчиняется разработанному управленческому алгоритму.

2. Организация наставничества включает формирование и развитие функциональных и личностных компонентов деятельности начинающего педагога.

3. Могут быть реализованы следующие модификации наставничества профессионального развития молодого специалиста:

- классическое наставничество, мониторинг (проектирование более опытным коллегой);
- shadowing (временное прикрепление к более опытному коллеге для включенного наблюдения за реальным процессом);
- buddying (адаптация и интеграция в новую сферу работы основанная на принципе полного равенства коллегой);
- супервизия и двойное наставничество (сотрудничество наставников от профессионального образовательного учреждения и организации работодателя, сопровождающих становление и развитие профессиональных компетенций молодого специалиста).

Технической платформой сопровождения профессионального развития молодых педагогов рекомендовано использовать сайт «Путеводитель для молодых учителей», который явился продуктом проекта «Электронные ресурсы сопровождения профессионального роста молодого учителя» [1; 3].

Список литературы

1. Гусарова Е.Н. Модель управления профессиональным развитием педагогического персонала в образовательных учреждениях / Е.Н. Гусарова // Педагогическая перспектива. – 2023. – №2(10). – С. 79–86. – URL: [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2\(10\)_79](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2(10)_79). EDN VRKRBH
2. Протопопова В.А. Структурно-динамическая модель наставничества в опережающих образовательных системах дополнительного профессионального педагогического образования / В.А. Протопопова, А.В. Тищенко // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN318.pdf>. EDN XYVEDR
3. Управление развитием профессионального мастерства педагогических работников на муниципальном уровне: метод. пособие / Т.А. Абрамовских, А.В. Коптелов, А.В. Королева, А.В. Машуков. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2020. – 48 с. EDN GWPAHE

Сухих Наталья Ивановна

бакалавр, учитель

Сергиенко Ксения Витальевна

бакалавр, учитель

МБОУ «СОШ №2»

г. Новокузнецк, Кемеровская область

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОРОБОЧНОГО РЕШЕНИЯ «НАВИГАЦИЯ» В МБОУ «СОШ №2» В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА КОМФОРТНАЯ ШКОЛА

Аннотация: в статье представлен опыт реализации коробочного решения «Навигация» в МБОУ «СОШ №2» Новокузнецкого городского округа в рамках федерального проекта «Комфортная школа». С использованием инструментов бережливых технологий (5С, «Пять почему?», диаграмма Исикавы, диаграмма «Спагетти», картирование процесса, анкетирование, хронометрирование) проведён анализ потерь времени при перемещении внутри здания. Выявлены корневые причины – отсутствие понятных указателей и хаотичное расположение кабинетов. Результаты внедрения: фактическое время перемещения сократилось с 15 до 5 минут, уровень удовлетворённости участников повысился с 40% до 50%. Автор подчёркивает возможность тиражирования данного опыта в других школах.

Ключевые слова: бережные технологии, коробочное решение, методы и показатели бережных технологий, комфортная школа.

Представляю вашему вниманию опыт реализации проекта по коробочному решению «Навигация» на базе МБОУ «СОШ №2» Новокузнецкого городского округа (Кемеровская область-Кузбасс) в рамках федерального проекта Комфортная школа. В бережных технологиях «коробочное решение» – это готовый стандартизированный набор инструментов и лучших практик, упакованный в единый алгоритм. Суть подхода: готовый материал с возможностью подстраивать под свой проект, чек-лист для решения типовой проблемы, метрики для быстрой оценки результата.

В МБОУ «СОШ №2» коробочное решение «Навигация» позволило улучшить процесс выполнения проекта: создать условия для устранения потерь времени при перемещении внутри здания.

Пользуясь инструментами «коробки», обращались к методам.

1. Пять «С»: сортировка/ самоорганизация/ соблюдение чистоты/ стандартизация/совершенствование. Что сделали: навели порядок в коридорах и кабинетах, убрали лишние предметы, систематизировали хранение. Эффект: создали «чистое поле» для движения, устранили физические препятствия.

2. Пять «Почему?». Что сделали: провели анализ, последовательно задавая вопрос «Почему?», пока не вышли на корневую причину задержек. Эффект: поняли, что проблема не в длине коридоров, а в отсутствии понятных указателей и хаотичном расположении кабинетов.

3. Диаграмма Исикавы («Рыбья кость»). Что сделали: выявили все факторы, влияющие на скорость перемещения (люди, оборудование, среда, методы). Эффект: визуально увидели, что главные «ветви» проблемы – это навигация.

4. Диаграмма «Спагетти». Что сделали: нанесли на план школы реальные маршруты движения учащихся. Эффект: увидели петли, пересечения и «узкие места», где скапливались люди.

5. Картирование процесса. Что сделали: построили карту текущего состояния (где терялось время) и карту целевого состояния (как должно быть). Эффект: четко обозначили границы улучшений и точки приложения сил.

6. Анкетирование. Что сделали: провели опрос среди учащихся и педагогов. Эффект: получили «человеческий» срез проблемы – субъективные оценки удобства.

7. Хронометрирование. Что сделали: засекли точное время перемещения по ключевым маршрутам. Эффект: перевели ощущение «долго» в объективные цифры.

Применив эти инструменты, мы зафиксировали следующие показатели.

1. Фактическое время перемещения по потоку (ВПП факт): 15 минут.

2. Уровень удовлетворенности участников процесса: 40%.

Эти цифры показывают о наличии избыточных потерь времени и низкой эргономичности среды.

На основе полученных данных, была составлена карточка (паспорт проекта), издан приказ с указанием рабочей команды, определены даты ключевых событий.

Узнав о старте федерального проекта «Комфортная школа», решили принять в нем участие. В этом проекте приняли участие все субъекты РФ: Камчатка до Калининграда. Организаторы Комфортной школы одобряют заявку, включают в чат, периодически выкладывают документ «Чат статус», по которому можно проследить выполненные этапы работы.

В рамках проекта Комфортная школа была предоставлена возможность прослушать 11 методических вебинаров с различными коробочными решениями. Что дает возможность совершенствовать свой и наметить темы будущих проектов.

Благодаря комплексному применению инструментов нам удалось достичь следующих значимых показателей.

1. Сокращение времени перемещения (ВПП): было (факт) 15 минут, стало (достигнуто) 5 минут. Экономия: 10 минут на цикл (снижение на 2/3).

2. Повышение уровня удовлетворенности: было (факт) 40%, стало (достигнуто) 50%.

Реализация коробочного решения «Навигация» в рамках федерального проекта Комфортной школы позволило нам:

- существенно сократить временные потери;
- создать более комфортную среду для учащихся и сотрудников;
- улучшить показатели эффективности работы организации;
- отработать методологию применения бережных технологий.

На основе законченных проектов Комфортной школы создается форум, чтобы представители школ могли сами показывать опыт работы и тиражировать его.

Список литературы

1. Коробочное решение «Навигация»/ НО Федеральный центр компетенций в сфере производительности труда». – М. : Просвет, 2025. – 60 с. – URL: <https://iro61.ru/upload/iblock/06b/tix3ya38h1n2lgb2tvmi0qngzorcecl/tp-05-навигация.pdf>.

Сычева Оксана Ивановна

учитель

МАОУ «СОШ №11»

г. Усть-Илимск, Иркутская область

DOI 10.21661/r-599080

ИНТЕРАКТИВНЫЙ РАБОЧИЙ ЛИСТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена роли рабочих листов в структуре современного урока в соответствии с ФГОС. В ней отражается роль рабочих листов в процессе организации познавательной деятельности школьников на уроках по предметам школьной программы; рассказывается технология создания рабочих листов учащихся; осуществляется ознакомление с технологией «Интерактивный рабочий лист» и платформами создания интерактивных рабочих листов, а также показывается их роль в процессе организации познавательной деятельности школьников.

Ключевые слова: рабочий лист, эффективное обучение, познавательная активность, мотивация, интерактивное обучение, цифровая грамотность, критическое мышление, цифровизации образования.

Рабочие листы – это учебные материалы, предназначенные для самостоятельного изучения учащимися определённой темы или закрепления пройденного материала. Они представляют собой структурированные задания, упражнения или инструкции, помогающие организовать процесс обучения.

Рассмотрим разновидности рабочих листов по форме представления и назначению.

По форме представления:

Печатные: традиционные рабочие листы, распечатанные на бумаге. Обычно содержат текстовые задания, таблицы, схемы и рисунки.

Электронные: рабочие листы, созданные в электронном формате (например, PDF, Word). Могут включать гиперссылки, мультимедийные элементы и автоматическую проверку результатов.

Интерактивные: современные цифровые рабочие листы, позволяющие взаимодействовать с контентом. Включают анимацию, звук, видео и интерактивные задания.

По назначению:

Информационные: предназначены для передачи новых знаний. Содержат текстовую информацию, иллюстрации и пояснения.

Тренировочные: используются для отработки конкретных навыков и умений. Включают упражнения, тесты и практические задания.

Контрольные: применяются для проверки уровня знаний и понимания изученного материала. Часто включают тестовые задания, кроссворды и викторины.

Таким образом, рабочие листы являются важным инструментом педагогической практики, способствующим эффективному обучению и развитию познавательной активности учащихся.

Для решения задач в соответствии с обновлённым ФГОС учитель может использовать и обычно использует интерактивный урок, являющийся формой организации интерактивного обучения. В организации интерактивного обучения немалую роль играют интерактивные рабочие листы (ИРЛ). Они сегодня являются востребованным дидактическим инструментом.

Действующие платформы для создания рабочих листов:

- *Core App* – русскоязычная платформа, поддерживающая разработку интерактивных рабочих листов с широким набором функций и возможностей для персонализации заданий;
- *MyTestXPro* – удобная программа для создания тестов и контрольных работ, включающая возможность оформления заданий и оценивания результатов;
- *Яндекс. Учебник* – облачный сервис Яндекса, позволяющий создавать разнообразные задания и проводить мониторинг успеваемости учащихся;
- *Библиотека ЦОК* - в Библиотеке содержится более 50 типов электронных образовательных материалов: виртуальные лаборатории, интерактивные тренажеры, карты, видеоролики, инфографики, подкасты, кроссворды и другие виды образовательных материалов;
- *Quizlet* – позволяет создавать карточки и тесты, используя встроенные алгоритмы для адаптации заданий под разные уровни владения материалом;
- *Моя школа* – сервис, объединяющий школу и семью, предоставляющий инструменты для дистанционной учебы и домашнего обучения, включая создание собственных рабочих листов.

В практической деятельности для создания интерактивного рабочего листа наиболее простой и доступной является платформой COREAPP.

Основные преимущества работы с платформой Core App.

1. *Простота использования:* платформа обладает интуитивно понятным интерфейсом, что позволяет даже начинающим пользователям быстро освоить инструменты и начать создавать качественные образовательные материалы.

2. *Широкий выбор шаблонов*: наличие большого количества готовых шаблонов значительно упрощает процесс разработки рабочих листов. Вы можете выбрать подходящий шаблон и адаптировать его под свои нужды, экономя время и усилия.

3. *Возможность интеграции медиа-контента*: возможность добавлять изображения, видео, аудиозаписи и другие виды мультимедиа делает ваши рабочие листы более интересными и разнообразными, улучшая восприятие информации учениками.

4. *Поддержка интерактивных элементов*: Core App позволяет внедрять интерактивные компоненты, такие как формы ввода, кнопки, полосы прокрутки и др., что повышает мотивацию и вовлечённость учащихся.

5. *Автоматическая проверка заданий*: система автоматической проверки существенно облегчает труд учителей, позволяя оперативно получать информацию о выполнении заданий студентами и своевременно реагировать на возникающие трудности.

6. *Совместимость с разными устройствами*: рабочие листы, созданные на Core App, можно просматривать и редактировать на любых устройствах, будь то компьютер, планшет или смартфон, что обеспечивает удобство использования вне зависимости от обстоятельств.

7. *Удобство распространения*: готовые материалы легко экспортируются в различные форматы (PDF, HTML, SCORM-пакеты), что позволяет удобно распространять их среди студентов и коллег.

8. *Постоянное развитие и поддержка*: команда разработчиков регулярно обновляет платформу, внедряя новые возможности и улучшая существующие функционалы, обеспечивая стабильность и надежность работы сервиса.

Благодаря этим преимуществам работа с платформой Core App становится не только удобной, но и эффективной для педагогов любого уровня подготовки.

В заключении хочется отметить, что интерактивные рабочие листы обладают рядом преимуществ перед традиционными бумажными материалами. Вот некоторые из них.

1. *Повышенная вовлеченность учащихся*: Интерактивные элементы привлекают внимание детей, делая обучение более увлекательным и интересным. Учащиеся активно участвуют в процессе, выполняя задания, нажимая кнопки, перетаскивая объекты и наблюдая за реакциями системы.

2. *Индивидуализация обучения*: такие листы позволяют адаптировать задания под уровень подготовки каждого ученика.

3. *Обратная связь в режиме реального времени*: электронные рабочие листы автоматически проверяют выполненные задания и предоставляют мгновенную обратную связь. Это помогает детям сразу видеть свои ошибки и исправлять их, повышая эффективность обучения.

4. *Развитие современных навыков*: работа с интерактивными рабочими листами способствует формированию важных компетенций XXI века, таких как цифровая грамотность, критическое мышление и умение решать проблемы.

5. *Экономия времени учителя*: автоматизация проверки заданий позволяет учителям тратить меньше времени на рутинные операции и больше внимания уделять индивидуальной работе с учениками.

Эти преимущества делают интерактивные рабочие листы мощным инструментом современного образования, способствуя повышению качества обучения и мотивации учащихся.

Применение рабочих листов, особенно в интерактивной цифровой форме, стало важнейшим направлением оптимизации педагогического процесса, повышающим эффективность освоения материала и формирующим ключевые компетенции учащихся. в условиях цифровизации образования

Список литературы

1. Горлова Е.А. Использование сервисов для подготовки рабочих листов в современной практике преподавания / Е.А. Горлова, О.В. Журавлева // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 1. – URL: [https:// science-education.ru/ru/article/view?id=32459](https://science-education.ru/ru/article/view?id=32459) (дата обращения: 26.05.2026). – DOI 10.17513/spno.32459. – EDN OMCYZJ

2. Киричек К.А. Подготовка будущих педагогов к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников / К.А. Киричек // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5 (102).

3. Миренкова Е.В. Рабочий лист как средство организации самостоятельной познавательной деятельности в естественно-научном образовании / Е.В. Миренкова // Ценности и смыслы. – 2021. – № 1 (71). – С. 115–130. – DOI 10.24412/2071-6427-2021-1-115-130. – EDN QRYZUT

4. Шишкина И.В. Возможности использования интерактивных рабочих листов в различных форматах обучения РКИ / И.В. Шишкина // Вопросы педагогики. – 2022. – № 1.

5. Якушев М.В. Рабочие листы как дидактическое сопровождение к учебным материалам: принципы составления и требования к разработке / М.В. Якушев // Вестник педагогического опыта: науч.-метод. журнал. – 2013. – № 34. EDN QAXIKE

Тахирова Гульнора Каюмовна

бакалавр, воспитатель

МБДОУ «Д/С №84 «Ласточка»

г. Белгород, Белгородская область

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ АППЛИКАЦИИ

Аннотация: в статье обосновывается значимость аппликации как эффективного средства развития творческих и познавательных способностей детей дошкольного возраста. Опираясь на исследования отечественных психологов и педагогов, авторы рассматривают исторические аспекты и разнообразие техник (обрывная, накладная, модульная, симметричная). Особое внимание уделяется методике проведения занятий, включающей ритуал введения в творческое пространство, поэтапную работу и диалоговое обсуждение. Практический опыт демонстрирует, что использование различных техник аппликации способствует формированию самостоятельности, вариативности мышления и развитию мелкой моторики у старших дошкольников.

Ключевые слова: развитие, дошкольники, аппликация, занятия.

Аппликация имеет большое значение для обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Она способствует формированию и развитию многих личностных качеств личности, ее психических и эстетических возможностей. Отечественные психологи и педагоги (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Н. Н. Подъяков, Н. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина, Е.А. Флёрина и др.) доказали, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте и развитие их происходит при овладении общественно выработанными средствами деятельности в процессе специально организованного обучения.

Аппликация – это древнейший, уникальный и богатейший вид искусства, прошедший сквозь эпохи и вобравший в себя культурный опыт, традиции и новые направления на каждом очередном витке своего развития. В культуре постепенно сложились такие формы художественной аппликации, которые мы анализируем как развитые формы этой деятельности. Сюда входят различные виды и техники: вырезание, обрывание, наложение, витраж, коллаж, мозаика и др.

На развитие аппликации, как особого вида художественного творчества, повлияли не только исторические, объективные факторы, приведшие к развитию от изображений элементов украшений на предметах одежды до воплощения в самостоятельных произведениях искусства авторского замысла, его проработки и совершенствования в различных техниках. Мы считаем художественную аппликацию адекватным и благоприятным видом деятельности для развития познавательных и творческих способностей детей дошкольного возраста. В связи с этим, подбирая тематику занятий, мы знакомим детей с различными видами художественной аппликации в доступной для них форме, а также используем различные формы работы.

Структура занятия.

1. Введение в пространство изобразительного искусства.

Каждое наше занятие начинается своеобразным ритуалом введения в художественно-творческое пространство. И для этого мы используем «волшебную» палочку, дети становятся в круг, и педагог дотрагивается палочкой до каждого ребенка и вместе с ними перемещается в воображаемое творческое пространство, туда, где живут и работают художники и мастера, где сказка и вымысел становятся реальными произведениями искусства.

2. Эмоциональное введение в тему и формулирование задачи.

3. Самостоятельная работа детей и индивидуальная помощь взрослого (при необходимости) каждому ребенку.

4. Обсуждение с каждым ребенком его работы в режиме диалога.

5. Обсуждение всех работ выполненных на занятии и обязательно похвала и благодарность за совместную творческую работу.

На занятиях с детьми по аппликации нами используются следующие *нетрадиционные техники работы*.

Обрывная аппликация.

Передача фактуры образа (пушистый цыпленок, кудрявое облачко). В этом случае мы рываем бумагу на кусочки и составляем из них изображение. Дети 5–7 лет могут усложнить технику: не просто рвать бумажки, как получится, а выщипывать или обрывать контурный рисунок. Обрывная аппликация очень полезна для развития мелкой моторики рук и творческого мышления.

Накладная аппликация.

При помощи этой техники мы получаем многоцветное изображение. Задумываем образ и последовательно создаем его, накладывая и наклеивая детали слоями так, чтобы каждая следующая деталь была меньше предыдущей по размеру.

Модульная аппликация (мозаика).

При такой технике образ получается путем наклеивания множества одинаковых форм. В качестве основы для модульной аппликации могут использоваться вырезанные кружки, квадратики, треугольники, либо просто рваные бумажки.

Симметричная аппликация.

Для симметричных изображений заготовку – квадрат или прямоугольник из бумаги нужного размера – складываем пополам, держим за сгиб, вырезаем половину изображения.

Используются и другие техники. В процессе работы дети планируют свою деятельность, проявляют высокую активность и вариативность, самостоятельность, оригинальность и творчество, рационально используя уже имеющийся опыт.

Список литературы

1. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М., 1994.
2. Климакова А.В. Особенности опосредованного решения познавательных и творческих задач старшими дошкольниками: на материале аппликации / А.В. Климакова. – М.: МГПУ, 1999.
3. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. – М., 1986.
4. Жарова Т.В. Художественная аппликация как средство развития познавательных и творческих способностей ребенка. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/applikatsiya-lepka/2015/10/27/statya-razvitie-poznavatelnyh-i-tvorcheskikh-sposobnostey> (дата обращения: 11.06.2026).

Токмашева Ирина Александровна

учитель

Архипова Наталья Станиславовна

учитель

МБОУ «СОШ №6»

г. Новокузнецк, Кемеровская область

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ И ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация: в работе представлена методика работы с историческими понятиями и текстами на уроках истории и окружающего мира для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Акцент сделан на адаптации учебного материала и педагогических приёмах, позволяющих детям с ОВЗ эффективно осваивать исторический контент с учётом их психофизических особенностей. В методике подробно рассмотрены: принципы адаптации исторических текстов (упрощение лексики, сокращение объёма, структурирование, визуальная поддержка); способы подачи исторических понятий (наглядность, ассоциации, поэтапное введение терминов); приёмы работы с хронологией и причинно-следственными связями (лента времени, схемы, игровые задания); формы организации учебной деятельности (индивидуальные и групповые задания, проектная работа, ролевые игры); методы оценки достижений с учётом индивидуальных возможностей учащихся. Предлагаемые подходы опираются на принципы инклюзивного образования, дифференцированного и коррекционно-развивающего.

Ключевые слова: социальная адаптация, дифференцированный подход, инклюзивное образование, наглядные методы обучения, развитие познавательных процессов, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), уроки истории, работа с текстами, адаптация учебных материалов, уроки окружающего мира, исторические понятия, коррекционно-развивающее обучение.

В условиях инклюзивного образования учителя призваны применять специализированные методики для обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Уроки истории и окружающего мира играют ключевую роль в их интеграции в общество и общем развитии. Освоение исторических концепций и текстов может представлять вызов из-за специфики восприятия информации, но при умелой адаптации учебного контента он становится понятным и увлекательным.

Дети с ОВЗ могут испытывать сложности в следующих областях: усвоение абстрактных концепций, запоминание хронологии и дат, анализ причинно-следственных связей, понимание прочитанного, удержание внимания, обработка больших объемов данных. Эти особенности требуют целенаправленной адаптации учебных материалов и методов преподавания.

Основные принципы организации работы.

1. **Индивидуализация и дифференциация:** учёт особенностей каждого ученика; адаптация объёма и сложности материала; подбор заданий с учётом сильных сторон и трудностей ребёнка.

2. **Наглядность и мультисенсорность:** использование иллюстраций, карт, фотографий, видео; аудиоматериалы (аудиокниги, записи исторических речей); тактильные пособия (макеты, модели, тактильные карты); инсценировки и ролевые игры.

3. **Доступность и понятность:** упрощение языка изложения; объяснение сложных терминов с помощью аналогий и примеров; разбивка сложных тем на небольшие блоки; многократное повторение ключевых понятий.

4. *Активное вовлечение и мотивация*: создание ситуаций успеха; игровые элементы (викторины, квесты); связь с личным опытом ученика; проектная деятельность.

5. *Сотрудничество и поддержка*: взаимодействие с родителями; работа со специалистами (логопед, психолог, дефектолог); взаимопомощь между учениками.

Методы и приёмы работы с историческими понятиями.

1. *Визуализация понятий*: составление ментальных карт с ключевыми понятиями; создание коллажей на тему исторических эпох; использование инфографики для объяснения сложных процессов.

2. *Работа с терминами*: карточки с терминами и их простыми объяснениями; ассоциации и мнемонические приёмы для запоминания; игры на соотнесение термина и определения.

3. *Хронология и временные связи*: «лента времени» с иллюстрациями и короткими подписями; интерактивные задания на выстраивание последовательности событий; календарь исторических событий с визуальными маркерами.

4. *Причинно-следственные связи*: схемы с простыми стрелками («причина → следствие»); разбор конкретных ситуаций с опорой на знакомые ученикам примеры; мини-исследования по типу «Что было бы, если...».

Работа с историческими текстами.

Адаптация текстов: сокращение объёма текста; упрощение синтаксических конструкций; выделение ключевых слов и фраз; добавление иллюстраций к тексту; разбивка текста на смысловые блоки с подзаголовками.

Приёмы работы с текстом.

1. *Поэтапное чтение*: чтение небольшими фрагментами с обсуждением; комментированное чтение (учитель поясняет сложные места); выделение главных мыслей в каждом абзаце.

2. *Вопросы к тексту*: простые вопросы на понимание фактов; вопросы на установление связей; творческие вопросы («Как бы ты поступил на месте героя?»).

3. *Визуальное сопровождение*: заполнение таблиц и схем на основе текста; создание иллюстраций к прочитанному; составление комиксов по историческим событиям.

4. *Практические задания*: подготовка коротких устных сообщений по тексту; создание мини-проектов (макет древнего города, костюм эпохи); ролевые игры по мотивам прочитанного.

Примеры практических заданий.

Тема: «Древний Египет»:

- создать макет пирамиды из картона;
- нарисовать карту Древнего Египта с основными городами;
- разыграть сценку «День египетского ремесленника»;
- заполнить таблицу «Боги Древнего Египта» с изображениями и кратким описанием.

Тема: «Великая Отечественная война»:

- составить «ленту времени» с ключевыми событиями войны;
- прослушать военные песни и обсудить их настроение;
- подготовить рассказ о герое войны с опорой на фотографии;
- создать коллаж «Жизнь в тылу».

Организация пространства и времени урока.

1. *Зонирование класса*: зона для индивидуальной работы; зона для групповой работы; зона наглядности (карты, плакаты, экспонаты).

2. *Режим нагрузки*: чередование видов деятельности каждые 10–15 минут; физкультминутки и зрительная гимнастика; перерывы при работе с текстом (не более 10 минут непрерывного чтения).

3. *Технические средства*: увеличительные устройства для слабовидящих; аудиооборудование для прослушивания текстов; интерактивная доска для визуализации.

Для эффективного контроля знаний учеников с ОВЗ необходимо использовать разнообразные, гибкие формы, соответствующие их возможностям. Это могут быть устные ответы,

творческие работы, презентации проектов, адаптированные тесты с выбором ответа, а также демонстрация практических навыков (например, работа с картой или хронологией). Организация уроков истории и окружающего мира для детей с ОВЗ требует комплексного подхода. Сочетание наглядности, доступности, активного вовлечения и индивидуального подхода делает изучение исторических понятий и текстов посильным и интересным. Важно понимать, что главная цель такого обучения – не только передача знаний, но и всестороннее развитие личности, успешная социализация и формирование позитивного отношения к истории и окружающему миру.

Список литературы

1. Петрова Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. пособие / Л.В. Петрова. – М.: Владос, 2003. – EDN QTCVSD
2. Бгажнокова И.М. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / И.М. Бгажнокова, Л.В. Смирнова. – М.: Владос, 2000-е гг.
3. Жирова И.Ю. Преподавание истории с обучающимися с ОВЗ в условиях введения ФГОС ОВЗ: методические рекомендации / И.Ю. Жирова. – М., 2022.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010. – EDN QXVNAL
5. Богданова О.С. Инклюзивное образование: модели и опыт / О.С. Богданова. – М.: Пед. общество России, 2019.

Трегубова Ирина Александровна

педагог-организатор

МАУДО «Дом детского творчества №15»

г. Набережные Челны, Республика Татарстан

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация: в статье рассматривается формирование социальной компетентности учащихся как ключевая задача современной педагогики, реализуемая через воспитательное пространство образовательного учреждения. Автор анализирует взаимосвязь обучения и воспитания, акцентируя роль Дома детского творчества №15 в создании условий для социализации. На примере командных игр, конкурсной и проектной деятельности показано, как развитие коммуникативных навыков, ответственности и умения взаимодействовать способствует успешной адаптации школьников. Эффективное использование воспитательных практик обеспечивает формирование активной жизненной позиции и готовности к продуктивному социальному взаимодействию.

Ключевые слова: социальная компетентность, воспитательное пространство, воспитательные практики, образовательная деятельность.

Педагогическая деятельность включает в себя два основных раздела – обучение и воспитание. Эти процессы переплетаются и взаимодополняют друг друга. Воспитание в современных условиях ориентировано на развитие у учащихся способности к успешной социализации в обществе, умения строить социальное взаимодействие, развитие социальной активности и формирование социальной компетентности.

Социальная компетентность – это способность личности понимать ситуации повседневности, прогнозировать их развитие, видеть варианты реального поведения в них других людей, сотрудничать, действовать самостоятельно и ответственно на основе умения собирать и обрабатывать социальную информацию.

Сформировать социальную компетентность учащегося – значит научить ребенка максимально эффективно взаимодействовать с другими людьми в разнообразных ситуациях общения, с учетом своих личностных особенностей и особенностей партнера по общению, сформировать и укрепить желание и умение общаться, обеспечив для этого необходимый

набор знаний. Социальная компетенция определяет круг полномочий, относя его к социальной сфере, а именно к обществу, поведению и взаимодействию в нем.

Успешное формирование социальной компетентности учащихся во многом зависит от проектирования воспитательного пространства в образовательном учреждении, в котором происходит взаимодействие всех участников образовательного процесса. Оно направлено на развитие личностных качеств, формирование ценностных ориентаций и социальных навыков учащихся.

Воспитательное пространство включает все то, что оказывает влияние на развитие человека. Это предметно-пространственное окружение учащихся, где разворачиваются взаимоотношения всех участников образовательного процесса.

Воспитательная деятельность. В Доме детского творчества №15 воспитательная деятельность осуществляется через реализацию эффективных воспитательных практик, организацию и проведение воспитательных событий и мероприятий. Это интеллектуальные квесты, квизы, познавательные игровые программы: «Ума палата», «ИзвилиУм», «Прикоснись к науке», «Кросс по континентам», «Эхо смыслов», «Зур Шэһэр», «Мои Челны», «Все о Республике Татарстан»; тематические игры, посвященные знаменательным датам: «Моя Великая Россия», посвященная Дню народного единства, «День Победы, как он был от нас далек», «Я помню, я горжусь», посвященная 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, проведение мероприятий гражданско-патриотической направленности, направленных на формирование у детей и молодежи патриотического сознания и верности Отечеству, проведение социально-значимых мероприятий (акций, флешмобов, митингов).

Данные формы предполагают командную работу учащихся. В ходе игры каждый член команды осознаёт свою значимость и влияние на общий успех или поражение. Сложные игровые ситуации учат совместно принимать решения и работать на общий результат. В процессе участия в командных играх участники представляют свои идеи, обсуждают стратегии действий, высказывают мнения и различные точки зрения по поводу выполнения различных игровых задач. Такие ситуации создают возможность для практики общения, слушания, выражения своих мыслей и понимания других. Непредсказуемость игры, возможность рискнуть, попробовать новые стратегии, а также переживать успехи и поражения вместе укрепляют связи между участниками. Это создаёт атмосферу поддержки и взаимопомощи. В процессе игры у учащихся формируются коммуникативные навыки и навыки сотрудничества, чувство ответственности за коллективный результат, уверенность в себе, умение конструктивно разрешать конфликты и разногласия, приходиться к единому мнению, находить компромисс.

Образовательная деятельность. Обучение и воспитание тесным образом взаимосвязаны. Учебное занятие – не только основная форма обучения, но и сфера, в которой происходит воспитание. Воспитательное значение имеет содержание каждого занятия, информация о фактах, явлениях, событиях не только насыщают занятие тематическим материалом, но и через различные ситуации воспитывают учащихся, формируя личностные, духовно-нравственные, гражданско-патриотические качества. Например, изучая художественные техники, учащиеся знакомятся с народным декоративно-прикладным искусством, ремеслами разных народов, их самобытным творчеством. Вокальное творчество, народные направления хореографического искусства раскрывают перед учащимися мир народной музыкальной и танцевальной культуры. Все это способствует формированию ценностных ориентаций, уважительного отношения к традициям, культуре, образу жизни различных народов, умение понимать и принимать различные взгляды, выстраивать отношение с людьми разных национальностей.

Особое место в воспитательном пространстве занимает самообразовательное пространство – это конкурсная деятельность учащихся. Участие в конкурсах различного уровня позволяют учащимся проявить себя, реализовать свои способности, способствуют саморазвитию, поддерживают высокий уровень подготовки в выбранном виде деятельности. В Доме детского творчества №15 организуются и проводятся различные конкурсы для учащихся:

конкурсы по краеведению «Эхо веков», «Юный экскурсовод», конкурс творческих инициатив «Новый взгляд», «Траектория будущего», профориентационный конкурс «Декада профессий», конкурсы поисково-исследовательской деятельности «Редкий музейный экспонат», «История одной вещи», в которых они могут проявить себя как исследователи истории и культуры родного края.

Данные конкурсы предполагают самостоятельную деятельность учащихся по разработке социальных проектов, исследовательских творческих работ, презентаций, рефератов. Учащиеся самостоятельно приобретают знания из различных источников, учатся ими пользоваться, развивают исследовательские умения и системное мышление. Социальное проектирование включает учащихся в активную деятельность, стимулирует инициативу, развивает организаторские, творческие способности, принятие общечеловеческих ценностей, коммуникативные умения – умение взаимодействовать в группе, работать в команде, умение предполагать результаты и нести за них ответственность. Включение социальной практики позволяет вовлечь подростков в общественную жизнь, что формирует, развивает и стимулирует активную жизненную позицию, а успешность деятельности учащихся – это социальная компетентность, самореализация и социализация.

Таким образом, эффективное использование возможностей воспитательного пространства способствует формированию социальной компетентности учащихся. Навыки учащихся в сфере отношений дают возможность построения правильного поведения, формируют умения понимать ситуации повседневности, прогнозировать их развитие, гибко менять своё поведение в зависимости от ситуации, прорабатывать продуктивное взаимодействие.

Список литературы

1. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12. – EDN SKEDIV
2. Степанов С.Ю. Развитие социальной компетенции подростка / С.Ю. Степанов. – Новосибирск: СОРАН, 2016. – 320 с.
3. Щукина Г.И. Проблемы познавательной активности учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 2016. – 240 с.

Тукаева Раушания Хадисовна

учитель

МБОУ "СОШ №24"

г. Альметьевск, Республика Татарстан

Махиянова Эльвира Альбертовна

учитель

Полилингвальная гимназия «Адымнар – Альметьевск»

г. Альметьевск, Республика Татарстан

СКАЗКА КАК РЕСУРС КРЕАТИВНОСТИ: МЕТОДЫ СКАЗКОТЕРАПИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: статья посвящена методической разработке по использованию сказкотерапии в обучении английскому языку во 2-м классе в контексте требований ФГОС ООО. Автор обосновывает эффективность погружения в сюжеты аутентичных сказок (на примере «The Sheep and The Wolf») для развития креативного мышления, формирования универсальных учебных действий и преодоления языкового барьера. В работе представлены практические техники («Сказка по кругу», «Карты Проппа»), направленные на активизацию лексико-грамматического материала и развитие эмоционального интеллекта. Особое внимание уделяется достижению личностных результатов через сравнение культурных кодов и рефлексии нравственного выбора героев. Методические материалы интегрируют урочную и внеурочную деятельность и рассчитаны на применение в 2025/2026 учебном году.

Ключевые слова: сказкотерапия, английский язык, ФГОС ООО, креативное мышление, универсальные учебные действия (УУД), младшие школьники, драматизация, функциональная грамотность, личностные результаты, техники сторителлинга.

Актуальность материалов определяется их направленностью на внедрение ФГОС ООО (федерального государственного стандарта основного общего образования) в части достижения таких целей, как:

- развитие креативного мышления как ключевого компонента функциональной грамотности;
- формирование универсальных учебных действий (УУД) через творческое познание;
- достижение личностных результатов в духовно-нравственной и социальной сферах.

Основные цели методической разработки на тему сказкотерапия в обучении английскому языку состоят в том, чтобы:

- познакомить учащихся с лексико-грамматическим материалом и речевыми образцами английского языка через погружение в сюжеты аутентичных и адаптированных сказок, а также с основами драматизации и творческого пересказа как инструментами иноязычной коммуникации;
- дать учащимся возможность применить полученные языковые знания в активной речевой практике: при сочинении собственных сказочных историй, постановке мини-спектаклей и анализе поступков героев, что способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) и преодолению языкового барьера;
- продолжать формировать креативное мышление, эмоциональный интеллект и ценностно-смысловые ориентиры учащихся через сравнение культурных кодов русских и англоязычных сказок, а также через рефлексию нравственных выборов персонажей, что соответствует личностным и метапредметным результатам ФГОС.

Исходя из целей проекта, мы решили прибегнуть к выразительным средствам сказки, действие которой разворачивается в мире зверей. В качестве основного материала была определена сказка «The Sheep and The Wolf». Эта сказка о добре и зле, о том, что добро всегда побеждает, о взаимопомощи, о вежливом обращении.

В процессе достижения поставленных реализуются и такие важнейшие педагогические задачи, сформулированные во ФГОС ООО, как:

- обеспечение планируемых результатов по освоению обучающимися целевых установок, приобретению знаний, умений, навыков, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья;
- достижение планируемых результатов освоения ФГОС ООО всеми обучающимися, в том числе обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;
- выявление и развитие способностей обучающихся, в том числе проявивших выдающиеся способности, через систему клубов, секций, студий и других, организацию общественно полезной деятельности;
- организация интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности;
- организация социального и учебно-исследовательского проектирования, профессиональной ориентации обучающихся при поддержке педагогов, психологов, социальных педагогов, сотрудничество с базовыми предприятиями, организациями профессионального образования, центрами профессиональной работы.

В образовательный процесс интегрированы практические техники, например:

- «Сказка по кругу»: каждый участник сочиняет по одному предложению, продолжая мысль предыдущего;
- «Салат из сказок»: смешивание персонажей из разных историй в одну новую (например, Красная Шапочка встречает Трех поросят);

– «Спасение злодея»: придумывание предыстории для отрицательного персонажа, объясняющей его поведение, и поиск способов его исправления;

– «Карты Проппа»: использование набора карточек с функциями персонажей (например, «запрет», «нарушение», «побег») для конструирования новых сюжетов.

В ходе разработки методических материалов и организации педагогического процесса педагог придерживается следующих принципов:

– принцип учета индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся при построении образовательного процесса и определении образовательно-воспитательных целей и путей их достижения;

– принцип интеграции обучения и воспитания: ФОП ООО предусматривает связь урочной и внеурочной деятельности, предполагающий направленность учебного процесса на достижение личностных результатов освоения образовательной программы.

Методические материалы предназначены для использования при организации учебной деятельности учащихся 2 классов.

Методические материалы планируется использовать в течении 2025/2026 учебного года.

Использование методических материалов предполагает достижение следующих планируемых результатов:

Предметные: раскрывать значение новой лексики и грамматических конструкций через контекст сказки. Описывать сюжетную линию, характеризовать героев и объяснять мотивы их поступков на английском языке. Раскрывать основные идеи и проблематику сказки (добро/зло, дружба, смелость и т. п.) с опорой на языковой материал.

Метапредметные: формулировать собственное мнение о поступках героев, аргументируя его на английском. Составлять план пересказа, инсценировки или творческого переосмысления сказки. Разрабатывать последовательность этапов для пересказа, драматизации или творческой интерпретации сказки.

Личностные: формулировать собственное мнение о поступках героев, аргументируя его на английском. Применять критерии оценки своей работы и работы группы в проектной деятельности по сказке.

Список литературы

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путешествие в страну сказок / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – М.: Эксмо-Пресс, 2004. – 122 с.

2. Анронычева А.С. Дидактическая сказка как способ формирования психологической готовности к изучению английской грамматики в начальной школе / А.С. Анронычева // Молодой ученый. – 2021. – № 28. – С. 39–43. – EDN PFXNAB

3. Баландина М.О. Методика использования сказки в обучении английскому языку на младшей и средней ступенях обучения / М.О. Баландина // Ресурсы, обзоры и новости образования. – 2013.

4. Бурдина Л.О. Вечер сказок на английском языке / Л.О. Бурдина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 3. – С. 45–50.

5. Севастьянова А.Э. Авторская разработка технологической карты урока на тему «Нравственные уроки по произведению В.А. Осеевой «Бабка» / А.Э. Севастьянова. – URL: <https://infourok.ru/avtorskaya-razrabotka-tehnologicheskoy-karty-uroka-na-temu-nravstvennye-uroki-po-proizvedeniyu-v-a-oseevoy-babka-7326222.html> (дата обращения: 23.06.2026).

Худякова Марина Евгеньевна
тьютор

Горбачева Ирина Сергеевна
воспитатель

Погребцова Алина Николаевна
учитель-дефектолог

МДОУ «Д/С №22»
п. Северный, Белгородская область

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассматривается арт-терапия как эффективный психокоррекционный метод работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Автор обосновывает значимость творческой деятельности для эмоциональной разгрузки, развития моторики и социальной адаптации детей. Подробно анализируются основные направления: изотерапия, песочная, музыка-, танце- и драматерапия. Приводятся практические рекомендации по организации занятий. Делается вывод, что арт-терапия способствует гармоничному развитию личности, повышению самооценки и успешной интеграции детей с ОВЗ в общество, выступая важной здоровьесберегающей технологией в образовательном процессе.

Ключевые слова: мелкая моторика, арт-терапия, ОВЗ.

Арт-терапия представляет собой психотерапевтический и коррекционный подход, в основе которого лежит использование художественно-творческой деятельности для самовыражения и развития личности ребенка. Данный метод способствует вербализации и проработке эмоций, переживаний и внутренних конфликтов, которые зачастую трудно поддаются вербальному выражению. Этот подход находит широкое применение в коррекционной педагогике и психологии при работе с детьми ОВЗ.

Почему арт-терапия важна именно для детей с ОВЗ?

Дети с ограниченными возможностями здоровья часто сталкиваются с физическими, эмоциональными и социальными трудностями. Использование творческих методов позволяет снизить уровень стресса, повысить самооценку и развить коммуникативные навыки.

Основные цели арт-терапии.

Арт-терапия для детей с ОВЗ направлена на развитие творческих способностей, улучшение коммуникативных навыков, повышении самооценки и снижение тревожности.

Важнейшие аспекты терапии включают.

Улучшение психологического самочувствия творческая деятельность предоставляет детям платформу для развития эмоционального интеллекта, позволяя им осваивать навыки выражения чувств, разрешения внутренних противоречий и адаптации к стрессовым условиям. В результате происходит редукция психоэмоционального напряжения.

Развитие моторики и сенсорных функций применение разнообразных материалов, таких как краски, пластилин и глина, способствует развитию мелкой моторики, совершенствованию зрительно-моторной координации и активизации когнитивных функций.

Формирование позитивного отношения к себе и окружающему миру: творческая активность способствует формированию у детей чувства самоэффективности и компетентности, что, в свою очередь, положительно влияет на их самооценку и общее мировосприятие. Одной из важной составляющей образовательного процесса – арт-терапии, которую все чаще используют специалисты как эффективную здоровьесберегающую технологию в работе с детьми с ОВЗ.

Преимущества арт-терапии.

1. *Развитие мелкой моторики:* рисование, лепка, аппликация способствуют развитию тонких движений рук, что особенно важно для детей с двигательными нарушениями.

2. *Эмоциональная разгрузка:* творчество помогает ребенку выражать чувства и переживания, снижая тревожность и агрессию.

3. *Социальная адаптация:* совместные творческие занятия формируют навыки взаимодействия и сотрудничества, облегчают процесс социализации.

4. *Формирование позитивного образа Я:* успешные достижения в творческой деятельности повышают уверенность в себе и самооценку.

5. *Психологическая поддержка:* педагог-психолог выполняет функцию посредника, способствуя гармоничному взаимодействию между личностным миром ребенка и его социальной средой.

Как организовать работу по арт-терапии?

Для успешной реализации арт-терапевтической программы необходимо учитывать следующие аспекты:

- создание комфортной среды, свободной от оценочных суждений;
- выбор материалов и техник, соответствующих возрасту и возможностям ребенка;
- регулярность занятий и постепенное усложнение заданий;
- поддержка родителей и педагогов в понимании целей и результатов терапии.

Чтобы эффективно применять арт-терапию в образовательной среде, рассмотрим конкретные практические шаги и методы, которые можно использовать в повседневной практике.

Основные направления работы.

1. *Изотерапия* (работа с рисованием) среди множества направлений арт-терапии, рисование занимает особое место благодаря своей универсальности и популярности среди детей. Оно не требует особых физических навыков, делая его доступным для каждого. Вот несколько примеров техник, которые могут быть использованы:

- автопортрет: эта техника помогает ребенку взглянуть на себя с новой перспективы, способствуя формированию позитивного отношения к своему телу и внешнему облику;
- коллективное рисование: участвует в развитии навыков сотрудничества, учит детей эффективно взаимодействовать, делиться общим пространством и материалами;
- работа с красками и пальчиковыми красками: эти материалы особенно рекомендуются для детей, имеющих трудности с координацией движений, так как они позволяют более свободно выражать себя.

2. *Песочная терапия* работа с песком обладает успокаивающим эффектом, снимает стресс и тревогу. Особенно полезна эта техника для гиперактивных детей и тех, кто испытывает трудности в коммуникации:

- создание картин на песке: позволяет развивать воображение и мелкую моторику;
- строительство замков и фигур: способствует формированию сенсорного восприятия пространства.

3. *Музыкотерапия* применение музыки в рамках терапевтических мероприятий демонстрирует значительное позитивное влияние на эмоциональную сферу ребенка. Музыкальная терапия является эффективным инструментом для снижения уровня тревожности и страха, возникающих в незнакомых или стрессовых ситуациях:

- прослушивание спокойной музыки: способствует достижению состояния покоя и нормализации функционирования нервной системы;
- игры с музыкальными инструментами: стимулируют развитие моторной координации и укрепляют слуховую память.

4. *Танцетерапия* танец является универсальным языком, позволяющим передавать широкий спектр эмоций и переживаний. Осуществляемые телом движения не только укрепляют самооценку, но и благотворно влияют на общее физическое состояние:

- свободные движения под музыку, где дети выражают свои чувства через танец;
 - хореографические этюды, являющиеся частью постановок, стимулируют творческое мышление и совершенствуют навыки общения.

5. *Драматерапия* театральные игры помогают детям раскрыть внутренний потенциал, научиться взаимодействовать друг с другом и адаптироваться к новым социальным ситуациям:

- ролевые игры: Ребенок играет роль персонажа, что помогает снять напряжение и лучше понять поведение окружающих;
 - сказкотерапия: через сказочные сюжеты дети осваивают жизненные уроки и модели поведения.

Арт-терапия в образовательном процессе создает условия для гармоничного развития личности каждого ребенка, позволяя ему преодолеть ограничения своего состояния и достичь успеха в различных сферах жизнедеятельности.

Заключение

Арт-терапия является эффективным инструментом поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. Она помогает решать широкий спектр проблем, связанных с развитием личности и социальной адаптацией. Использование данной технологии позволяет специалистам создать условия для полноценного раскрытия потенциала каждого ребенка, обеспечивая возможность гармоничного личностного роста и успешной интеграции в общество.

Шайдуллина Дина Галимзяновна
 воспитатель

Стукало Наталья Вячеславовна
 воспитатель

МАДОУ «Д/С №407 КВ»
 г. Казань, Республика Татарстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях инклюзивного образования. Автор анализирует специфические образовательные потребности данной категории детей, обусловленные нарушениями коммуникации, социального взаимодействия и сенсорной обработки информации. Особое внимание уделяется роли ключевых специалистов (учителя, психолога, тьютора) и основным направлениям сопровождения: созданию специальных образовательных условий, адаптации программ, взаимодействию с семьей и повышению компетентности педагогов. Делается вывод о том, что комплексная поддержка способствует успешной социальной адаптации и раскрытию потенциала детей с РАС.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, инклюзивное образование, расстройства аутистического спектра, образование детей с ограниченными возможностями, образование детей с расстройствами аутистического спектра.

Каждый год в мире прослеживается стремительный рост числа детей с различными вариантами нарушенного развития. Особенно заметна тенденция к увеличению количества детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС). Следует подчеркнуть, что сегодня дети с аутистическими расстройствами нередко обучаются вместе с детьми, которые имеют другие нарушения, или с нормативно развивающимися сверстниками. Но, несмотря на достигнутые в этой сфере успехи, существует много проблем, связанных, собственно, с

социальной и образовательной адаптацией детей с РАС, что и определяет необходимость длительного и специфичного психолого-педагогического сопровождения.

Инклюзивное образование подразумевает систему ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с особыми образовательными потребностями, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся. Она служит реализации права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от тяжести нарушения психофизического развития, способности к освоению цензового уровня образования и вида учебного заведения.

Инклюзивное образование подразумевает обучение детей с различными особенностями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС), в общеобразовательных учреждениях вместе со сверстниками. Для успешной реализации инклюзии детей с РАС необходима комплексная система психолого-педагогического сопровождения, учитывающая специфические потребности и особенности этих учащихся.

Расстройства аутистического спектра характеризуются стойкими нарушениями в социальном взаимодействии и коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися моделями поведения, интересов и видов деятельности. Дети с РАС могут демонстрировать трудности в понимании эмоций и социальных сигналов, испытывают проблемы с адаптацией к изменениям в окружающей среде, склонны к стереотипным, ограниченным интересам. Кроме того, для них характерны особенности в области сенсорной обработки информации.

Дети с РАС нуждаются в постоянном, комплексном и квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении, которое могут обеспечить специалисты школы в процессе взаимодействия. Сопровождение является особой формой осуществления пролонгированной психолого-педагогической помощи детям с отклоняющимся развитием, отличительной чертой которой является поиск и раскрытие внутреннего потенциала обучающегося.

Данные особенности оказывают существенное влияние на обучение и социальную адаптацию детей с РАС в условиях общеобразовательной школы. Они могут испытывать трудности в понимании инструкций учителя, выполнении групповых заданий, взаимодействии со сверстниками. Поэтому организация психолого-педагогического сопровождения является ключевым условием успешной инклюзии этих детей.

Основным специалистом, осуществляющим обучение и воспитание обучающихся, является учитель. Он участвует в составлении адаптированной образовательной программы, проводит групповые занятия, корректирует работу тьюторов. Учитель принимает окончательное решение при постановке коллегиальных коррекционных и образовательных задач, определяет стратегии сопровождения и осуществляет консультативную помощь родителям детей с РАС.

Особую роль в сопровождении лиц с РАС играет психолог, он является основным носителем информации об особых образовательных потребностях ребенка с РАС. Педагог-психолог помогает сформировать у обучающихся навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развивает навыки общения, проводит различные мероприятия по профилактике и коррекции нарушенного поведения и др. Психологи используют ряд методов, включая поведенческие стратегии, обучение социальным навыкам и регулирование эмоций, чтобы помочь детям с РАС лучше справляться с повседневной жизнью.

Перечислим основные направления психолого-педагогического сопровождения детей с РАС.

Создание специальных образовательных условий. Данные условия предполагают создание специальных условий, которые учитывают у детей с РАС сенсорные особенности и потребности в структурировании пространства и времени. К важным условиям относят: создание визуальных расписаний занятий, использование средств альтернативной коммуникации, индивидуальных рабочих мест, зон для уединения.

Адаптация образовательной программы. Образовательная программа также должна учитывать потребности детей с РАС. К этим потребностям относят: сокращение объема заданий,

дробление материала на небольшие фрагменты, использование наглядности, увеличение времени на выполнение работ.

Организация сопровождения специалистами. Сопровождение детей с РАС предполагает работу специалистов таких, как: дефектологов, логопедов, психологов, тьюторов. Эти специалисты сопровождают детей с РАС во всех образовательных сферах.

Просветительская работа с педагогическим коллективом. Данная работа необходима для того, чтобы повысить компетентность учителей в области инклюзивного образования.

Консультативная работа с педагогическим коллективом. Важно проводить обучение и консультирование педагогов по вопросам особенностей детей с РАС, эффективных методов и приемов работы с ними.

Взаимодействие с семьями. Данная работа необходима для того, чтобы повысить родительскую компетентность.

Таким образом, комплексное и эффективное психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования приводит к успешной социальной адаптации и освоения образовательных программ. Данное сопровождение подразумевает создание специальных образовательных условий, которые способствуют раскрытию потенциала детей с РАС и их полноценной интеграции в образовательную и социальную среду.

Список литературы

1. Никольская О.С. Аутичный ребенок : пути помощи. - 7-е изд. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2012. – 284, [2] с. – Серия : Особый ребенок. – ISBN 978-5-4212-0093-2.
2. Крылова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школьного обучения / Е.В. Крылова, И.А. Громова. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detej-s-rasstrojstvami-austicheskogo-spektra-v-usloviyakh-shkolnogo-obucheniya.html> (дата обращения: 15.06.2026).
3. Романенкова Д.Ф. Задачи и направления деятельности специалистов комплексного сопровождения инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональной образовательной организации / Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25163> (дата обращения: 04.02.2018). – EDN WVVHWF
4. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная [и др.]. – под общ. ред. Хаустова А.В. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – EDN YUUBQT

Шинягина Юлия Сергеевна
учитель-логопед

Гуринец Дарья Михайловна
учитель-логопед

МДОУ «Д/С №23»
с. Таврово, Белгородская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОИГ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТНР

Аннотация: в статье рассматривается актуальность применения нейроигр (интерактивных упражнений на основе нейронпсихологического подхода) в коррекционной работе логопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализируются механизмы влияния нейроигр на развитие речевых центров через стимуляцию мозжечка и межполушарного взаимодействия. Представлены практические примеры использования упражнений для детей с ТНР. Делается вывод, что нейроигры выступают не как замена классической логопедии, а как высокоэффективный инструмент, повышающий мотивацию и пластичность нервной системы.

Ключевые слова: *нейроигры, логопедия, дети с ТНР, речевые нарушения, нейропсихологический подход, межполушарное взаимодействие, сенсомоторная стимуляция, кинезиомяч, нейротаблицы, коррекционная работа.*

Современная логопедия все чаще обращается к нейропсихологии, поскольку речевые нарушения у детей практически всегда сопряжены с дисфункцией определенных зон головного мозга. Традиционные логопедические методики зачастую оказываются недостаточными без параллельной стимуляции сенсомоторных и когнитивных процессов. Именно здесь на помощь приходят нейроигры – игровые упражнения, направленные на формирование новых нейронных связей.

Почему нейроигры эффективны для детей с ОВЗ?

Дети с ТНР отличаются быстрой истощаемостью, низкой концентрацией внимания и слабой учебной мотивацией. Обычные упражнения на автоматизацию звуков вызывают у них скуку или отторжение. Нейроигры решают эти проблемы.

1. Полисенсорность. Задействуют зрение, слух, тактильные ощущения и движение.
2. Развитие мозжечка. Упражнения на баланс и координацию (нейродоски, кинезиомячи) напрямую активируют речевые зоны коры.
3. Межполушарное взаимодействие. Многие нейроигры требуют одновременной работы обеих рук, что синхронизирует работу полушарий и улучшает регуляцию речи.

Практические формы нейроигр в логопедии

На занятиях с детьми ТНР логопед может использовать следующие виды нейроигр.

1. Нейротаблицы с речевым сопровождением. Ребенок пальцем или указкой ведет по таблице (например, пересекающиеся линии), одновременно проговаривая слоги или слова с проблемным звуком. Это учит распределению внимания.
2. Зеркальное рисование двумя руками. Рисуя простые фигуры (круги, восьмерки) одновременно левой и правой рукой, ребенок проговаривает чистоговорки.
3. Игры с нейромячом (кинезиомячом). Перебрасывание мяча с ударами о пол под ритм стихотворения или слоговой структуры слова развивает слухо-моторную координацию.
4. Дыхательно-двигательные нейроупражнения. Под счет ребенок раскатывает тесто или мятую бумагу (тактильная стимуляция), делая глубокий вдох и плавный выдох с артикуляцией гласных.

Мониторинг работы в группах для детей с ТНР показал, что регулярное включение нейроигр (5–7 минут в начале или середине занятия) приводит к:

- ускорению постановки звуков (за счет снятия синкинезий);
- улучшению фонематического слуха (особенно при использовании ритмических нейроигр);
- снижению количества аграмматизмов у детей;
- повышению интереса ребенка к логопедическим занятиям.

Рекомендации

Важно понимать, что нейроигра – не панацея, а инструмент. Она не заменяет артикуляционную гимнастику и логопедический массаж.

Использование нейроигр в логопедической работе с детьми ТНР позволяет вывести коррекционный процесс на качественно новый уровень, воздействуя на первопричины речевых нарушений – функциональную незрелость мозговых структур. Игровая форма и сенсорная насыщенность делают занятия более эффективными и гуманными для детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999.
2. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2016.
3. Колганова В.С. Нейропсихологические занятия с детьми: в 2 ч. / В.С. Колганова, Е.В. Пивоварова. – М. : Айрис-пресс, 2018.

4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод. замещающего онтогенеза / А.В. Семенович. – М. : Генезис, 2020.
5. Трясорукова Т.П. Нейроигры для детей: развитие межполушарного взаимодействия / Т.П. Трясорукова. – Ростов н/Д : Феникс, 2021.
6. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001.

Шлыкова Лариса Жозеановна

воспитатель

Боровская Светлана Валентиновна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №20 «Калинка»

г. Старый Оскол, Белгородская область

ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСЛОВИЙ ИНЖЕНЕРНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРОВ «LEGO», «FISCHER TECHNIK», «ТИКО»

Аннотация: в статье раскрывается потенциал использования современных конструкторов (LEGO DUPLO, FISCHERTECHNIK, ТИКО) как эффективного инструмента для всестороннего развития детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Описываются возможности интеграции конструирования во все образовательные области.

Подчеркивается роль конструирования в развитии инженерного мышления: дети учатся разбивать задачу на части, выдвигать гипотезы и проверять их. В заключение делается вывод о том, что данные технологии способствуют не только интеллектуальному, но и личностному росту ребёнка, формируя у него уверенность в своих силах и творческую инициативу.

Ключевые слова: LEGO DUPLO, конструкторы для инженерного творчества (FISCHERTECHNIK, ТИКО), познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие, инженерное мышление, дошкольное образование.

Драматизация. Тематические наборы «LEGO DUPLO», конструкторы для инженерного творчества «FISCHERTECHNIK», «ТИКО» позволяют вовлечь детей в образовательный процесс, в котором участники воссоздают ситуации быта, семейные отношения, примеряют на себя роли разных членов семьи, демонстрируют, как познают мир, понимают смысл запретов и нормативных требований. Конструкторы LEGO Education («Животные зоопарка», «Жители города») позволяют детям знакомиться с животными зоопарка, с городом, правилами поведения, а также дают представления о людях разных рас, формируют чувство толерантности в межнациональных и межрасовых отношениях. «LEGO» конструкторы, конструкторы для инженерного творчества «FISCHERTECHNIK», «ТИКО» используются не только в самостоятельной деятельности детей, но и в образовательной деятельности. Так, на занятиях познавательного характера по формированию элементарных математических представлений конструктор используется с целью развития и закрепления навыков прямого и обратного счета, сравнения чисел, знания состава числа, геометрических фигур, умения ориентироваться на плоскости и др. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром используется в экспериментальной деятельности как материал, из которого он сделан, в этом случае детям предлагаются игры: «Из чего сделано?», «Найди такой же», «Найти отличия» и др. Немаловажную роль «LEGO» конструкторы, конструкторы для инженерного творчества «FISCHERTECHNIK», «ТИКО» играют в речевом развитии дошкольников: грамматические конструкции, соотношение «право-лево», «сзади-спереди», «под-над», выделение части целого и отработка падежных окончаний и т. д. Детали «LEGO» конструктора используются при знакомстве с понятиями «слово», «звук», звуковом анализе слов, графическом

составлении предложений и т. д. Дети любят драматизацию. «LEGO» конструкторы, конструкторы для инженерного творчества «FISCHERTECHNIK», «ТИКО» приходят на помощь, когда ребята участвуют к подготовке к театральной постановке. Сначала они строят своих героев из конструктора и озвучивают их. Можно использовать различные задания для развития монологической и диалогической речи. Сказка изображается символично, т.е. 1 кубик и рядом семь. Что это за сказка? Белоснежка и семь гномов и т. д. Развивается не только речь ребенка при озвучивании сказки, но и психологические процессы (память, мышление). При помощи деталей конструкторов в области художественно – эстетического развития можно знакомить детей не только с формой, величиной, но и с цветом. Конструктор помогает усвоить понятие «чередование» и применять чередование цветов в собственных постройках, создавая свои узоры. «LEGO» конструкторы, конструкторы для инженерного творчества «FISCHERTECHNIK», «ТИКО» можно использовать как инвентарь для проведения занятий по физической культуре. Проведение физической культуры с использованием «LEGO» – деталей: ходьба/бег змейкой между деталями конструктора; челночный бег; удержание равновесия; упражнения на развитие координации движений; упражнения на развитие гибкости, быстроты и ловкости. Для корректирующей гимнастики и профилактики плоскостопия используются коврики из «LEGO», «ТИКО» – конструкторов. Данные коврики массируют стопы ног за счет выпуклых форм деталей, а также привлекают детей своей яркостью, разнообразием цветовой гаммы. Это лишь малая часть вариантов использования «LEGO» конструкторов, конструкторов для инженерного творчества «FISCHERTECHNIK», «ТИКО» в непосредственно образовательной деятельности ДОУ. В процессе работы с конструкторами дошкольники знакомятся с ключевыми идеями, относящимися к информационным технологиям, многое узнают о самом процессе исследования и решения задач, получают представление о возможности разбиения задачи на более мелкие составляющие, о выдвижении гипотез и их проверке, а также о том, как обходиться с неожиданными результатами. В ходе образовательной деятельности дети становятся строителями, архитекторами и творцами, играя, они придумывают и воплощают в жизнь свои идеи. Начиная с простых фигур, ребёнок продвигается всё дальше и дальше, видя свои успехи, он становится более уверенным в себе и переходит к следующему, более сложному этапу обучения. Таким образом, традиционные средства конструирования при интегративном подходе в обучении дают возможность развивать разносторонние интеллектуальные и личностные качества дошкольника.

Список литературы

1. Волосовец Т.В. Парциальная программа «От Фрёбеля до робота: растим будущих инженеров» / Т.В. Волосовец, Ю.В. Карпова, Т.В. Тимофеева. – М., 2018. – 132 с.
2. Гаджиев Г.М. Проектно-учебная деятельность учащихся как средство формирования готовности к преобразованию окружающей действительности: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Г.М. Гаджиев. – Белгород, 2003. – 39 с. 14. – EDN NHJUV
3. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС Всероссийский учебно-методический центр образовательной робототехники. – М.: Маска, 2013.
4. Лиштван З.В. Конструирование / З.В. Лиштван, М.С. Ишмакова. – М.: Просвещение, 1981.
5. Лурия А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольников: вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А.Р. Лурия. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 34–64. – под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца.
6. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью LEGO / Т.В. Лусс. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
7. Стратегия развития дошкольного, общего и дополнительного образования Белгородской области на 2013–2020 годы : утверждена постановлением Правительства Белгородской области от 28.10.2013 г. N431-пп.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. N 1155.
9. Техничко-конструктивное творчество. как инструмент развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / Л.Б. Евпатова, А.Р. Садовская, О.А. Елфимова, Т.В. Бердюгина // Молодой ученый. – 2023. – № 22 (469). – С. 393–395. – URL: <https://moluch.ru/archive/469/103634>. – EDN VQIHCK

Яо Чжэньмао
аспирант

Научный руководитель
Пронин Борис Александрович
канд. пед. наук, доцент

Институт изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский
педагогический государственный университет»
г. Москва

DOI 10.21661/r-599083

МЕТОДЫ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ СТУДЕНТОВ-ТРУБАЧЕЙ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация: статья посвящена вопросам рационализации организации самостоятельных занятий трубачей, обучающихся в музыкальных вузах. Проанализированы основные подходы, способствующие воспитанию в студентах-музыкантах творческой самостоятельности, ответственности и умению организовать своё время, определены наиболее значимые из них для студентов-трубачей, поднят вопрос важности разыгрывания перед самостоятельными занятиями с целью сбережения амбушюра и развития его возможностей, составлены универсальный и выпускной планы самостоятельной работы студентов-трубачей.

Ключевые слова: духовые инструменты, труба, трубачи, музыкальная педагогика, самостоятельные занятия.

Обучение трубачей в музыкальных вузах – процесс непростой. Дополнительную сложность для преподавателя вызывает обучение студентов, ранее обучавшихся по другой методике у другого педагога. Тем не менее индивидуальный подход и применение передовых методик повышения исполнительского мастерства музыкантов-духовиков позволяют в течение срока обучения трубача в вузе добиться его профессионального роста. Не в последнюю очередь на это влияет грамотная стратегия рационализации самостоятельных занятий студентов-трубачей.

Учитель музыки и пения, дирижёр, преподаватель фортепиано, концертмейстер Лидия Борисовна Черных справедливо утверждает, что рассказ и показ педагога на уроке в классе основных моментов, связанных с исполнительством на инструменте, не является гарантией того, что обучающийся во время самостоятельных занятий будет добросовестно и регулярно заниматься, соблюдая полученные рекомендации, а даже если и будет, то без понимания принципов организации самостоятельных занятий он будет механически прогонять программу, тем самым тратя время впустую. Подходы, предлагаемые Л.Б. Черных, представлены далее.

1. Главенствующий (основной):

- разнообразие используемых в обучении методов, принципов и приёмов: «В работе с учащимися применимы приемы, заложенные в методиках А. Николаева (постепенность), А. Артоболевской (ускоренное развитие, разучивание «с рук»), Ф. Леймера, В. Гизекина (мысленное осмысление двигательных процессов, развитие внутреннего слуха)» [3, с. 135];
- грамотный подбор репертуара, самостоятельный выбор произведений студентом в ряде случаев;

- обучение навыкам самостоятельной работы при разборе произведений в классе.

2. Моделирующий (симуляция самостоятельного занятия на уроке):

- 1) 1-я модель – педагог проводит занятие;

а) первый этап:

- исполнение произведения студентом;
- комментарии педагога;

- отработка ошибочных и спорных моментов;
- исполнение произведения или его фрагментов с учётом исправлений.

б) второй этап:

- исполнение произведения студентом;
- комментарии педагога, но в этот раз они ограничиваются постановкой задач без указания способов их решения;

- работа студента над поставленными задачами;
- проверка результата.

с) третий этап:

- исполнение произведения студентом;
- постановка задач самим обучающимся;
- работа студента над поставленными задачами;
- проверка результата с замечаниями педагога.

2) 2-я модель – другой обучающийся проводит занятие в присутствии педагога. «Обучающийся-педагог» слушает исполнение студента, ставит задачи, «обучающийся-исполнитель» ищет способы решения совместно с ним или самостоятельно;

3) 3-я модель – урок посвящён разучиванию произведения таким образом, чтобы к концу занятия обучающийся смог исполнить его убедительно, а лучше наизусть.

3. Эффективно-ориентированный:

- определение художественного замысла, вложенного в произведение композитором, понимание того, как его лучше интерпретировать;
- организация работы по принципу «от целого к частному»;
- определение наиболее приоритетных задач, способствующих достижению основной цели;
- поиск последовательности в работе над тем или иным произведением, их чередование, определение баланса труда и отдыха;
- отказ от механического бесцельного повторения;
- опора на самооценку и самоконтроль во время самостоятельных занятий.

4. Аудиовизуальный:

- прослушивание записей исполнения произведений, близких к разучиваемым;
- введение аудио- и/или видеозаписи в процесс обучения, но только после того, как студент определит для себя стратегию интерпретации произведения.

Все эти подходы могут быть применены в классе трубы в музыкальных вузах, однако они будут эффективны лишь при условии, что студент сможет организовать своё время самостоятельных занятий исходя из фактически имеющихся у него свободных часов. В первую очередь речь идёт не столько о качестве работы над материалом, сколько о балансе между работой и отдыхом, позволяющем беречь амбушюр исполнителя. Для достижения такого баланса студенту-трубачу стоит придерживаться определённого плана. Примерный план самостоятельных занятий начинающего музыканта-духовика, предложенный кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры эстрадно-джазового искусства Московского педагогического государственного университета, тромбонистом Борисом Александровичем Прониным [2], может быть в немного изменённом виде, представленном на рисунке 1, использован в самостоятельных занятиях студентов-трубачей музыкальных вузах.



Рис.1. План самостоятельного занятия студента-трубача

Разумеется, это не универсальный алгоритм, следование которому должно быть неукоснительным, а всего лишь рекомендация. При подготовке к выпускному экзамену по специальности план стоит упростить, оставив только упражнения для разыгрывания, перерывы и работу над выпускной программой (рис.2).

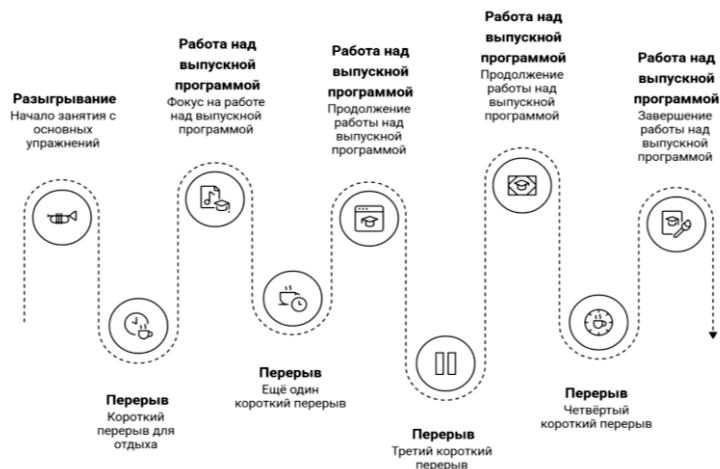


Рис.2. План самостоятельного занятия студента выпускного курса музыкального вуза

Разыгрывание – важнейший компонент исполнительской деятельности музыканта-духовика. Он не должен игнорироваться во время самостоятельных занятий. Упражнения для разыгрывания должны быть осмысленными, идти в той последовательности, которая позволит подготовить амбушюр к игре, укрепить его и развить. Доктор искусствоведения, профессор, профессор кафедры эстрадно-джазового искусства Московского педагогического государственного университета Владимир Дмитриевич Иванов отмечает: «Индивидуальную работу <...> целесообразно начинать с «музыкальной разминки» – игры продолжительных (выдержанных) звуков, на что потребуется 15–25 минут. Их исполнение позволяет <...> привести дыхание, губы, пальцы в рабочее состояние. Очень полезны упражнения в продолжительных звуках, построенных на октавах, арпеджированных трезвучиях, широких интервалах» [1, с. 98].

Проведённый анализ позволяет утверждать, что наиболее эффективными методами рационализации самостоятельных занятий студентов-трубачей являются составление индивидуального плана самостоятельного занятия в соответствии с поставленными задачами и физиологическими аспектами исполнительской деятельности трубачей, обучение навыкам

самостоятельной работы в классе, воспитание исполнительской самостоятельности студента через постановку задач, способы решения которых самостоятельно, но под контролем педагога определяет для себя обучающийся.

Список литературы

1. Иванов В.Д. Основы индивидуальной техники саксофониста: учеб. пособие 3-е изд., стер. / В.Д. Иванов. – СПб.: Лань: Планета музыки, 2021. – 140 с.
2. Пронин Б.А. Методические рекомендации по начальному обучению игре на тромбоне / Б.А. Пронин // Журнал изящных искусств. Наука и образование. – 2026. – № 1 (9). – С. 72–83.
3. Черных Л.Б. Оптимизация самостоятельных домашних занятий учащихся-музыкантов / Л.Б. Черных // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2015. – № 13. – С. 133а-137. – EDN ZBFKFD

ПИЩЕВАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ

Уразов Алексей Владимирович

магистрант

Бийский технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО
«Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова»
г. Бийск, Алтайский край

Уразова Яна Валерьевна

старший преподаватель

Бийский технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО
«Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова»
г. Бийск, Алтайский край

Научный руководитель

Рожнов Евгений Дмитриевич

д-р техн. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕЛАНИНА В СМАРТ-УПАКОВКЕ ПИЩЕВЫХ ПРОДУКТОВ

Аннотация: изучены физико-химические свойства меланина из лузги гречихи алтайского происхождения. Установлена окислительно-восстановительная активность (титриметрия), максимум УФ-поглощения – 263,8 нм, построена калибровочная кривая. Обоснована перспективность применения меланина как компонента смарт-упаковки для пищевых продуктов.

Ключевые слова: меланин, лузга гречихи, УФ-спектрофотометрия, титриметрический анализ, антимикробная активность, смарт-упаковка.

В пищевой промышленности активно разрабатывают упаковочные материалы, способные продлевать срок хранения продуктов. Согласно данным [2], глобальное производство пластика возросло с 2 млн тонн в 1950 г. до 368 млн тонн в 2019 г., при этом перерабатывается лишь 8% отходов, что стимулирует развитие биоразлагаемой активной упаковки с природными биоактивными соединениями.

Перспективным компонентом является меланин – полимерный пигмент с антиоксидантными, антимикробными и фотопротекторными свойствами. Однако его гетерогенная структура и нерастворимость затрудняют количественный анализ и промышленное внедрение [1].

Особый интерес представляют растительные меланины из отходов. Лузга гречихи – доступное вторичное сырьё с содержанием меланина 15,7–16,2% [3]; в Алтайском крае её ежегодный объём превышает 130 тыс. тонн [4]. Меланин из лузги гречихи проявляет антимикробную активность в отношении *Bacillus subtilis* и *Penicillium roqueforti* – микрофлоры сыров [1], а его введение в полимеры улучшает их свойства и продлевает срок хранения продуктов [5]. Для практического применения необходимы детальная физико-химическая характеристика меланина и методы количественного контроля.

Цель работы – исследование физико-химических характеристик меланина из лузги гречихи и обоснование перспектив его использования в качестве биоактивного компонента смарт-упаковки пищевых продуктов.

Выделение пигмента осуществляли методом экстракции лузги 4%-ным раствором NaOH при гидромодуле 1:20. Для приготовления растворов меланин растворяли в 96%-ном растворе этилового спирта [6].

Титриметрический анализ проводили с использованием 0,022 н. раствора перманганата калия, стандартизованного по щавелевой кислоте. УФ-спектрофотометрический анализ выполняли на спектрофотометре в диапазоне длин волн 200–400 нм. Построение калибровочной кривой осуществляли по результатам измерения оптической плотности стандартных растворов меланина при длине волны 263,8 нм.

Согласно литературным данным, лузга гречихи посевной представляет собой ценный источник меланина, поскольку является легкодоступным и возобновляемым отходом переработки зерна, а содержание пигмента составляет 14,3%, при этом антиоксидантная активность готового продукта возрастает в 3,5 раза [4].

В ходе титриметрического анализа установлено, что средний объём 0,022 н. раствора перманганата калия, израсходованного на титрование, составил 4,5 см³. Расчёт показал, что 1 см³ раствора содержит 0,7 мг перманганата калия. Таким образом, установлено, что 1 мг меланина соответствует 0,315 мг перманганата калия.

Полученные данные подтверждают выраженную восстановительную способность меланина, обусловленной способностью перехватывать супероксидный и перекисные радикалы.

Для количественной характеристики пигмента проведён УФ-спектрофотометрический анализ образцов с концентрациями 5, 10, 15 и 20 мг/см³. Максимум поглощения варьирует в пределах 263,6–265,4 нм, преобладающая длина волны – 263,8 нм.

Таблица 3

УФ-спектрофотометрические характеристики меланина

Концентрация, мг/см ³	Длина волны максимума поглощения, нм
5	263,6–264,2
10	263,8–264,5
15	263,8–265,0
20	264,0–265,4
Преобладающая	263,8

Диапазон поглощения находится в УФ-области (100–400 нм), что обеспечивает фотозащиту продуктов от фотоокислительной деструкции, прогоркания жиров, потери цвета и деградации витаминов.

На основании спектрофотометрических данных при 263,8 нм построена калибровочная кривая (рис.1) по оптической плотности стандартных растворов: 0; 0,606; 0,836; 0,999; 1,479; 3,719; 4,133; 5,479.

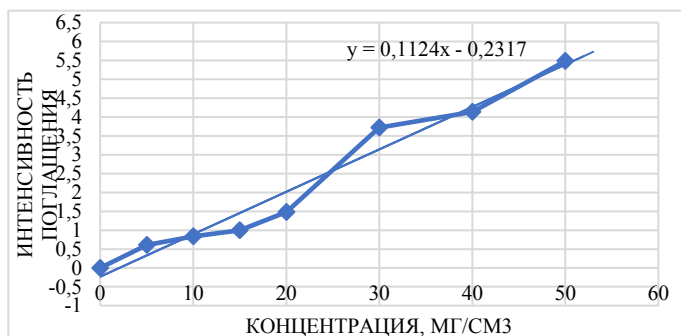


Рис.1. Калибровочный график для определения количества меланина в растворах

По калибровочному графику определены концентрации меланина в исследуемых образцах (табл.4).

Определение концентрации меланина в образцах

Образец	Оптическая плотность	Концентрация, мг/см ³
1	2,016	19,99
2	3,681	34,81
3	4,342	40,69

Разработанная методика позволяет количественно определять меланин в водно-спиртовых растворах с высокой точностью и пригодна для контроля его содержания в упаковочных материалах.

Антимикробная активность меланина максимальна в отношении *Bacillus subtilis* B-12587: зона лизиса – $26,4 \pm 0,2$ мм, что в 1,28 раза больше, чем для *Penicillium roqueforti*, в 1,43 – для *Bacillus pumilus*, в 1,58 – для *Lactobacillus plantarum*. Выявлена высокая корреляционная связь ($r = 0,97$) между концентрацией меланина и подавлением роста *B. Subtilis* [1].

Интеграция меланина в биоразлагаемые полимерные плёнки создаёт упаковку, сочетающую антимикробные, антиоксидантные и УФ-защитные функции, что продлевает срок хранения и сохраняет качество продуктов [5].

Экспериментальные данные характеризуют меланин из лузги гречихи алтайского происхождения как перспективный биоактивный компонент смарт-упаковки. Титриметрически установлена восстановительная способность: 1 мг меланина соответствует 0,315 мг KMnO_4 . УФ-спектрофотометрией определён максимум поглощения 263,8 нм, построена калибровочная кривая для количественного контроля меланина в упаковочных материалах. Совокупность физико-химических, антимикробных, антиоксидантных и экономических характеристик подтверждает высокий практический потенциал меланина из лузги гречихи как доступного компонента смарт-упаковки, а разработанные методы анализа рекомендованы для производственного контроля на предприятиях, перерабатывающих вторичное растительное сырьё.

Список литературы

1. Уразова Я.В. Перспективы использования меланина в качестве антибактериального агента потребительской упаковки / Я.В. Уразова, Е.Д. Рожнов, М.Н. Школьников // Известия вузов. Прикладная химия и биотехнология. – 2025. – Т. 15, №2. – С. 234–242. – DOI 10.21285/achb.980. – EDN GXVAXF
2. Mustakim Z. Review on Melanin Application as an Antibacterial and Antioxidant Agent in Food Packaging / Z. Mustakim, A. Prasetya // Indonesian Journal of Chemistry. – 2024. – Vol. 24, No. 6. – P. 1906–1920. – DOI 10.22146/ijc.95550. – EDN AYPFEG
3. Школьников М.Н. Исследование состава лузги гречихи для получения пищевого красителя меланина / М.Н. Школьников // Пищевые технологии и биотехнологии. – 2020. – Т. 4, №3. – С. 45–52. – EDN MSUDBQ
4. Корпачева С.М. Технологические аспекты получения пищевой добавки из лузги гречихи / С.М. Корпачева, А.Н. Сапожников, И.О. Ломовский // Химия растительного сырья. – 2023. – №4. – С. 487–494. – DOI 10.14258/jcprm.20230412640. – EDN FONHQN
5. Development and characterization of carrageenanbased antibacterial films incorporated with natural melanin pigment from niger seed hulls (*Guizotia abyssinica*) and their efficacy to enhance the shelf-life of strawberries / B.T.S. Kumar, J.P. Reddy, V. Vanajakshi [и др.] // Food Control. – 2025. – Vol. 174, 111235. – DOI 10.1016/j.foodcont.2025.111235. – EDN EAEUTK
6. Уразова Я.В. Способ выделения меланина из лузги гречихи : пат. 2784599 Рос. Федерация / Я.В. Уразова, Е.Д. Рожнов, М.Н. Школьников. – № 2022100282 ; заявл. 11.01.2022 ; опубл. 29.11.2022, Бюл. № 34.

ПСИХОЛОГИЯ

Галечян Сусанна Давидовна
бакалавр, студентка

Научный руководитель

Шкрябко Ирина Павловна
канд. психол. наук, канд., доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

СТРЕСС В ЖИЗНИ УЧИТЕЛЯ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация: *статья посвящена системному анализу профессионального стресса в педагогической деятельности, который признан одной из ключевых проблем современного образования. Рассматриваются многофакторные причины стресса: высокая ответственность, хроническая перегрузка, конфликтные коммуникации с родителями и администрацией, низкий социальный престиж и эмоциональное истощение. Описаны физиологические, психологические и поведенческие симптомы хронического стресса, а также его последствия вплоть до профессионального выгорания. Предложены стратегии преодоления на индивидуальном уровне (тайм-менеджмент, отказ от перфекционизма, эмоциональная саморегуляция) и организационные меры (поддержка администрации, снижение бюрократической нагрузки). Подчеркивается необходимость системных изменений для сохранения здоровья педагогов и устойчивого развития образования.*

Ключевые слова: *профессиональный стресс, педагогическая деятельность, эмоциональное выгорание, учитель, причины стресса, профилактика выгорания, психогигиена труда, тайм-менеджмент, организационная поддержка, перфекционизм, психологическое здоровье педагогов, система образования.*

Введение

Профессия учителя всегда считалась одной из самых благородных и ответственных. Однако в современном мире она превратилась ещё и в одну из самых стрессогенных. По данным Всемирной организации здравоохранения, педагоги стабильно входят в пятёрку профессий с наиболее высоким уровнем хронического стресса. Работа в школе требует колоссальной эмоциональной отдачи, многозадачности и постоянного самоконтроля. К сожалению, общество часто ждёт от учителя идеального выполнения всех функций – воспитателя, предметника, психолога, социального работника – при этом не всегда предоставляя адекватные ресурсы и поддержку. В результате профессиональный стресс становится неотъемлемой частью педагогической деятельности, подрывая здоровье учителей, снижая качество образования и приводя к такому явлению, как эмоциональное выгорание. Цель данной статьи – комплексно рассмотреть феномен стресса в жизни учителя, выявить его основные источники, проанализировать последствия и предложить эффективные стратегии преодоления.

Причины стресса в педагогической деятельности

Стресс у учителей имеет многофакторную природу. Выделим ключевые группы причин.

1. Высокая ответственность и неопределённость результатов. Учитель несёт ответственность не только за знание предмета, но и за жизнь, здоровье и развитие детей. При этом конечный результат (например, успешность ученика) зависит от множества неподконтрольных факторов: семейного окружения, врождённых способностей, мотивации самого ребёнка. Это создаёт внутренний конфликт – учитель стремится к идеальному результату, но не может его гарантировать.

2. Чрезмерная нагрузка и дефицит времени. Средний учитель в России работает 45–60 часов в неделю, при этом только половина этого времени приходится на уроки. Остальное – проверка тетрадей (занимающая до 3–4 часов ежедневно), заполнение электронных журналов, подготовка к занятиям, методическая работа, внеклассные мероприятия, родительские собрания. Постоянный цейтнот ведёт к хроническому утомлению.

3. Конфликтные коммуникации. Учитель ежедневно взаимодействует с тремя сложными группами: ученики (которые могут проявлять неуправляемость, агрессию, равнодушие), родители (часто предъявляющие завышенные или противоречивые требования) и администрация (осуществляющая жёсткий контроль, требующая отчётов и показателей). Особенно тяжело даётся ситуация, когда эти стороны ожидают от учителя противоположного – например, родители хотят только высоких оценок, а администрация – объективности и дисциплины.

4. Низкая социальная и материальная оценка труда. Несмотря на декларируемое уважение к учительской профессии, реальный престиж и оплата труда во многих регионах остаются низкими. Учитель вынужден работать на износ, но при этом часто слышать фразы типа «у вас короткий день и длинные каникулы» или сталкиваться с материальными трудностями. Несправедливость воспринимается как мощный стрессор.

5. Эмоциональная вовлечённость и «помогающий» тип работы. Учительство относится к профессиям типа «человек – человек», где эмоции являются рабочим инструментом. Учителю приходится подавлять собственные негативные состояния, проявлять эмпатию к десяткам детей, часто перенимать их проблемы. Это ведёт к так называемому «синдрому сострадания» – истощению ресурсов сочувствия.

Симптомы и последствия хронического стресса

Как распознать, что стресс перешёл в опасную стадию? Симптомы можно разделить на физиологические, психологические и поведенческие.

Физические проявления: хроническая усталость, не проходящая после выходных; частые головные боли, особенно по вечерам; нарушения сна (трудно заснуть из-за «мысленного прокручивания» школьных ситуаций); снижение иммунитета, частые простуды; проблемы с пищеварением; мышечное напряжение в шее и плечах.

Эмоциональные и психологические признаки: постоянная тревога за результаты работы; чувство неудовлетворённости и опустошения; раздражительность, вспышки гнева на ровном месте; ощущение, что работа бессмысленна («это всё равно ничего не меняет»); снижение самооценки, самообвинения; потеря радости от общения с учениками, которые раньше нравились.

Изменения в поведении: учитель начинает опаздывать или, наоборот, уходит с работы позже всех, пытаясь переделать несделанное; использует «защитные» стратегии – формально относится к урокам, избегает неформального общения с детьми; снижается творческая активность, подготовка к урокам сводится к минимуму; растёт потребность в алкоголе, кофеине или успокоительных; возможны конфликты с коллегами, семьёй.

Если такие симптомы наблюдаются в течение нескольких месяцев, можно говорить о первой или второй стадии профессионального выгорания. Дальнейшее усугубление ведёт к тяжёлым последствиям: психосоматическим заболеваниям (гипертония, язва, астма), депрессивным расстройствам, уходу из профессии. По статистике, до 40–50% педагогов со стажем более 10 лет имеют выраженные признаки выгорания, а около 15% покидают школу именно по причинам, связанным со стрессом, а не с профессиональным несоответствием.

Способы профилактики и преодоления стресса

Работа над снижением стресса должна вестись как на индивидуальном, так и на организационном уровне. Начнём с того, что может сделать сам учитель.

1. Пересмотр отношения к перфекционизму. Один из главных врагов учителя – установка «я должен быть идеальным», «каждый мой урок должен быть шедевром», «все ученики обязаны любить мой предмет». Отказ от перфекционизма в пользу здорового

профессионального реализма значительно снижает внутреннее напряжение. Достаточно хорошо – это нормально.

2. Техники управления временем. Хроническая перегрузка часто вызвана неумением расставлять приоритеты. Рекомендуются: ограничить проверку тетрадей – не править каждую ошибку, а выборочно; выделить «окна» для работы с электронным журналом; использовать готовые цифровые ресурсы; научиться говорить «нет» дополнительной нагрузке, которая не входит в обязанности.

3. Регуляция эмоций. Эффективные техники: дыхательная гимнастика (например, квадратное дыхание: вдох на 4 счета – задержка на 4 – выдох на 4 – пауза на 4) перед входом в класс; физический выход из стресса – пройтись по коридору, сделать несколько наклонов; ведение «дневника позитива» – записывать три удачных момента за день, чтобы сместить фокус с неудач.

4. Социальная поддержка и профессиональная рефлексия. Очень важно иметь в школе хотя бы одного коллегу, с которым можно искренне поговорить о трудностях без страха осуждения. Группы супервизии, педагогические коучинги, просто дружеское чаепитие после уроков – всё это снижает чувство «я один против всех».

5. Забота о теле и отдыхе. Парадокс учителей: они учат детей здоровому образу жизни, а сами часто пренебрегают сном, нормальным питанием, физической активностью. Обязательно: 7–8 часов сна, полноценный обед (не за проверкой тетрадей), хотя бы 30 минут ходьбы в день, хобби, полностью отключающее от школьных проблем.

Роль администрации и системы образования

Индивидуальные усилия учителя, к сожалению, не могут полностью компенсировать системные недостатки. Администрация школы и управленцы в сфере образования обязаны создавать среду, снижающую стресс.

Что может сделать руководство:

- пересмотреть объём отчётности, убрав дублирующие и бессмысленные документы;
- обеспечить психологическую службу не для формальных проверок, а для реальной помощи педагогам – консультации, группы поддержки, тренинги по стресс-менеджменту;
- внедрить наставничество для молодых учителей, чтобы те не бросались сразу в «холодную воду»;
- признавать не только результаты, но и процесс – благодарить за усилия, а не только за высокие баллы ЕГЭ;
- нормировать нагрузку: например, ограничить количество проверяемых тетрадей или освободить учителей начальных классов от части мероприятий;
- создать комнату психологической разгрузки или просто уютное пространство, где педагоги могут спокойно выпить чай без обсуждения работы.

На уровне государственной образовательной политики назрела необходимость: повышения реального престижа и оплаты труда учителей; снижения бюрократической нагрузки; введения обязательного психологического сопровождения для педагогов с большим стажем; пересмотра критериев оценки работы школы, чтобы они не провоцировали «гонку за показателями» в ущерб здоровью учителей.

Заключение

Стресс в жизни учителя – не просто личная драма отдельного педагога, а системная проблема, влияющая на качество образования и будущее детей. Игнорировать её или перекладывать всю ответственность на учителя («сами не умеют справляться») контрпродуктивно. Признание того, что педагогическая деятельность объективно сопряжена с высоким уровнем стресса – это первый шаг к его снижению.

Каждый учитель способен освоить техники самопомощи, пересмотреть свои установки, научиться бережнее относиться к себе. Но без изменения школьной среды, без адекватной нагрузки, поддержки со стороны администрации и уважения общества эти индивидуальные

усилия будут подобны затыканию пальцем прорыва плотины. В идеале школа должна стать местом, где и ученики, и учителя растут, не разрушая своё здоровье.

Призывая учителей к осознанной заботе о своём психическом благополучии, мы одновременно обращаемся к родителям, руководителям и чиновникам: давайте помнить, что за каждым уроком стоит живой человек. Снижение стресса у учителей – это вклад не только в их судьбы, но и в устойчивое развитие всей системы образования.

Список литературы

1. Альпидовская Д.С. Профилактика профессионального стресса у педагогов: комплексный подход к сохранению психоэмоционального здоровья / Д.С. Альпидовская // Молодой ученый. – 2025. – № 50 (601). – С. 737–739. – URL: <https://moluch.ru/archive/601/131218>. – EDN GDLELF

2. Стресс и его влияние на профессионализацию в педагогической деятельности. – Киберленинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-ego-vliyanie-na-professionalizatsiyu-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.06.2026).

Калашиников Артем Александрович

бакалавр, студент

Институт психологии и педагогики ФГБОУ ВО

«Сахалинский государственный университет»

г. Южно-Сахалинск, Сахалинская область

DOI 10.21661/r-599002

РАСШИРЕНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО РЕПЕРТУАРА ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИЯХ ТРАВЛИ: МОДЕЛЬ «ЧЕТВЕРТОЙ ДВЕРИ» И МЕТОД «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДУЭЛИ»

Аннотация: в данной статье представлен теоретический анализ ограничений существующих стратегий реагирования на травлю у подростков 11–13 лет (агрессия, избегание, обращение к взрослому). Обосновывается необходимость расширения поведенческого репертуара за счет внедрения активной вербальной стратегии самозащиты – метода «психологической дуэли», основанного на системе открытых вопросов к агрессору. Метод теоретически обоснован через интеграцию пяти научных направлений: вербальное дзюдо (Дж. Томпсон), сократический диалог, теорию когнитивной перегрузки (Бушман, Андерсон), теории принятия и ответственности (АСТ, С. Хейс) и культурно-историческую теорию (Л.С. Выготский). Предлагаемая модель «Четырех дверей» расширяет традиционную триаду стратегий и может быть использована в индивидуальной и групповой работе педагогов-психологов. Статья носит теоретико-методологический характер и намечает перспективы эмпирической апробации.

Ключевые слова: травля, подростки, вербальная самозащита, психологическая дуэль, четыре двери, вербальное дзюдо, сократический метод, терапия принятия и ответственности (ТПО), программа противодействия травле.

Травля в образовательной среде остается одной из ключевых проблем подросткового возраста. Вербальная агрессия (оскорбления, насмешки, угрозы) является наиболее распространенной формой травли. При этом подростки 11–13 лет находятся в критической точке развития: с одной стороны, они уже способны к рефлексии и планированию, с другой – еще не обладают сформированными механизмами саморегуляции, что делает их особенно уязвимыми для вербальной агрессии.

В рамках индивидуальной работы педагоги-психологи регулярно сталкиваются с запросами, связанными с травлей. Анализ обращений показывает, что подростки и их родители часто не знают, как реагировать на травлю. Существующие стратегии поведения: «не обращай внимания», «скажи учителю», «дай сдачи» имеют множество негативных последствий для подростка. Они чувствуют себя беспомощными, а рекомендуемые стратегии либо

социально неприемлемые («дай сдачи»), либо не работают, либо ведут к стигматизации (клеймо «ябеды»).

Существующий в литературе и практике набор стратегий реагирования на травлю ограничен тремя основными стратегиями поведения в конфликте: агрессия, избегание, обращение к взрослому. Каждая из этих стратегий имеет серьезные недостатки, особенно в условиях вербальной травли. Отсутствуют стратегии поведения, предлагающей активный, безопасный и автономный вариант поведения, который позволил бы прервать агрессивный сценарий, выйти из конфликта с «высоко поднятой головой», не переходя к насилию и не впадая в уход или уступку.

В данной статье мы проводим критический анализ традиционных стратегий реагирования на травлю; представляем метод «психологической дуэли» и даем теоретическое обоснование данного метода; описываем модель «Четвертой двери» как интегративную структуру для обучения подростков; обозначаем перспективы внедрения метода в практику работы педагогов-психологов.

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет выделить три основные стратегии реагирования на травлю, которые предлагаются подросткам.

1. Стратегия «избегания» – позволяет избежать негативных последствий в моменте обострения. Однако исследования показывают, что в ситуациях травли избегание часто воспринимается агрессором как «слабость» и провоцирует к системному повторению агрессивного поведения. С другой стороны жертва зачастую не находит выход своим негативным эмоциям, что в свою очередь еще больше усугубляет проблему.

2. Обращение за помощью к взрослому – считается эффективной стратегией поведения жертвы, но зачастую приводит к социальной стигматизации (клеймо «ябеды»), а также постоянной потребности подростка во внешней защите, формированию собственной беспомощности и снижению самооценки.

3. Агрессивный ответ – хоть и базируется на теории равновесия (восстановлении справедливости), но считается социально неприемлемым поведением. Эмпирические данные свидетельствуют, что ответная агрессия ведет к эскалации конфликта.

Предлагаемые стратегии имеют множества негативных последствий и не могут удовлетворить ни жертв агрессии, ни специалистов, работающих в сфере профилактики травли. Подросток не получает действенного инструмента, позволяющего активно, безопасно и самостоятельно реагировать на вербальную агрессию.

Метод «Психологической дуэли» как теоретическая инновация

«Психологическая дуэль» – активная вербальная стратегия реагирования на агрессию, основанная на задавании агрессору открытых вопросов, которые ломают его ожидаемый сценарий, требует от агрессора когнитивных усилий, что снижает интенсивность агрессии, ставят его в позицию «отвечающего» на вопрос, а не «нападающего», а также создают паузу, достаточную для безопасного выхода из конфликта.

Примеры вопросов: «Почему ты так поступаешь?», «Кто тебе разрешил так со мной разговаривать?», «На что ты рассчитываешь?», «Ты сам веришь в то, что говоришь?».

Научные направления, обосновывающие обучение стратегии поведения в конфликте «психологическая дуэль»:

1. Джордж Томпсон, доктор философии, основатель Verbal Judo Institute, разработал систему вербального взаимодействия, основанную на принципе перенаправления энергии конфликта, которую он назвал «Вербальное дзюдо». Ключевые идеи Томпсона:

- большинство конфликтов (97%) – вербальные, и только 3% требуют физического вмешательства;

- «Reaction» (импульсивный ответ) проигрывает, «Response» (обдуманый ответ) выигрывает;

- наиболее опасные слова в конфликте – «Успокойся!», воспринимаемые как критика. Вместо этого Томпсон предлагает спрашивать: «В чем проблема?»;

- пять универсальных правил взаимодействия включают желание людей знать «почему» их о чем-то просят.

Вопрос «Почему ты так поступаешь?» удовлетворяет потребность в объяснении, перенаправляет агрессию и снижает эскалацию.

2. Сократический диалог – метод, основанный на системе наводящих вопросов, побуждающих собеседника к самостоятельному пересмотру своих убеждений. В контексте травли исследования показывают, что сократический метод может быть эффективной интервенцией для повышения осознанности у подростков. Вопросы помогают «исследовать, переоценить и оспаривать убеждения, которых они до сих пор придерживались».

3. Теория когнитивной перегрузки агрессора. Агрессия – когнитивно «простой» процесс. Исследования Бушмана и Андерсона показывают, что в состоянии гнева (агрессии) префронтальная кора (отвечающая за контроль и логику) временно отключается, а амигдала (эмоциональный центр) начинает доминировать. При неожиданном вопросе, требующем размышления, агрессор вынужден переключиться с эмоциональной реакции на рациональный ответ. Это вызывает когнитивную перегрузку – паузу, в течение которой интенсивность агрессии снижается. Агрессор «тормозится», его мозг занят ответом и активацией префронтальной коры головного мозга.

4. Теория принятия и ответственности (АСТ), разработанная Стивеном Хейсом, ставит в центр своего исследования понятие «психологической гибкости», что в контексте модели поведения «Четвертой двери» означает осознанное действие. С позиции АСТ традиционные стратегии реагирования на травлю являются примерами психологической ригидности. Избегание представляет собой попытку подавить страх и стыд, что лишь усиливает дистресс в долгосрочной перспективе. Агрессивный ответ ведет только к слиянию с обидной мыслью и действию на автомате, без паузы для осознанного выбора. «Психологическая дуэль», напротив, задействует механизмы когнитивного разделения и ценностного действия, позволяя подростку действовать не вопреки страху, а вместе с ним.

5. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского рассматривает такие высшие психические функции как саморегуляцию, рефлексивность, планирование, которые формируются в социальном взаимодействии (интерпсихически), а затем вращаются внутрь, становясь внутренней речью и способностью управлять собой. Обучение «Психологической дуэли» следует логике Выготского и позволит в рамках тренинговых занятий подростку вначале наблюдать, как ведущий задает агрессору вопросы (интерпсихический уровень), затем пробует сам с поддержкой ведущего и в ролевых играх, а затем новый навык интериоризируется и становится способностью к самозащите. Обучающий тренинг создаст «зону ближайшего развития» для навыка вербальной самозащиты. То, что сегодня он делает при помощи ведущего, позволит завтра ему сделать самому.

На основании теоретического анализа предлагается расширить традиционную триаду стратегий поведения в конфликте до «Четвертой двери» заключающейся в применении нового метода реагирования на агрессию «психологическая дуэль».

Метод может быть использован в работе педагогов-психологов различных образовательных учреждений как в индивидуальном, так и в групповом формате.

Настоящая статья носит теоретическо-методологический характер. Метод «Психологической дуэли» нуждается в эмпирической апробации, сравнительном анализе и определении устойчивости приобретенных навыков.

В долгосрочной перспективе может быть адаптирован для различных возрастных категорий детей.

Список литературы

1. Золотарева А.А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга / А.А. Золотарева // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2020. – № 2. – С. 52–57. – DOI 10.24147/2410–6364.2020.2.52–57. – EDN UAKGXS.
2. Anderson C.A. Human aggression / C.A. Anderson, B.J. Bushman // Annual Review of Psychology. – 2002. – Vol. 53. – P. 27–51. – EDN HEYMC
3. Coyne L.W. The Joy of Parenting: An Acceptance and Commitment Therapy Guide to Effective Parenting in the Early Years / L.W. Coyne, A.R. Murrell. – Oakland: New Harbinger Publications, 2009.

4. Greco L.A. Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth / L.A. Greco, W. Lambert, R.A. Baer // Psychological Assessment. – 2008. – Vol. 20. – No. 2. – P. 93–102.
5. Hayes S.C. Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change 2nd ed. / S.C. Hayes, K.D. Strosahl, K.G. Wilson. – New York: Guilford Press, 2012.
6. Overholser J.C. Elements of the Socratic method: I. Systematic questioning / J.C. Overholser // Psychotherapy. – 1993. – Vol. 30. – No. 1. – P. 67–74.
7. Padesky C.A. Socratic questioning: Changing minds or guiding discovery? / C.A. Padesky. – European Congress of Behavioural and Cognitive Therapies, 1993.
8. Rahmawati D. The Socratic Method and Opportunities for Its Application by Middle School Counselors to Increase Awareness About Bullying / D. Rahmawati, S. Suwajo // KnE Social Sciences. – 2021. – Vol. 6. – No. 2. – P. 314–326.
9. Thompson G.J. Verbal Judo: Words as a Force Option / G.J. Thompson. – New York: HarperCollins, 2004.
10. Thompson G.J. Verbal Judo: The Gentle Art of Persuasion / G.J. Thompson, J.B. Jenkins. – New York: William Morrow, 1993.
11. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / L.S. Vygotsky. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
12. Vygotsky L.S. Thought and Language / L.S. Vygotsky. – Cambridge, MA: MIT Press, 1934/1986.

Михалевич Владислава Алексеевна

студентка

Научный руководитель

Шкрябко Ирина Павловна

канд. психол. наук, канд., доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ПЕДАГОГА: СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ И ПРИНЦИПЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье анализируется структура, функции и компоненты профессионального имиджа учителя. Рассматриваются визуальные, вербальные, кинетические и поведенческие аспекты образа педагога, а также особенности его формирования в традиционной и цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: имидж учителя, профессиональный образ педагога, вербальная коммуникация, невербальное поведение, педагогический такт, цифровая образовательная среда, самопрезентация педагога.

Введение

Профессия учителя традиционно относится к числу наиболее значимых. От эффективности педагогической деятельности зависит не только успеваемость, но и формирование ценностных ориентаций учащихся. В современную эпоху авторитет учителя перестал быть «данностью» должности и требует активного завоевания. Ключевым условием успешной профессиональной реализации становится грамотно сконструированный имидж.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью систематизации знаний о структуре педагогического имиджа в условиях сосуществования классической и цифровой образовательной среды. Цель работы – анализ компонентов и функциональной нагрузки имиджа современного учителя, определение способов его осознанного конструирования.

Теоретические основы

Термин «имидж» (от англ. *image*) переводится как «образ». В педагогическую психологию он пришел из маркетинга и политологии. Применительно к педагогике имидж представляет

собой сложное профессионально-личностное образование, отражающее реальные качества педагога.

Имидж учителя – это целостный, аффективно окрашенный стереотип восприятия педагога в сознании учеников, родителей, коллег, складывающийся на основе внешних характеристик, поведенческих паттернов, речевых особенностей и личностных качеств. Имидж – это осознанная самопрезентация, которая должна соответствовать внутреннему миру педагога. Противоречие между образом и реальными свойствами быстро распознается учащимися и ведет к падению авторитета.

Основная мысль исследования

Имидж учителя представляет собой многокомпонентную систему, включающую визуальные, вербальные, кинетические, средовые, профессиональные и поведенческие элементы, согласованное функционирование которых обеспечивает эффективность педагогической деятельности. Формирование позитивного имиджа требует целенаправленной работы над самооценкой, рефлексией, коммуникативными навыками, а также учета возрастных особенностей учащихся и требований цифровой образовательной среды.

Функции имиджа учителя

Имидж выполняет внешние и внутренние функции.

Внешние функции: адаптивная (облегчает вхождение в коллектив), коммуникативная (оптимизирует контакт), мотивационная (повышает интерес к предмету), воспитательная (трансляция норм личным примером), организационная (помогает управлять дисциплиной).

Внутренние функции: саморазвития (стимулирует профессиональный рост), защитная (нивелирует последствия ошибок), профессионально-идентификационная (укрепляет уверенность педагога).

Реализация функций возможна только при целостности имиджа. Эффективный имидж – это гармоничное сочетание всех компонентов.

Структура имиджа педагога

Имидж включает шесть базовых компонентов.

1. *Визуальный компонент* – одежда, прическа, аксессуары, опрятность. Впечатление о человеке формируется в первые 30–60 секунд, 55% впечатления базируется на визуальных признаках.

2. *Вербальный компонент* – лексика, соблюдение языковых норм, интонация, тембр, громкость, темп речи.

3. *Кинетический компонент* – жесты, мимика, позы, взгляд.

4. *Средовой компонент* – порядок на рабочем месте, оформление класса.

5. *Профессиональный компонент* – глубина владения предметом и методическая грамотность.

6. *Поведенческий компонент* – стиль общения и соблюдение педагогической этики.

Дефицитарность одного компонента может нивелировать действие остальных. Например, неряшливый вид подрывает доверие к профессионализму, грубое слово разрушает визуальный образ.

Влияние имиджа на образовательный процесс

Существует прямая корреляция между образом педагога и дисциплиной. Спокойный голос, уверенный взгляд и открытые позы «заражают» класс тишиной, суетливость и крик провоцируют хаос.

Отношение к предмету на 60–70% определяется отношением к учителю. Привлекательный образ, увлеченность педагога вызывают симпатию, которая переходит в познавательный интерес. Негативные проявления (скука, агрессия, сарказм) убивают мотивацию.

Доверительные отношения базируются на открытом языке тела, спокойной доброжелательной речи, способности признавать ошибки и отсутствии фаворитизма. При этом важно сохранять профессиональную дистанцию: панибратство разрушает авторитет.

Практические рекомендации

Внешний вид. Наиболее частые ошибки: несоответствие роли, неряшливость, излишняя сексуализация, яркий макияж. Рекомендации: молодым специалистам – консервативный деловой стиль; опытным педагогам – современный крой и качественные ткани. Общие требования: опрятность, спокойные натуральные цвета, естественный макияж, минимум аксессуаров.

Речь. Типичные дефекты: орфоэпические ошибки («звОнит»), слова-паразиты, крик или слишком тихий голос, сарказм. Рекомендации: записывать уроки на диктофон, изучать словарь ударений, использовать диафрагмальное дыхание. Сарказм заменять на правило «сэндвича» (похвала – замечание – похвала).

Стиль общения. Крайности: гипертрофированный авторитаризм или панибратство. Оптимален демократический стиль: уважение к ученику, учет его мнения, сохранение дистанции. Учитель не кричит, но тверд в требованиях; доброжелателен, но не панибратствует.

Обратная связь. Необходимо регулярно проводить анонимное анкетирование, записывать уроки на видео, приглашать коллег для анализа манеры общения, жестов, голоса.

Предложения

1. *Внедрение спецкурса «Имиджология педагога»* в программы педвузов для подготовки к вопросам самопрезентации, речевой культуры, делового этикета.

2. *Создание системы наставничества в школах* по вопросам имиджа: опытный учитель или психолог деликатно помогает корректировать ошибки.

3. *Разработка этического кодекса педагога в цифровой среде:* требования к внешнему виду при видеосвязи, временные границы ответов в мессенджерах, запрет на фото учеников без согласия родителей, разделение личного и рабочего профилей.

4. *Регулярная анонимная рефлексивная диагностика* (1–2 раза в год) с вопросами о зонах роста: «Что мешает сосредоточиться на уроке?» Результаты обсуждаются индивидуально, без публичного осуждения.

5. *Организация тренингов* по коммуникации и эмоциональному интеллекту: «Управление голосом», «Невербальная коммуникация», «Конструктивная обратная связь» с видеозаписью упражнений.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что проблема формирования позитивного профессионального имиджа учителя является центральной в современной педагогике. Авторитет педагога не дается «по умолчанию» – он требует активного завоевания. Эффективный имидж представляет собой синтез внешних атрибутов, речевых навыков, поведенческих паттернов, профессиональной компетентности и личностных качеств. Предложенные рекомендации могут служить основой для системы целенаправленного формирования имиджа педагога в образовательных организациях.

Список литературы

1. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М.: ВЛАДОС, 2021.
2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 2019.
3. Почепцов Г.Г. Имиджология: теория и практика / Г.Г. Почепцов. – Киев: Ваклер, 2018.
4. Черепанова В.Н. Имидж учителя в современной школе / В.Н. Черепанова. – М.: Прометей, 2022.
5. Профессиональный стандарт «Педагог»: приказ Минтруда РФ № 544н.
6. Портал «Мел»: статьи об этике и имидже учителя. – URL: <https://mel.fm>.
7. Справочно-информационный портал «Грамота.ру». – URL: <https://gramota.ru>.

Пешкина Анастасия Антоновна
студентка

Научный руководитель
Шкрябко Ирина Павловна
канд. психол. наук, канд., доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема подготовки учащихся старших классов к осознанному созданию семьи и выполнению супружеских и родительских функций. Анализируется структура готовности к семейной жизни, выделяются её ключевые компоненты. Описываются психолого-педагогические особенности старшего школьного возраста как сенситивного периода для формирования семейных ценностей. Предлагаются основные направления и формы работы со старшеклассниками, включая ценностно-нравственный, психологический, правовой и хозяйственно-экономический аспекты. Обосновывается необходимость взаимодействия семьи и школы в решении данной задачи.

Ключевые слова: готовность к семейной жизни, старшеклассники, семейные ценности, подготовка к браку, психолого-педагогическое сопровождение, взаимодействие семьи и школы.

Введение

Семья остаётся одним из ключевых институтов общества, обеспечивающим воспроизводство населения, социализацию подрастающего поколения и трансляцию культурно-нравственных норм. Однако в современных условиях наблюдаются тревожные тенденции: рост числа разводов, снижение брачной активности молодёжи, трансформация традиционных семейных устоев. Особую озабоченность вызывает тот факт, что многие юноши и девушки вступают в брак, не имея достаточных представлений о психологических, правовых и хозяйственно-экономических аспектах семейных отношений. Следствием этого становятся конфликты и распад молодых семей в первые же годы совместной жизни.

В системе общего образования отсутствуют единые государственные стандарты подготовки старшеклассников к семейной жизни, а имеющиеся программы носят фрагментарный характер. Данная статья представляет собой теоретическое обобщение проблемы и предлагает практико-ориентированные подходы к её решению.

Теоретические основы готовности к семейной жизни

Под готовностью к семейной жизни понимается интегративное личностное образование, включающее систему знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, необходимых для успешного выполнения семейных ролей и функций. В структуре этой готовности традиционно выделяются четыре компонента.

1. Социально-нравственная готовность – гражданская зрелость личности (возраст, образование, профессия, экономическая независимость), сформированное нравственное сознание, чувство ответственности, готовность к взаимоуважению.

2. Мотивационная готовность – совокупность мотивов, побуждающих к вступлению в брак. Главным среди них является любовь, однако нередко встречаются «рациональные» мотивы (расчёт, страх одиночества, давление окружения).

3. Психологическая готовность – развитые навыки общения, единство или сходство взглядов на семейную жизнь, умение создавать благоприятный морально-психологический климат, способность к эмпатии и конструктивному разрешению конфликтов.

4. Педагогическая готовность – социально-педагогическая грамотность (знание закономерностей развития детей), хозяйственно-экономические умения (планирование бюджета, организация быта и досуга), сексуальная воспитанность.

Формирование этих компонентов начинается с раннего детства в семье и продолжается в школе. Уже в дошкольном возрасте в ролевых играх дети имитируют поведение родителей, осваивая первые модели супружеских и родительских отношений. В подростковом и юношеском возрасте происходит активное осознанное формирование собственных представлений о браке и семье.

Психолого-педагогические особенности старшеклассников

Старший школьный возраст (15–18 лет) является сенситивным периодом для формирования готовности к семейной жизни. К ключевым особенностям этого возраста, значимым для рассматриваемой проблемы, относятся:

- потребность в самоопределении. Юноши и девушки стремятся понять своё место в мире, определить жизненные цели и ценности, и семейная сфера занимает среди них важное место;

- развитие самосознания и рефлексии. Способность анализировать свои чувства, поступки и отношения с другими людьми создаёт основу для формирования ответственного отношения к будущему браку. – Формирование ценностных ориентаций. Именно в этот период закладываются представления о том, какой должна быть идеальная семья, каковы роли мужа и жены, отца и матери;

- повышенный интерес к межполовым отношениям. Возникновение чувства любви, романтические увлечения делают особенно актуальной задачу подготовки к браку.

Вместе с тем исследования показывают, что многие старшеклассники испытывают затруднения в установлении межличностных отношений, не умеют считаться с интересами другого человека, не имеют реального представления о трудностях семейной жизни. Это подчёркивает необходимость целенаправленной педагогической работы.

Направления и формы подготовки старшеклассников к семейной жизни

Подготовка должна носить комплексный характер и включать несколько взаимосвязанных направлений.

1. Ценностно-нравственное направление – базовое. Оно предполагает формирование уважительного отношения к семье, понимания её социальной значимости, усвоение традиционных духовно-нравственных ценностей (любовь, верность, взаимное уважение, ценность родительства, семейные традиции).

2. Психологическое направление – знакомство с основами психологии межличностных отношений, формирование коммуникативных навыков, умений понимать эмоциональные состояния другого человека, конструктивно разрешать конфликты, формирование адекватных полоролевых представлений.

3. Правовое направление – ознакомление с основами семейного законодательства, правами и обязанностями супругов, родителей и детей, условиями заключения брака.

4. Хозяйственно-экономическое направление – формирование практических навыков ведения домашнего хозяйства, планирования семейного бюджета, организации быта и досуга.

Содержательно программа подготовки может включать следующие разделы:

- семья как ценность (социальная роль семьи, семейные традиции, духовно-нравственные основы брака);

- психология отношений (психология личности, межличностные отношения юношества, любовь и дружба);

- брак и семья (готовность к браку, функции семьи, особенности молодой семьи);

- семейное хозяйство (семейный бюджет, ведение домашнего хозяйства);

- семья и дети (роль семьи в воспитании детей, основы педагогики семейного воспитания). Эффективными формами работы со старшеклассниками являются: тренинги общения,

дискуссии и дебаты на темы семьи и брака, ролевые игры, моделирующие семейные ситуации, встречи с психологами и семейными консультантами.

Роль семьи и школы в формировании готовности к браку

Семья является первичным институтом социализации, в котором закладываются основы представлений о семейных отношениях. Исследования показывают, что представления старшеклассников о семье и браке во многом зависят от состава и психологического климата родительской семьи. Старшеклассники из полных благополучных семей демонстрируют более позитивное отношение к браку и более реалистичные представления о семейной жизни.

Однако не все семьи способны обеспечить полноценную подготовку детей к будущей семейной жизни. В этом случае возрастает роль школы как социального института, способного целенаправленно формировать у старшеклассников готовность к семейной жизни через:

- учебные курсы («Этика и психология семейной жизни», раздел «Семья» в курсе обществознания, факультативные занятия);
- внеурочную деятельность (классные часы, тематические вечера, дискуссионные клубы);
- психолого-педагогическое просвещение родителей (лектории, консультации по вопросам семейного воспитания).

Эффективная подготовка старшеклассников к семейной жизни возможна только при тесном взаимодействии семьи и школы, их совместных усилиях по формированию у молодого поколения ценностного отношения к браку и семье.

Заключение

Подготовка старшеклассников к семейной жизни является актуальной социально-педагогической проблемой, от решения которой во многом зависит стабильность общества. Готовность к семейной жизни представляет собой интегративное качество личности, включающее социально-нравственный, мотивационный, психологический и педагогический компоненты. Старший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования семейных ценностей, что требует целенаправленной педагогической работы. Эффективная подготовка предполагает комплексный подход, охватывающий ценностно-нравственное, психологическое, правовое и хозяйственно-экономическое направления. Ключевая роль в формировании готовности к семейной жизни принадлежит семье, однако современные реалии таковы, что необходима и целенаправленная работа школы. Только при взаимодействии семьи и школы возможно полноценное формирование у старшеклассников готовности к осознанному и ответственному созданию семьи.

Список литературы

1. Безрукова О.Н. Социологи СПбГУ: близкие отношения с отцами влияют на семейные установки молодежи / О.Н. Безрукова. – СПб.: СПбГУ, 2025. – URL: <https://spbu.ru/news-events/novosti/sociologi-spbgu-blizkie-otnosheniya-s-otcami-vliyayut-na-semeynye-ustanovki> (дата обращения: 07.06.2026).
2. Гуськова Е.А. В НИУ «БелГУ» разработали методические рекомендации для молодёжи, вступающей в брак / Е.А. Гуськова. – Белгород: БелГУ, 2024. – URL: https://bsuedu.ru/bsu/news/news.php?ID=815920&IBLOCK_ID=123 (дата обращения: 07.06.2026).
3. Кучинская О.С. Психолого-педагогический анализ психологической готовности к браку и семье у школьников и студентов из полных и неполных семей / О.С. Кучинская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2025. – Т. 31, № 2. – С. 51–57. – DOI 10.34216/2073-1426-2025-31-2-51-57. – EDN UGMHER
4. Возможности реализации цифрового образовательного клуба для молодых семей «I'm A Family» во внеучебной деятельности студентов / М.А. Мартынова, Ю.Б. Нектаревская, Н.Д. Агафонова, Л.Н. Лоскутова // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 12. – С. 283–288. – EDN GEXMMV
5. Портных А.В. «Обучение служением» как инструмент укрепления семейных ценностей и вовлечения студенческой молодежи в решение задач семейной политики региона / А.В. Портных, Н.В. Филимонова // Социальная политика и социология. – 2025. – Т. 6, № 9. – С. 148–155.
6. Чистопашин Я.А. Отложенное вступление в брак и семейные ожидания молодежи: между карьерой и личной жизнью / Я.А. Чистопашин, М.И. Черепанова // Society and Security Insights. – 2025. – Т. 8, № 1. – С. 195–209. – DOI 10.14258/SSI(2025)1-13. – EDN XQPHXX

Серопян Надежда Юрьевна

бакалавр, студентка

Шкрябко Ирина Павловна

канд. психол. наук, канд., доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

ПСИХИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА УТОМЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме психической саморегуляции и профилактики утомления педагогов в условиях возрастающих профессиональных нагрузок. Рассматриваются причины хронического стресса учителей: высокая рабочая нагрузка, эмоциональное перенапряжение, организационные проблемы и высокие общественные ожидания. Описаны физические, эмоциональные и когнитивные симптомы утомления. Предложен комплексный подход к профилактике, включающий индивидуальные стратегии (осознанность, тайм-менеджмент, физическая активность, релаксация) и организационные меры (оптимизация нагрузки, психологическая поддержка, снижение бюрократической нагрузки). Автор подчёркивает необходимость системной поддержки педагогов для сохранения их здоровья и повышения качества образования.

Ключевые слова: психическая саморегуляция, педагоги, утомление, профессиональное выгорание, стресс, профилактика, эмоциональная нагрузка, тайм-менеджмент, осознанность, организационная поддержка.

В современном образовательном процессе особую актуальность приобретают вопросы психической саморегуляции педагогов и профилактики их утомления. Постоянное повышение нагрузки, внедрение новых технологий, изменение образовательных стандартов и требований создают высокий уровень стресса для учителей. Это негативно сказывается не только на их здоровье, но и на качестве обучения, атмосфере в классе и мотивации учеников.

Что такое психическая саморегуляция

Психическая саморегуляция – это способность человека управлять своими эмоциональными, когнитивными и поведенческими реакциями в различных ситуациях. Для педагогов она особенно важна, поскольку позволяет: сохранять профессиональную эффективность, осознанно реагировать на стрессовые ситуации, поддерживать баланс между работой и личной жизнью, создавать благоприятную атмосферу в классе, предотвращать эмоциональное выгорание, быстрее адаптироваться к изменениям в образовательной среде, эффективнее взаимодействовать с учениками, коллегами и родителями.

Причины утомления педагогов.

1. **Высокая рабочая нагрузка.** Помимо уроков, учителя тратят много времени на подготовку материалов, проверку заданий, участие в школьных мероприятиях и административную работу. Часто приходится выполнять несколько задач одновременно, что приводит к физическому и эмоциональному истощению.

2. **Недостаток поддержки.** Отсутствие должной помощи и обратной связи от администрации и коллег приводит к чувству изоляции и недооценённости. Учителя, не получающие признания за свой труд, теряют мотивацию.

3. **Эмоциональная нагрузка.** Работа с учениками часто связана с решением их личных и поведенческих проблем, что требует высокой эмоциональной вовлечённости. Педагогам

приходится сталкиваться с семейными трудностями детей, их психологическими проблемами, конфликтными ситуациями в коллективе.

4. *Дисбаланс работы и отдыха.* Нехватка времени на восстановление и личные интересы ведёт к хроническому утомлению. Многие учителя берут работу на дом, проверяют тетради по вечерам и выходным, жертвуя временем с семьёй и личным досугом.

5. *Ограниченные возможности профессионального роста.* Отсутствие перспектив повышения квалификации или карьерного развития снижает мотивацию и интерес к работе. Учителя, не видящие возможностей для самореализации, постепенно теряют энтузиазм.

6. *Организационные проблемы.* Нерациональное расписание, переполненные классы, недостаток современного оборудования и учебных материалов также усиливают стресс.

7. *Высокие ожидания общества.* От учителей ждут не только качественной передачи знаний, но и воспитания, психологической поддержки учеников, активного участия в жизни школы.

Симптомы утомления

Признаки утомления можно разделить на три группы.

Физические: хроническая усталость, не проходящая после ночного сна, головные и мышечные боли, нарушения сна (бессонница или чрезмерная сонливость), снижение иммунитета, частые простудные заболевания, проблемы с пищеварением, повышение артериального давления.

Эмоциональные: апатия, безразличие к работе, раздражительность, вспышки гнева, тревожность, постоянное чувство напряжения, потеря эмпатии, равнодушие к проблемам учеников, чувство беспомощности и безысходности, риск развития депрессии.

Когнитивные: снижение концентрации внимания, ухудшение памяти, замедление реакции, трудности с планированием и организацией работы, сложности с принятием решений, забывчивость, ошибки в рутинных задачах.

Способы профилактики утомления

Эффективная профилактика требует комплексного подхода – сочетания индивидуальных стратегий и организационных мер.

Индивидуальные стратегии.

1. *Практики осознанности.* Медитация, дыхательные упражнения и техники внимательности помогают снизить уровень стресса и улучшить эмоциональное состояние. Даже 5–10 минут в день могут дать заметный эффект.

2. *Физическая активность.* Регулярные занятия спортом, йога, прогулки на свежем воздухе способствуют выработке эндорфинов и снижают тревожность. Полезно чередовать умственную работу с физической активностью.

3. *Границы между работой и отдыхом.* Важно планировать перерывы в течение дня, избегать переработок, выделять время на хобби и восстановление. Учителям стоит научиться говорить «нет» дополнительным нагрузкам, когда они уже перегружены.

4. *Социальная поддержка.* Общение с коллегами, участие в профессиональных сообществах и группах по интересам помогают получить эмоциональную поддержку и обменяться опытом. Полезно иметь «наставника» или друга среди коллег, с которым можно обсудить сложности.

5. *Тайм-менеджмент.* Планирование задач, расстановка приоритетов и использование инструментов для управления временем снижают чувство перегруженности.

6. *Техники релаксации.* Прогрессивная мышечная релаксация, визуализация спокойных образов, аутогенная тренировка помогают снять напряжение в конце рабочего дня.

7. *Хобби и увлечения.* Занятия, не связанные с профессией (рисование, музыка, рукоделие, садоводство), дают возможность переключиться и восстановить ресурсы.

8. *Здоровый образ жизни.* Сбалансированное питание, достаточный сон (7–8 часов), соблюдение режима дня укрепляют организм и повышают стрессоустойчивость.

Организационные меры.

1. *Оптимизация нагрузки.* Корректировка расписания и учебных планов, разумное распределение обязанностей. Важно избегать «окон» между уроками, равномерно распределять нагрузку в течение недели.

2. *Программы профессионального развития.* Тренинги по стрессоустойчивости, тайм-менеджменту и психической саморегуляции. Полезно включать в план повышения квалификации модули по психологии здоровья.

3. *Комфортная рабочая среда.* Современное оборудование, зоны отдыха, возможность гибкого графика работы. В школе можно оборудовать комнату психологической разгрузки с удобной мебелью, растениями, расслабляющей музыкой.

4. *Система взаимопомощи.* Регулярные встречи педагогов для обмена опытом и обсуждения проблем. Полезно создать «группы поддержки», где учителя могут делиться трудностями и находить совместные решения.

5. *Внимание администрации.* Опросы и обсуждения для выявления потребностей учителей, внедрение программ поддержки психического здоровья.

6. *Снижение бюрократической нагрузки.* Автоматизация отчётности, использование цифровых платформ для документооборота, сокращение количества обязательных бумаг.

7. *Поддержка молодых педагогов.* Наставничество, адаптация новичков, помощь в первые годы работы. Опытные учителя могут делиться методиками, советами по организации уроков.

8. *Внедрение технологий.* Использование онлайн-ресурсов для проверки домашних заданий, интерактивных платформ для обучения снижает рутинную нагрузку.

Заключение

Комплексный подход к профилактике утомления учителей – сочетание индивидуальных усилий и системной поддержки со стороны образовательных учреждений – позволяет:

- снизить уровень стресса и риск профессионального выгорания;
 - повысить удовлетворённость педагогов своей работой;
 - улучшить качество образовательного процесса;
 - создать здоровую и продуктивную среду для учеников и учителей;
 - сохранить ценные кадры в системе образования;
- повысить престиж профессии учителя.

Хоценко Галина Васильевна

педагог-психолог

Маслакова Олеся Ивановна

педагог-психолог

МБДОУ «Д/С №31 «Журавлик»
г. Старый Оскол, Белгородская область

ДЕТИ С СДВГ - ТРУДНЫЕ, НЕПОСЛУШНЫЕ, НЕУДОБНЫЕ

Аннотация: данная статья посвящена синдрому дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей. Она рассматривает различные аспекты этого состояния, начиная от выявления проявлений симптомокомплекса СДВГ и заканчивая стратегиями помощи детям с СДВГ.

Ключевые слова: гиперактивные дети, гиперактивность, СДВГ, дефицит внимания, импульсивность, индивидуальный подход, положительные эмоции.

Дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью часто преподносят трудности в их воспитании, они неудобны обществу и, как правило, доставляют много хлопот близким и родным людям. Порой родители приходят в отчаяние и не знают, что с таким ребенком делать. Так кто же такие, гиперактивные дети? Попробуем разобраться и помочь.

Синдром нарушения внимания с гиперактивностью включает три основных симптомо-комплекса, *проявлений СДВГ* – невнимательность, гиперактивность и импульсивность.

Невнимательность, когда ребенок не способен удерживать внимание на деталях; когда путается в организации своей деятельности; когда не в состоянии вслушаться в речь, обращенную к нему; когда не умеет доводить работу до конца; когда часто теряет свои вещи и все забывает; когда легко отвлекается.

Гиперактивность, когда ребенок всегда суетлив и беспокоен, подвижен, болтлив; когда активность ребенка не имеет цели; когда он не может играть в спокойные игры.

Импульсивность, когда, не дослушав до конца, ребенок отвечает на вопросы; когда с трудом дожидается своей очереди; когда мешает другим говорить, общаться, играть.

СДВГ – это расстройство поведенческого характера, оно делится на три типа.

1. *Преимущественно невнимательный*: трудности с фокусировкой, забывчивость.
2. *Преимущественно гиперактивно-импульсивный*: постоянное движение, импульсивные поступки.
3. *Комбинированный*: совмещает оба типа.

У таких детей не работает механизм самоконтроля, независимо от ситуации такие дети ведут себя одинаково в любых условиях, дома, в саду в гостях, на приеме у врача... В раннем возрасте у таких детей повышен мышечный тонус, также они часто страдают немотивированной рвотой, это как правило признаки расстройства нервной системы. Также у детей с СДВГ проявляются головные боли, нервные тики, повышенная утомляемость и даже у некоторых энурез.

Исследования современных ученых показывают, что у детей с СДВГ двигательная активность выше, чем у других, даже во сне.

Причин, этой проблемы много.

Генетические факторы. Родители детей СДВГ, как правило, имели точно такой диагноз, имели такие же симптомы.

Беременность и роды. Если сложно протекала беременность, под воздействием внешних или внутренних факторов, если были осложнения при родах (длительный безводный период, обвитие пуповиной, отравление наркозом и т. д.), которые повлекли за собой мозговые кровоизлияния, смещения позвонков, различные травмы.

Риски раннего детства. Травмы головного мозга особенно опасны в период созревания. Такие заболевания, как недостаточная сердечная деятельность, нефропатии, сердечная недостаточность, бронхиальная астма также отрицательно влияют на работу головного мозга и нервной системы.

На развитие и укрепление психики детей влияет также внешнее окружение, характер взаимодействий со взрослыми.

Экологические воздействия. Окружающая среда перенасыщена губительными солями тяжелых металлов из-за выбросов тяжелой промышленности в атмосферу. Соли кадмия и молибдена способны вызвать тяжелое расстройство ЦНС. Серьезную угрозу представляют собой и диоксины – ядовитые вещества, которые выбрасывают предприятия, которые производят хлорированные углеводы.

Питание. Неправильное питание может стать одной из причин гиперактивности ребенка. Неполноценное питание может вызвать химический дисбаланс мозга, а проявляется это у детей нарушением внимания, беспокойством со стороны нервной системы. Дефицит магния приводит к тому, что в организме накапливается свинец, который разрушает память, тормозит процессы обучения, влияет на поведение и восприятие окружающего мира. Совершенно не допустимо предлагать детям с раннего возраста напитки, соки, содержащие большое

количество сахара, красителей, ароматизаторов, а также консервы, которые способствуют заболеванию ЖКТ. Даже, казалось бы, безобидный консервированный апельсиновый сок содержит тертазин, который может нанести удар здоровью, так как он выводит из организма цинк – минерал, который активно участвует в процессах, влияющих на умственную деятельность и поведение человека.

Многие гиперактивные дети страдают от нехватки витаминов, в основном тех, которые относятся к группе В, особенно от дефицита витамина В12.

Условия для включения компенсаторных механизмов ребенка с СДВГ:

- 1) обеспечение эмоционально нейтрального воспитания без интеллектуальных перегрузок;
- 2) соблюдение режима дня и наличие достаточного времени для сна;
- 3) соответствующая медикаментозная поддержка;
- 4) своевременная и полноценная нейропсихологическая коррекция;
- 5) разработка индивидуальной помощи ребенку со стороны неврологов, педагогов, педагога-психолога, родителей.

Гиперактивность и дефицит внимания у детей способствует возникновению трудностей в общении, воспитании и развитии. У таких детей, как правило, имеются нарушения моторной координации, недостаток развития внутренней речи (из-за внешней болтовни), трудности планирования и организации деятельности, слабая психоэмоциональная устойчивость, низкая самооценка. Из-за непонимания со стороны окружающих у них формируются такие качества как, упрямство, лживость, вспыльчивость и агрессивность. Такие дети могут продуктивно работать от 5 до 15 минут, затем он отвлекается (в этот момент умственная деятельность восстанавливается), потом ребенок способен дальше работать, и так происходит циклично.

В условия детского образовательного учреждения специалисты, работающие с детьми СДВГ должны опираться на когнитивное развитие (изменение и усложнение мыслительных способностей детей):

- применять индивидуальный подход;
- строить процесс воспитания и обучения на положительных эмоциях;
- предоставлять ребенку возможность обращаться за помощью;
- включать в занятия перерывы на отдых;
- предлагать ребенку задания по его возможностям, учитывая зону его ближайшего развития;
- проводить занятия в игровой форме с соревновательными элементами;
- не предъявлять заниженных или завышенных требований;
- создавать ситуации, где ребенок может показать свои сильные стороны;
- игнорировать негативные поступки и поощрять позитивные;
- обеспечить регулярный режим дня;
- приучать мягко и терпеливо к навыку общения и соблюдению социальных норм;
- необходимо с ребенком договариваться.

Родителям необходимо помнить, что ребенок делает проступки не умышленно. С гиперактивным ребенком необходимо строить взаимоотношения на понимании и доверии, соблюдением стабильного распорядка дня и четким определением правил и границ.

Важно знать, что проблему невозможно решить авторитарным способом, это скорее ухудшит поведение ребенка. В семье должен быть благоприятный психологический микроклимат, и достаточное количество благоприятного эмоционального внимания для ребенка.

Шумская Анастасия Игоревна

педагог-психолог

МБДОУ «ЦРР – Д/С №2»

г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема профилактики поведенческих трудностей (тревожности, замкнутости и агрессивности) у детей дошкольного возраста. Обосновывается эффективность использования методов арт – терапии как мягкого, ресурсного и безопасного инструмента коррекционно – развивающей работы. Описаны основные направления работы педагога – психолога: сказкотерапия, песочная терапия, изотерапия, музыкотерапия. Представлены практические примеры упражнений, способствующих гармонизации эмоционально – волевой сферы ребенка и развитию навыков саморегуляции.

Ключевые слова: саморефлексия, профилактика, дошкольный возраст, эмоциональная регуляция, поведенческие трудности, арт – терапия.

Период дошкольного детства является сенситивным для формирования личности ребенка, его характера и моделей поведения. Именно в это время закладываются основы социального взаимодействия, эмоционального интеллекта и способности к самоконтролю. Однако процесс адаптации к социуму, усвоение норм и правил часто сопровождается поведенческими трудностями: повышенной тревожностью, негативизмом, вспышками агрессии.

Традиционные методы вербального воздействия не всегда эффективны, так как словарный запас ребенка ограничен, а способность к рефлексии еще только формируется. Дошкольник не может словами описать свое состояние, но он может «проговорить» его через действие – лепку, игру, рисунок. Арт – терапия предоставляет именно такую возможность. Это метод, позволяющий работать с бессознательным материалом через творчество, что делает его особенно ценным инструментом в руках педагога – психолога.

Эффективность арт – терапии в профилактике поведенческих трудностей обусловлена несколькими факторами:

- снятие психоэмоционального напряжения. Творческий процесс сам по себе обладает успокаивающим эффектом. Работа с красками, песком и глиной позволяет сбросить физическое напряжение и снизить уровень кортизола;

- развитие эмоционального интеллекта. Рисуя свой страх или гнев, ребенок дает ему имя и форму, тем самым отделяя эмоцию от своей личности («Я не злой, я сейчас чувствую злость»). Это первый шаг к контролю над ней;

- развитие коммуникативных навыков. Групповые занятия учат детей договариваться, уступать и отстаивать свои границы в безопасной форме;

- повышение самооценки. Успешное создание продукта творчества (поделки, рисунка) приносит ребенку удовлетворение и чувство компетентности («я смог», «у меня получилось»), что особенно важно для неуверенных в себе детей.

Основные направления арт – терапии в профилактике поведенческих трудностей:

В работе с дошкольниками используются различные направления арт – терапии.

1. *Изотерапия* (аппликация, лепка, рисование) – помогает выплеснуть негативные эмоции, снять напряжение и выразить то, что сложно сказать словами. Например, для гиперактивных детей рекомендуется рисование пластилином, а для агрессивных – работа с песком и красками.

2. *Сказкотерапия* – через идентификацию с героями сказок ребенок учится сопереживать, находить выход из сложных ситуаций и усваивать социально приемлемые модели поведения.

3. *Песочная терапия* – способствует развитию саморегуляции, снятию мышечных зажимов и проработке конфликтных ситуаций.

4. *Игротерапия и куклотерапия* – позволяют проигрывать проблемные ситуации, учиться управлять своим поведением и выражать эмоции в безопасной среде.

5. *Музыкотерапия* – помогает гармонизировать эмоциональное состояние.

Выбор конкретной техники индивидуален и зависит от задачи, которую ставит психолог. Главный психокоррекционный эффект достигается благодаря установлению доверительного контакта с ребенком и получению им удовольствия от самого процесса творчества.

Профилактика поведенческих трудностей требует системного подхода. Работа строится не только с ребенком, но и с его окружением (семьей, воспитателями). Основной целью является социализация агрессии – обучение ребенка контролю над своими импульсами и выражению их в приемлемых формах.

В рамках своих занятий я использую следующие упражнения:

– *обсуждение эмоций*: знакоблю детей с чувством гнева через серию сюжетных картинок или сказки. Обсуждаю внешние проявления эмоций (жесты, мимика);

– *физическая разрядка*: провожу через упражнения «надуй шарик», выдувание мыльных пузырей, топание ногами для безопасного выхода агрессии;

– *творческое задание «Мой гнев»*: предлагаю детям нарисовать свой гнев или то, что они чувствуют в этом состоянии. Это помогает осознать эмоцию и найти ей символический выход;

– *пальчиковая гимнастика*: провожу упражнения на сплочение и снятие напряжения («Помиримся»).

Использую также следующие игры и упражнения: «волшебный мешочек», «слушаем тишину», «рисуем настроение», «лепка и пластилина», «дневник настроения».

В результате такой работы у детей снижается уровень агрессии, формируются навыки саморегуляции, конструктивного общения и развивается эмпатия. Ребенок учится осознавать свои чувства и находить социально одобряемые способы их выражения.

Таким образом, арт – терапия является простым, но мощным инструментом в руках педагога – психолога. Она позволяет ребенку в символической форме прожить и разрешить внутренние конфликты, не травмируя себя и окружающих. Как говорит специалист в области детской психологии А.И. Савенков, «творческое самовыражение личности ребенка в арт – терапевтическом процессе является золотым ключиком, с помощью которого человек открывает дверь в большую взрослую жизнь».

Список литературы

1. Киселева М.В. Арт – терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с. – ISBN 5-9268-0408-6.

2. Копытин А.И. Арт – терапия детей и подростков. / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – 2-е изд., стереотип. – М.: Когито-Центр, 2014. – 197 с.

3. Копытин А.И. Методы арт – терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт. / А.И. Копытин. – Когито-Центр, 2012. – 286 с.

4. Кулинцова И.Е. Коррекция детских страхов с помощью сказок. / И.Е. Кулинцова. – СПб.: Речь, 2008. – 167 с.

5. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту. / Н.А. Сакович. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с. – EDN QVCZIH

СОЦИОЛОГИЯ

Яковлев Лев Сергеевич
д-р социол. наук, профессор
Яковлева Алена Алексеевна
студентка

Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина – филиал ФГБОУ ВО
«Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
г. Саратов, Саратовская область

КОНСТРУИРОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ФРАГМЕНТИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ

Аннотация: в статье рассматриваются социокультурные контексты эволюции моделей социализации в условиях цифровизации общества и возрастания значимости процессов в медийной среде. Эмпирической базой исследования стали материалы сравнения воздействия на молодежь популярных медиафраншиз. Кинодискурсы становятся важными инструментами построения диалога с молодежью, конструирования поведенческих паттернов.

Ключевые слова: дискурсивная реальность, постсобытийный дискурс, интернет-коммуникация, дискурсивные маркеры, конструирование идентичности.

В условиях трансформации культурной среды и усложнения процессов социальных взаимодействий особую значимость приобретают феномены, формирующие общие символы, смыслы и модели поведения юношей и девушек. Среди таких феноменов выделяются медиафраншизы, способные оказывать длительное влияние на ценностные установки и формы социальной коммуникации молодежи. Эмпирический материал для нашей работы предоставлен кейсом, построенном на компаративном анализе социокультурных контекстов двух популярных франшиз. Сопоставление сериалов «Гарри Поттер» и «Странные дела» уже проводилось рядом авторов. «Успех сериала «Очень странные дела» можно сравнить с «Гарри Поттером» или «Друзьями», авторы создали персонажей, по которым можно по-настоящему скучать, заявил в беседе с НСН кинокритик Роман Григорьев» [1]. Но в этих случаях артикулировались соответствия сюжетных решений или характеров [2]. Впрочем, О. Смолина выделяет смысловые параллели: сплетение поп-культуры; концепция «избранного» в качестве динамической силы сюжета: материнская любовь как лейтмотив; акцент на любви, дружбе и взрослении [3]. Однако, и в этом случае речь идет, скорее, о содержательных компонентах, почти как в тех случаях, когда Поттериану и произведение братьев Дафферов просто помещают в еще один список книг и фильмов «о сверхъестественном» [4].

Нас интересует иное, социокультурный контекст, проецируемый через эти сериалы, и, в то же время, определяющий их особенности. При этом внимание должно быть сосредоточено не только на признаках сходства, но и на различиях. Между этими двумя проектами два десятилетия, за которые мир существенным образом изменился. И эти изменения становятся очевидны уже с самого начала знакомства с сериалами.

Поттериану часто называют последней великой книгой. Речь, при этом, обычно идет не о фильмах, а о текстах Дж. Роулинг, и подчёркивается, собственно, их популярность, наличие широкой читательской аудитории («в эпоху утраты интереса к чтению»). Заметим, что само по себе подобное утверждение достаточно спорно. Сравнить современные тиражи книг было бы корректно не только с предельными показателями середины двадцатого века, но за несколько более длительный период, чтобы нивелировать действие уникальной системы факторов, действовавшей именно в эпоху, когда массовое общество уже сложилось, а электронные коммуникации еще не получили действительно широкого распространения.

Современная молодежь, в действительности, потребляет значительно больший объем информации, чем предшествующие поколения, хотя процентная доля в этом объеме собственно печатных текстов сократилась. Важнее, однако, другое. Поттериана представляет собой не столько «последнюю книгу», сколько, и в качестве литературного текста, и в качестве сериала, один из последних больших нарративов.

Цикл фильмов о Гарри Поттере явным образом отличается от классической модели сериала последовательностью разворачивания сюжета. В этом плане он не похож не только на то, что снималось позже, как те же «Очень странные дела», но и на сериалы предшествующих десятилетий, как «Даллас» или «Бeverли Хиллс», при этом схож с «Игрой престолов». В публичном пространстве модными стали объяснения этих различий особенностями восприятия контента, приписываемыми разным поколениям. Утверждается, что молодежь, то ли рожденная в новом столетии, то ли еще появившаяся на свет в последние два десятилетия прошлого века, не способна сосредоточиться на чем-либо, обладает «клиповым мышлением» (термин предложил Ф. М. Гиренок) [5; 6; 7]. Впрочем, как утверждается, например, в редакционной статье *finkont*, «клиповое мышление -это не деградация, а адаптация мозга к меняющимся условиям, вам вполне может пригодиться приспособленность к многозадачности, которую развивает клиповое мышление, но старайтесь находить баланс, тренируйтесь критически мыслить и прибегать к системному мышлению» [8]. Н. Логинов просто полагает саму идею клипового мышления ложной [9]. Между тем, мы явно имеем дело с подменой понятий.

Классическая модель «большого нарратива», примерами которой могут служить тексты «золотого века» испанской и французской литературы, а в дальнейшем большая часть романистики девятнадцатого-двадцатого веков, достаточно долго доминировала, но вовсе не являлась единственной. От линейного повествования начали отказываться отнюдь не в эпоху постмодерна, с романов и повестей Х. Кортасара, Х. Л. Борхеса, М. Павича «Игра в классики», «Сад расходящихся тропок», «Хазарский словарь», и даже не с хэянской прозы (как «Записки у изголовья» Сэй Сенагон). Принципиально отказывались от «последовательности изложения» Чжуан-цзы [10; 11], Клавдий Элиан [12], Плиний Младший [13].

В кино тенденция к фрагментации развивалась параллельно с производством больших нарративов. На ранних этапах эта тенденция диктовалась изначально техническими особенностями монтажа [14; 15; 16; 17; 18]. В дальнейшем структурная фрагментарность (набор мозаичных эпизодов, «бамперов», клиповых сцен) и смысловая мозаика становятся инструментами отказа от метанарратива [19]. При этом, как нам представляется, не имеет предметного смысла полемика о том, разрушают ризомные конструкции коллективное, или индивидуальное начало [20]: важен именно отказ от метанарратива.

Практики фрагментации характерны не только для постмодернистского артхауса, но и для предельного случая коммерческого кино, телесериалов. Вообще говоря, «Даллас» начали снимать еще в семидесятые годы, а мыльные оперы, сначала, в радиоформате, как *Painted Dreams* («Раскрашенные сны») появились в тридцатые. Мыльные оперы, уже телевизионные, пятидесятых-шестидесятых годов, *Guiding Light*, *Days of Our Lives*, *General Hospital*, адресовались не родителям даже, а дедушкам и бабушкам «поколения альфа». О «клиповом мышлении» тогда никто еще не говорил, и если радиопостановки строились из 15-ти минутных отрезков, телевидение работало с форматами 20–25–30, и даже 45–50 минут, явно не в соответствии с будущими стандартами TikTok. Причем классические американские мыльные оперы радикально отличались от южноамериканских теленовелл именно принципиальным отказом от сюжета.

Теленовелла, конечно, обладает лишь условным сюжетом, сводящимся к событийной канве некоторого отрезка жизни, как правило, героини, но, все же, представляет собой, пусть примитивный, большой нарратив. Именно с этим связаны широко распространенные практики нагрузки теленовелл социальным контентом, воспитательными функциями. Они воспринимались в качестве инструментов пропаганды женского образования, борьбы с

коррупцией, отказа от наркотиков. Но называть теленовеллы, а тем более, классические мыльные оперы, большими нарративами либо можно только в серьезных оговорках, либо нельзя вовсе.

Иное дело Поттериана. Она представляет собой разворачивание не только композиционное, сюжетное, но и дискурсивное. Это попытка фундаментального, многоуровневого упорядочивания мира. Само по себе наличие магии отнюдь не обязательно означает отказ от закономерной организации реальности. Проректор Хогвартса МакДоннал может превращаться в кошку, машины могут летать, а совы разносить письма, но все это не приводит нас в мир, похожий на тот, где разворачивались приключения Алисы Л. Кэрролла (или Т. Бэртона). Напротив, Дж. Роулинг и создатели сериала по ее книгам рассказывают о мире, где господствует «тотальная причинность» К. Леви-Стросса.

В Хогвартсе, конечно, обучают волшебству, но по стабильным учебникам, в соответствии с набором правил, которыми ни преподаватели, ни сам ректор Дамблдор, не вольны пренебрегать, а вынуждены со всяческой осторожностью обходить. Волшебники живут среди обыкновенных людей, скрывая свои способности, подчиняются распоряжениям министерства, сталкиваются с нехваткой денег и иными житейскими проблемами. Этот мир жестко структурирован и в ценностном пространстве по оси добра-зла. Амбивалентные персонажи присутствуют, только будучи вписаны все в ту же дуальную систему.

Но главное, магистральный сюжет Поттерианы представляет собой разворачивание предопределения. Гарри Поттер должен сразиться с Воландемортом, но и тот, собственно, не имел иного выбора, кроме следования своей судьбе. Идеология, носителем которой он выступает, несет в себе не больше мистики, чем реальный германский нацизм, также построенный на принципе «расовой чистоты». В определенном смысле, герои Поттерианы ведут себя, как люди, принадлежащие не столько к эпохе рубежа двадцатого и двадцать первого веков, сколько продолжающие переживать и переосмысливать наследие всей эпохи модерна, а следовательно, в немалой степени, Века Просвещения.

Классическая метафора Т. Адорно, М. Хорхаймера «Просвещение – это Аушвиц» артикулирует в просветительской идеологии именно догмат тотальной познаваемости и потенциального переустройства мира как одну из предпосылок тоталитаризма как такового. Воландеморт не единственный выходец из Слизерина с моральными убеждениями, далекими от принципов гуманизма. Но, если вдуматься, становится очевидным: всех их учили тому, что знание – сила, по формуле Ф. Бэкона, и оно не является общедоступным. Отсюда не обязателен, разумеется, шаг к институционализации зла, но этот шаг возможен, особенно для тех, кто не принадлежит к элите по рождению и может полагать, что знание даст ему могущество, власть, статус.

Именно здесь проходит линия разграничения смыслов сериалов, снятых в начале двадцать первого века и два десятилетия спустя. Крис Коламбус, Альфонсо Куарон, Майк Ньюэлл и Дэвид Йейтс сняли, опираясь на тексты Дж. Роулинг, 11 фильмов, объединяемых модернистским представлением о целостности мира. Братья Даффер выстроили вселенную, соприкасающуюся с «изнанкой», параллельным миром. Различны исходные посылки, и этим обусловлены принципиальные различия как поведенческих стратегий героев, так и мировоззрений. Уилл, Майк, Дастин, Лукас, «Одиннадцать» не помышляют о спасении планеты, победе над вселенским злом, они просто защищают себя, тех, кто им дорог, свой городок, подвергающийся спонтанным вторжениям выходцев с Изнанки. Их взгляд на окружающий мир принципиально отличается от свойственного героям Поттерианы именно тем, что мир этот видится фрагментированным, хаотизированным. При этом, речь идет об изменениях, прежде всего, не в индивидуальных моделях восприятия реальности, а о значимых социокультурных сдвигах.

Общественный смысл медиафраншиз определяется смещением центра тяжести механизмов воздействия на аудиторию от традиционного морализаторства к конструированию культурных кодов. Зритель проживает вместе с героями некоторый набор ситуаций, как модели

переносимого опыта. При этом существенно расширяются возможности, по сути, игровой апробации разнообразных моделей поведения, при радикально сниженных уровнях рисков.

Специфика Поттерианы, в данном контексте, в том, что конструируемый в ней мир построен на вере в устойчивые институты. Есть общепринятая система ценностей, социальная реальность поддается упорядочиванию, может быть построена на началах справедливости, достаточно следовать моральным ориентирам. Именно поэтому Хогвартс в этой истории – не просто школа магии, а модель общества, где существуют иерархия, нормы и представление о добре и зле.

В развитии характера Гарри Поттера именно максимы избранности и дружбы конструируют пространство выбора. Гарри – избранный, но избранность не делает его всесильным. Он сомневается, испытывает страх, совершает ошибки, и постоянно оказывается в ситуации морального выбора. При этом его путь невозможен без друзей. Рон и Гермиона – отнюдь не второстепенные персонажи, именно они представляют эмоциональные и нравственные опоры, через обращение к которым Гарри обретает самоидентичность. Дружба в «Гарри Поттере» становится пространством, где герои учатся признавать собственную слабость, принимать ответственность, делать выбор. Одна из ключевых идей франшизы формулируется так: «Именно наш выбор показывает, кто мы есть на самом деле». Дружба здесь – это не просто способ победить зло, а механизм формирования личности.

Переход к новому историческому опыту знаменуется пересмотром культурных кодов. Если в логике «Гарри Поттера» ключевой вопрос формулируется: «Как сделать правильный выбор?», то в более поздних историях он трансформируется и звучит иначе: «Как жить после того, как выбор уже был сделан не тобой?» Этот сдвиг хорошо отражает сериал «Очень странные дела». Исторический контекст сериала «Очень странные дела» радикально отличается от того, что был в начале века. Молодежь формируется в обществе рисков, в условиях нестабильности, кризиса доверия «больших систем», ожидания кризисов. В то же время, «взрослый» мир не готовит юношей и девушек к новой реальности. Им приходится конструировать адаптивные модели на личном опыте. Особенно ярко это проявляется в эволюции личности Уилла Байерса, пережившего столкновение с «изнанкой», и принесшего оттуда травматический опыт, осмысление которого и делает его судьбу значимой. Для зрителей сериал «Странные дела» становится точкой эмоционального узнавания. Молодые люди находят подтверждение своих инсайтов, в которых страх нормализован, травматичный опыт не обесценивает личность, поддержка возможна вне стремления к «идеальности». В этом медийном пространстве снижается острота чувства одиночества, формируется образ дружбы как безопасного пространства.

Когда мы говорим о работе с молодежью, мы часто сталкиваемся с одной и той же проблемой: формальные наставления не работают. Мораль, навязанная напрямую, вызывает сопротивление, иронию или равнодушие. При этом молодежь очень тонко считывает культурные коды – истории, образы и персонажей, через которых можно прожить опыт, не получая прямых инструкций. Именно через такие образы формируются представления о дружбе, выборе, ответственности и уязвимости. Поэтому наличие медиафраншиз, которые соперничают с коротким видеоформатом, сегодня является не просто развлечением, а важным инструментом социальной коммуникации. В данном выступлении я анализирую, как образы дружбы и избранности в популярных медиафраншизах отражают смену поколенческих установок и могут использоваться в работе с молодежью как инструмент диалога, а не наставления. В качестве примеров я рассматриваю две истории, оказавшие сильное влияние на разные поколения: для миллениалов – «Гарри Поттер», для поколения Z – сериал «Очень странные дела».

Для специалистов по работе с молодежью важно учитывать смену поколенческой чувствительности. Если в логике «Гарри Поттера» взрослый – это наставник, который знает путь и направляет, то в логике «Очень странных дел» взрослый – это тот, кто находится рядом, не обесценивает опыт и признаёт сложность переживаний. «Гарри Поттер» учит, что мир можно

изменить, если сделать правильный выбор. «Очень странные дела» показывают, как, проходя через хаос, сохранить себя и других. Сегодня медиафраншизы становятся не просто формой досуга, а пространством неформального воспитания, где дружба выполняет функцию эмоционального института. Использование таких медиафраншиз позволяет строить обсуждение «сложных» тем без давления, конструировать доверительный диалог, понимать эмоциональный язык нового поколения.

Список литературы

1. Потусторонний магнит: Сериал «Очень странные дела» сравнили с «Гарри Поттером». – URL: https://kino.rambler.ru/movies/55677785/?utm_content=kino_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink.
2. r/StrangerThings. Кто-нибудь заметил кучу сходств с Гарри Поттером в «Очень странных делах»? – URL: https://www.reddit.com/r/StrangerThings/comments/1dux06/any_one_notice_a_bunch_of_harry_potter/?tl=ru.
3. Смолина О. Уилл Байерс – крестраж? Как связаны «Очень странные дела» и «Гарри Поттер» / О. Смолина. – URL: <https://kinotv.ru/read/articles/uill-bayers-krestrazh-kak-svyazany-ochen-strannye-dela-i-garri-potter/>.
4. Загадки, убийства и чертовски вкусный кофе: Сериалы, похожие на «Очень странные дела». – URL: <https://blog.okko.tv/selections/zagadki-ubiistva-i-chertovski-vkusnyi-kofe-serialy-pokhozhie-na-ochen-strannye-dela>.
5. Пуре Н.М. Поколение Z перед лицом антропологического кризиса / Н.М. Пуре // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». – 2025. – № 1 (53). – С. 47. – DOI: 10.24412/2078-9238-2025-153-47-62. – EDN KWFCVP
6. Гречкина М.Э. Феномен «клипового мышления» подростков в эпоху информатизации / М.Э. Гречкина. – URL: <https://ru/articles/fenomen-klipovogo-myshleniya-podrostkov-v-epohu-informatizacii/>.
7. Освобождаем ум: как избавиться от клипового мышления и нужно ли это делать. – URL: <https://singularity-app.ru/blog/klipovoe-myshlenie/>.
8. Эпоха клипового мышления: почему люди не хотят много читать и вредно ли это. – URL: <https://www.finkont.ru/blog/epokha-klipovogo-myshleniya/>.
9. Логинов Н. Клиповое мышление: психический процесс, которого не существует / Н. Логинов. – URL: <https://postnauka.org/longreads/156614>.
10. Hochsmann H. The starry heavens above-freedom in Zhuangzi and Kant / H. Hochsmann // Journal of Chinese Philosophy. – 2004. – Т. 31. – № 2. – С. 235–252. – DOI 10.1111/j.1540-6253.2004.00152.x. – EDN EBPPRZ
11. Карапетьянц А.М. Формально-лингвистический анализ однородности текста «Чжуан-цзы» / А.М. Карапетьянц // Проблемы восточной филологии. – М., 1979.
12. Полякова С. Клавдий Элиан и его «Пёстрые рассказы» / С. Полякова // Клавдий Элиан. Пёстрые рассказы. – М.: Наука, 1963.
13. Pliny the Younger. Complete Letters / Pliny the Younger. – Oxford University Press, 2006. – 432 p. – A new translation by P.G. Walsh.
14. Эйзенштейн С.М. Монтаж: Монтаж аттракционов; За кадром; Четвёртое измерение в кино; Монтаж 1938; Вертикальный монтаж : учебное издание / С.М. Эйзенштейн ; предисл. Р. Юренева. – М.: ВГИК, 1998.
15. О’Стин Б. Невидимый монтаж / Б. О’Стин. – М.: Бомбора, 2022.
16. Бордуэлл Дэвид. Искусство кино: введение в историю и теорию кинематографа / Дэвид Бордуэлл, Кристин Томпсон, Джефф Смит. – М.: Эксмо, 2024.
17. Ades Dawn. Photomontage / Dawn Ades. – London : Thames & Hudson, 1986.
18. Bordwell David. Narration in the Fiction Film / David Bordwell. – Madison : University of Wisconsin Press, 1985.
19. Кубрак Т.А. Постсобытийный кинодискурс: понятие, функционирование, анализ случая / Т.А. Кубрак // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2019. – Т. 16. – № 4. – С. 600–617. – DOI 10.22363/2313-1683-2019-16-4-600-617. – EDN JLMJZU
20. Kafalenos Emma. Fragments of a Partial Discourse on Roland Barthes and the Postmodern Mind / Emma Kafalenos // Chicago Review. – 1985. – Vol. 35. – No. 2. – P. 72–94.

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

Вахобов Исроилходжа Самиевич

старший преподаватель

Худжандский политехнический институт

Таджикского технического университета им. академика М.С. Осими

г. Худжанде, Республика Таджикистан

РАЦИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗЕМЕЛЬНОГО УЧАСТКА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЖИЛЫХ ДОМОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы рационального использования земельных участков при проектировании индивидуальных жилых домов в условиях современного развития населённых пунктов. Анализируются изменения в структуре землепользования, связанные с сокращением размеров земельных участков и ростом плотности застройки. Особое внимание уделено вопросам формирования современной улично-дорожной сети, инженерной подготовки территорий, устройству систем поверхностного водоотведения и развитию инфраструктуры жилых поселков. Обосновывается необходимость комплексного подхода к освоению территорий до начала предоставления земельных участков населению. Предлагаются рекомендации по совершенствованию архитектурно-планировочных решений, направленных на повышение качества жилой среды и обеспечение устойчивого развития населённых пунктов.

Ключевые слова: индивидуальный жилой дом, земельный участок, архитектурное проектирование, жилая среда, поселок, инженерная инфраструктура, ливневая канализация, рациональное землепользование, улицы, благоустройство.

Индивидуальное жилищное строительство остается одним из наиболее востребованных направлений архитектурной деятельности во многих странах мира. В последние десятилетия наблюдается устойчивая тенденция сокращения размеров земельных участков, выделяемых под строительство частных домов. Если ранее в большинстве населённых пунктов земельные участки составляли в среднем от 800 до 1200 м² (8–12 соток), то в настоящее время всё чаще предоставляются участки площадью 400–500 м² (4–5 соток).

Подобные изменения обусловлены ростом численности населения, ограниченностью земельных ресурсов и необходимостью более рационального использования территорий. Однако уменьшение площади участков требует пересмотра традиционных подходов к проектированию жилых домов и организации поселковой инфраструктуры.

Одновременно возрастает значение комплексного освоения территорий, включающего развитие транспортной сети, инженерных коммуникаций, систем благоустройства и объектов общественного обслуживания.

Изменение подходов к использованию земельных участков

Традиционная модель индивидуального жилищного строительства предполагала наличие просторного участка, на котором размещались жилой дом, хозяйственные постройки, сад, огород и зоны отдыха. Современные условия требуют более компактного и рационального использования территории.

При проектировании домов на участках площадью 4–5 соток особое значение приобретают:

- компактные объемно-планировочные решения;
- оптимизация функционального зонирования участка;
- использование мансардных этажей;
- рациональное размещение хозяйственных зон;
- эффективное использование придомовой территории.

Архитектору необходимо обеспечивать комфортное проживание семьи даже при ограниченных размерах земельного участка, сохраняя нормативные противопожарные и санитарные разрывы.

Современные требования к улично-дорожной сети

Одной из серьезных проблем многих современных поселков является несоответствие существующих улиц современным транспортным нагрузкам.

Если несколько десятилетий назад уровень автомобилизации населения был относительно низким, то сегодня практически каждая семья владеет одним или несколькими автомобилями. В результате улицы шириной 4–5 метров уже не обеспечивают необходимый уровень транспортного обслуживания.

Современные жилые улицы должны предусматривать:

- проезжую часть достаточной ширины;
- пешеходные тротуары;
- озеленённые полосы;
- освещение;
- безопасные пересечения улиц;
- парковочные карманы;
- доступ для специальной техники и пожарных автомобилей.

Грамотно спроектированная улично-дорожная сеть является одним из основных факторов формирования комфортной жилой среды.

Инженерная подготовка территории как обязательное условие развития поселков

Практика показывает, что во многих новых жилых массивах строительство домов начинается до завершения инженерной подготовки территории.

Особенно остро данная проблема проявляется в вопросах поверхностного водоотведения. Отсутствие ливневой канализации и водоотводных лотков приводит к скоплению дождевых и талых вод на дорогах и земельных участках.

В условиях горных и предгорных районов подобная ситуация может стать причиной возникновения эрозионных процессов, размыва дорожного полотна и даже формирования селевых потоков.

Поэтому до начала распределения земельных участков необходимо предусматривать:

- строительство ливневой канализации;
- устройство открытых водоотводных лотков;
- организацию водосборных сооружений;
- укрепление склонов и откосов;
- строительство инженерных коммуникаций.

Только после выполнения данных мероприятий территория может считаться подготовленной для устойчивого развития жилой застройки.

Формирование современной инфраструктуры поселков

Современный поселок должен представлять собой не только совокупность жилых домов, но и полноценную систему жизнеобеспечения населения.

На стадии проектирования необходимо предусматривать:

- объекты образования;
- медицинские учреждения;
- торговые объекты;
- общественные пространства;
- спортивные площадки;
- детские игровые зоны;
- озелененные территории.

Комплексный подход позволяет создать комфортную среду проживания и значительно повысить качество жизни населения.

Архитектурные аспекты рационального использования территории

Рациональное использование земельного участка невозможно без грамотного архитектурного решения.

Современные проекты должны учитывать:

- ориентацию здания по сторонам света;
- энергоэффективность;
- оптимальную площадь застройки;
- возможность дальнейшего расширения дома;
- организацию частных и общественных зон участка.

В условиях сокращения размеров земельных участков особое значение приобретает вертикальное развитие зданий, позволяющее увеличить полезную площадь без дополнительного использования территории.

Заключение

Рациональное использование земельных участков становится одним из ключевых направлений современного архитектурного проектирования. Сокращение размеров участков требует применения новых планировочных решений и более эффективного использования территории.

Одновременно развитие индивидуального жилищного строительства должно сопровождаться предварительным созданием полноценной инженерной и транспортной инфраструктуры. Особое внимание необходимо уделять проектированию современных улиц, систем поверхностного водоотведения и благоустройству общественных пространств.

Только комплексный подход к развитию жилых поселков позволит обеспечить устойчивое развитие территорий, повысить качество жилой среды и создать комфортные условия проживания для населения.

Список литературы

1. Градостроительный кодекс Республики Таджикистан. – Душанбе, 2022.
2. СП 42.13330.2016. Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений. – М., 2017.
3. Нанасова С.М. Проектирование малоэтажных домов: учебник / С.М. Нанасова, М.А. Рылько, И.М. Нанасов. – М. : Ассоц. строительных вузов, 2012. – 191 с. – ISBN 978-5-93093-875-3. EDN QNQVUD
4. Шубин Л.Ф. Промышленные здания: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 270100 «Строительство»/ Л.Ф. Шубин, И.Л. Шубин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : БАСТЕТ, 2010. – 429– (Архитектура гражданских и промышленных зданий : в 5 т. ; Т. 5). – Научно-исследовательский ин-т строительной физики. – ISBN 978-5-903178-18-6.
5. Neufert E. Architects' Data / E. Neufert. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2019. – 656 p.
6. Carmona M. Public Places Urban Spaces / M. Carmona. – London: Routledge, 2021. – 480 p.
7. UN-Habitat. World Cities Report 2022: Envisaging the Future of Cities. – Nairobi, 2022.
8. Gehl J. Cities for People / J. Gehl. – Washington: Island Press, 2013. – 280 p.

Тарасов Алексей Сергеевич

руководитель проекта

АО «Научно-исследовательский центр электронной
вычислительной техники»

г. Москва

DOI 10.21661/r-599058

КОГЕНЕРАЦИОННЫЕ ГАЗОПОРШНЕВЫЕ УСТАНОВКИ. ОБЩЕЕ УСТРОЙСТВО И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ

Аннотация: в статье рассматривается роль когенерационных газопоршневых установок (ГПУ) как энергоэффективного решения для промышленных объектов в условиях растущего потребления энергии и необходимости повышения надежности электроснабжения. Автор подробно описывает принцип когенерации, позволяющий достичь суммарного КПД использования топлива до 87%, а также конструктивные элементы ГПУ, включая

двигатель, генератор и системы утилизации тепла. Анализируются автономный и параллельный режимы работы. Делается вывод о высоком потенциале технологии, однако подчеркивается необходимость индивидуального технико-экономического обоснования для каждого конкретного применения.

Ключевые слова: газопоршневая электроустановка, когенерация, когенерационная установка, распределенная генерация, энерготехнологии.

В современном мире темпы развития энергетики определяют развитие общества, потребность в электро- и тепло- энергии ежедневно растет. В том числе все более пристальное внимание уделяется энергосберегающим технологиям, а также качеству и надёжности энерго-снабжения.

Так в случае, когда потребитель электроэнергии сильно зависит от централизованной электросети и не имеет резервных источников электропитания, в значительной степени повышается риск сбоев, аварий и остановов его работы.

Поэтому многие промышленные предприятия используют автономные электростанции. В частности, все более широкое применение в России нашли когенерационные газопоршневые установки (ГПУ).

Процесс одновременной генерации тепловой и электрической энергии, называют термином «когенерация». При определенном дооснащении когенерирующих электростанций дополнительным модулем способным производить охлажденную воду процесс получения называют «тригенерация».

В когенерационной газопоршневой электростанции коэффициент использования газообразного топлива при выработке электрической и тепловой энергии достигает 85–87%, таким образом всего 15–13% тепловой энергии топлива выбрасывается в окружающую атмосферу в виде лучистой и конвективной теплоты от нагретых частей электростанции, а также оставшейся теплоты выхлопных газов (Рис.1). Так как на когенерационной газопоршневой электростанции к.п.д. по выработке электрической энергии остается прежним, то на долю выработки тепловой энергии приходится 50–47% теплоты горения топлива.

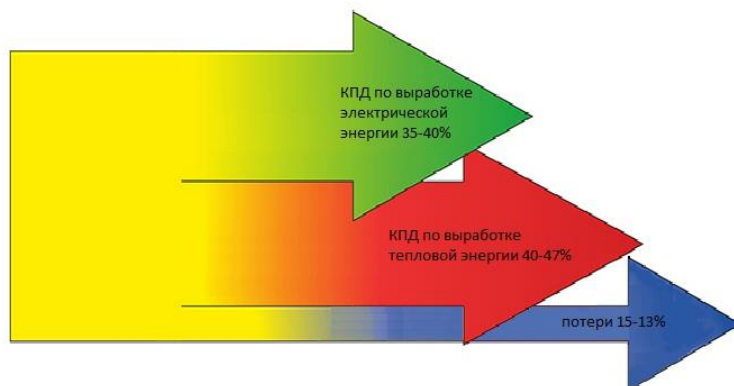


Рис.1. Энергетический баланс газопоршневой установки

В основе газопоршневой установки лежит агрегат, состоящий из газопоршневого двигателя и синхронного генератора. Такие установки считаются оптимальным вариантом для сетей с высокой стоимостью электроэнергии, частыми перебоями или отсутствием возможности подключения к центральным электросетям.

Из основных составляющих частей конструкции ГПУ можно выделить:

- газопоршневый двигатель. Двигатель внутреннего сгорания (ДВС) посредством которого происходит трансформация химической энергии сгорания топлива в механическую;

- генератор переменного тока. Который в свою очередь преобразовывает механическую энергию в электрическую;
- система подачи топлива. Представляет собой трассу для подачи топлива в камеру сгорания ДВС;
- система охлаждения. Предназначена для поддержания оптимальной температуры функционирования оборудования, предотвращает перегрев двигателя и обеспечивает непрерывность его работы;
- система утилизации тепла. Предназначена для отвода теплоты в трассу теплоснабжения;
- система удаления выхлопных газов. Предназначена для отвода выхлопных газов в атмосферу.



Рис.2. Общая схема устройства газопоршневой электроустановки

Также для обеспечения эффективной работы и безопасности функционирования ГПУ оборудуют вспомогательными системами: подготовки газа, шумоподавления, вентиляции, пожаротушения, освещения, охранной сигнализации.

По отношению к внешней энергетической системе ГПУ выделяют два основных режима генерации:

- автономный (островной). Данный режим предполагает полную независимость от централизованной энергосистемы;
- параллельный с сетью. При этом режиме газопоршневая установка работает совместно с основной электросетью и аналогичными установками. Параллельный режим отличается более высокой надежностью: электричество подается как из внешней энергосети, так и от ГПУ.

Выбор режима определяется проектным схемным решением и спецификой работы энергоснабжаемого объекта и зависит главным образом от экономической обоснованности данного решения.

Подводя итог вышесказанному, можно определенно сказать, что использование когенерационных газопоршневых установок несет в себе огромный потенциал и может рассматриваться как энергоэффективная технология ближайшего будущего, однако прикладное применение когенерационных газопоршневых установок требует индивидуального комплексного технико-экономического подхода.

Список литературы

1. Буянов А.Б. Перспективы применения когенерационных газопоршневых электростанций / А.Б. Буянов, Д.Ю. Комаров // Известия ПГУПС. – 2007. – №1. – С. 116–135. – ISSN 1815–588. – EDN LRHVYJ
2. Тарасов А.С. Перспективы применения когенерационных газопоршневых установок / А.С. Тарасов // Современные исследования. Прикладной аспект. Материалы международной научно-практической конференции (г. Москва, 10 ноября 2025 г.). – 2025. – С. 215–220. – DOI 10.34660/INF.2025.95.56.001. – EDN LGWPAT

Черненко Иван Алексеевич

студент

Научный руководитель

Смолина Светлана Георгиевна

канд. техн. наук, доцент

АНО ВО «Российский новый университет»

г. Москва

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ АНАЛИЗА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности применения методов искусственного интеллекта для анализа эффективности деятельности органов государственной власти. Обоснована актуальность использования интеллектуальных технологий в условиях цифровой трансформации государственного управления. Рассмотрены основные проблемы существующих подходов к оценке эффективности деятельности государственных органов, а также преимущества применения методов машинного обучения и интеллектуального анализа данных при обработке больших массивов информации. Сделан вывод о том, что внедрение искусственного интеллекта позволяет повысить объективность оценки, сократить время подготовки аналитических материалов и обеспечить поддержку принятия управленческих решений.

Ключевые слова: искусственный интеллект, машинное обучение, государственное управление, цифровая трансформация, эффективность деятельности, анализ данных.

Развитие цифровых технологий оказывает существенное влияние на систему государственного управления. В последние годы органы государственной власти активно внедряют информационные системы, электронный документооборот и цифровые сервисы, обеспечивающие взаимодействие государства, граждан и организаций. Одновременно увеличивается объем информации, используемой при подготовке управленческих решений. Это создает предпосылки для применения методов искусственного интеллекта, позволяющих автоматизировать обработку данных и повысить качество аналитической деятельности.

Оценка эффективности органов государственной власти представляет собой комплексную задачу, основанную на анализе большого количества количественных и качественных показателей. К ним относятся результаты реализации государственных программ, выполнение поручений, качество предоставления государственных услуг, соблюдение сроков исполнения документов и эффективность использования бюджетных средств. Традиционно подобный анализ выполняется специалистами вручную либо с использованием стандартных статистических инструментов. Однако такой подход требует значительных трудовых затрат и не всегда позволяет своевременно выявлять закономерности, влияющие на конечные результаты деятельности.

Современные методы искусственного интеллекта позволяют автоматизировать значительную часть аналитической работы. Алгоритмы машинного обучения способны обрабатывать большие объемы данных, выявлять взаимосвязи между различными показателями и формировать прогнозы развития исследуемых процессов. Благодаря этому появляется возможность перехода от анализа уже достигнутых результатов к прогнозированию эффективности деятельности органов государственной власти.

Эффективность деятельности органов государственной власти во многом определяется качеством принимаемых управленческих решений. Их подготовка требует анализа большого объема информации, поступающей из различных государственных информационных систем, ведомственных баз данных и официальной отчетности. При этом данные отличаются

структурой, полнотой и форматом представления, что значительно усложняет их комплексный анализ.

Использование методов искусственного интеллекта позволяет объединить разрозненные сведения в единую аналитическую среду. После предварительной обработки данных алгоритмы машинного обучения способны автоматически выявлять отклонения от нормативных показателей, определять факторы, оказывающие наибольшее влияние на эффективность деятельности, а также формировать рекомендации для руководителей органов государственной власти.

Практика цифровой трансформации государственного управления показывает, что объем данных, обрабатываемых федеральными и региональными органами власти, ежегодно увеличивается. В условиях функционирования государственных информационных систем формируются сведения о реализации государственных программ, исполнении поручений, рассмотрении обращений граждан, предоставлении государственных услуг и иных административных процедурах. Количество анализируемых показателей может исчисляться сотнями, а число документов – десятками и сотнями тысяч в течение календарного года. В подобных условиях применение исключительно традиционных методов анализа становится недостаточно эффективным.

Использование интеллектуальных алгоритмов позволяет автоматизировать значительную часть аналитических процессов. Например, модели машинного обучения способны одновременно учитывать десятки взаимосвязанных показателей эффективности, выявляя скрытые закономерности, которые практически невозможно обнаружить при ручном анализе. По данным исследований в области цифровой трансформации государственного управления, применение технологий интеллектуального анализа данных позволяет существенно сократить время подготовки аналитических материалов и повысить обоснованность принимаемых управленческих решений.

Дополнительным преимуществом является возможность формирования интегрального показателя эффективности. В качестве исходных переменных могут использоваться уровень исполнения поручений, соблюдение установленных сроков выполнения задач, качество предоставления государственных услуг, эффективность использования бюджетных средств, количество повторных обращений граждан и другие показатели деятельности. На основе совокупности данных алгоритмы машинного обучения позволяют определить вклад каждого показателя в итоговую оценку эффективности и сформировать объективный рейтинг органов государственной власти. Такой подход обеспечивает единообразие анализа и снижает влияние субъективной экспертной оценки.

Одним из наиболее востребованных направлений является применение методов классификации. На основании совокупности показателей интеллектуальная система может автоматически определять уровень эффективности деятельности структурных подразделений или отдельных государственных органов. Использование подобных моделей позволяет обеспечить единые критерии оценки и снизить влияние субъективного мнения экспертов.

Другим перспективным направлением является прогнозная аналитика. Используя исторические данные, алгоритмы машинного обучения способны прогнозировать вероятность достижения целевых показателей государственных программ, выявлять риски нарушения сроков исполнения мероприятий и заранее определять направления деятельности, требующие дополнительного управленческого контроля. Это позволяет принимать решения не после возникновения проблемы, а на этапе появления предпосылок к ее возникновению.

Особую роль играет анализ неструктурированной информации. Значительная часть документов государственного управления представлена в текстовом виде: обращения граждан, аналитические записки, протоколы совещаний, проекты нормативных правовых актов и служебная переписка. Современные методы обработки естественного языка позволяют автоматически выделять ключевые темы документов, классифицировать обращения по тематике,

выявлять наиболее распространенные проблемы и формировать аналитические отчеты без существенного участия специалистов.

Таким образом, применение методов искусственного интеллекта способствует повышению качества аналитической деятельности органов государственной власти за счет комплексной обработки больших объемов информации и автоматизации наиболее трудоемких процессов анализа.

Список литературы

1. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года : утв. Указом Президента Российской Федерации от 10.10.2019 №490 (в ред. от 15.02.2024). – Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402150013> (дата обращения: 29.06.2026).
2. Беляева О.В. Искусственный интеллект в государственном и муниципальном управлении / О.В. Беляева // Экономика и социум. – 2024. – URL: <https://ecsocmenus.elpub.ru/jour/article/view/699> (дата обращения: 29.06.2026).
3. Применение искусственного интеллекта в сфере государственного управления: возможности, перспективы // Интернет-журнал «Отходы и ресурсы». – 2025. – URL: <https://esj.today/PDF/73FAVN425.pdf> (дата обращения: 29.06.2026).
4. Искусственный интеллект в государственном управлении // Российский журнал менеджмента. – 2025. – URL: <https://rusjm.ru/ru/nauka/article/95536/view> (дата обращения: 29.06.2026).

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Богданов Сергей Константинович

бакалавр, учитель

МБОУ «Чувенорускинская ООШ»

пгт Аксубаево, Республика Татарстан

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО, ВОСПИТАТЕЛЬНОГО И ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗКУЛЬТУРЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема интеграции образовательной, воспитательной и оздоровительной функций в процессе физического воспитания школьников. Автор анализирует современные подходы к конструированию урока физической культуры как триединого педагогического пространства, где гармонично сочетаются формирование двигательных навыков, развитие личностных качеств и укрепление соматического здоровья. Предлагаются практические рекомендации по оптимизации содержания и структуры занятий для максимальной реализации их полифункционального потенциала.

Ключевые слова: физическая культура, образовательный потенциал, воспитательный аспект, здоровьесбережение, личностно-ориентированный подход, двигательная активность.

Введение

В условиях модернизации системы образования и усиления требований к сохранению психического и физического благополучия подрастающего поколения, роль учебного предмета «Физическая культура» приобретает принципиально новое звучание. Традиционно сложилось так, что данный предмет воспринимался либо как средство укрепления здоровья, либо как способ развития физических кондиций, либо как форма досуга. Однако современная дидактика рассматривает урок физической культуры как уникальное полисубъектное пространство, которое одновременно решает *образовательные* (формирование системы знаний и двигательных умений), *воспитательные* (развитие волевых, нравственных и коммуникативных качеств) и *оздоровительные* (укрепление физического и психического здоровья) задачи.

Цель данной статьи – теоретически обосновать и практически проиллюстрировать пути интеграции этих трех направлений в едином педагогическом процессе.

1. Образовательный потенциал: от «натаскивания» к осмысленному движению.

Образовательная функция урока физкультуры выходит далеко за рамки выработки нормативов. В современных реалиях она предполагает:

- *формирование когнитивного компонента.* Учащийся должен не просто выполнять команды, но и понимать биомеханику движения, знать физиологические закономерности своего организма, уметь контролировать пульс и оценивать нагрузку. Для этого в структуру занятия необходимо вводить короткие информационные блоки (например, перед разминкой объяснять, какие мышцы сейчас будут задействованы);

- *освоение вариативных двигательных умений.* Вместо заучивания жестких стереотипов (стандартных техник) целесообразно создавать вариативные условия, где ученик может адаптировать технику под свои антропометрические данные;

- *обучение самоанализу.* Реализация образовательного потенциала невозможна без этапа рефлексии. Учащийся должен научиться аргументированно отвечать на вопросы: «Что я сделал сегодня на уроке для своего развития?», «Как мои действия повлияли на самочувствие?».

Пример реализации: на уроке легкой атлетики (метание мяча) учитель не просто показывает технику, а организует микроисследование: предлагает учащимся выполнить бросок с

трех разных положений корпуса и проанализировать, в каком случае бросок получился дальше. Это превращает рутинное упражнение в образовательную задачу.

2. Воспитательный потенциал: школа характера и социального взаимодействия.

Физическая культура является мощнейшим средством воспитания, так как мотивирует ребенка на преодоление трудностей. Воспитательный аспект реализуется через:

- *воспитание воли и дисциплины.* Регулярное выполнение физических нагрузок, соблюдение техники безопасности, преодоление усталости формируют саморегуляцию;
- *социализацию и коммуникацию.* Командные виды спорта (волейбол, баскетбол) учат взаимодействовать, распределять роли, оказывать поддержку партнеру и принимать поражения как часть спортивного опыта, а не как личную трагедию;
- *формирование нравственных качеств.* Честность (не подводить результат товарища), ответственность перед командой, взаимовыручка – это ценности, которые легче всего привить именно через двигательную активность, где результат очевиден сразу.

Особого внимания заслуживает создание ситуации успеха для «слабых» учеников. Воспитательный эффект здесь достигается не через снижение планки, а через дифференцированный подход, который позволяет каждому увидеть свой прогресс (например, сравнивать не с одноклассником, а со своими вчерашними показателями).

3. Оздоровительный потенциал: здоровье как стратегическая ценность.

Оздоровительный компонент является фундаментом, без которого теряют смысл образовательный и воспитательный аспекты. Однако здоровьесбережение на уроке физкультуры – это не просто «зарядка», а системная работа:

- *мониторинг нагрузок.* Использование функциональных проб и пульсометрии позволяет индивидуализировать нагрузку и избежать перетренированности или травм;
- *коррекция плоскостопия и осанки.* Включение корригирующих упражнений в подготовительную и заключительную части урока является обязательным условием;
- *психоэмоциональная разгрузка.* Физическая активность способствует выработке эндорфинов, что снижает уровень тревожности и школьных стрессов. Чередование высокой и низкой интенсивности (интервальный метод) позволяет регулировать нервное напряжение.

Интеграция потенциалов: структура современного урока

Для того чтобы урок эффективно развивал все три потенциала, его структура не должна быть линейной. Рекомендуется использовать следующую модель.

Таблица 1

Этап урока	Образовательная задача	Воспитательная задача	Оздоровительная задача
Подготовительный	Постановка учебной цели (что мы учимся делать).	Настрой на активную работу, соблюдение дисциплины.	Активизация сердечно-сосудистой системы, разогрев мышц.
Основной	Овладение новым техническим элементом и тактикой.	Командное взаимодействие, преодоление страха (при опорных прыжках или акробатике).	Поддержание оптимальной моторной плотности (60–80%), пульса в «рабочей зоне».
Заключительный	Рефлексия (что усвоил, что получилось).	Воспитание чувства удовлетворения от совместного труда.	Восстановление дыхания, расслабление мышц, снижение пульса.

Выводы

Развитие образовательного, воспитательного и оздоровительного потенциала на занятиях физической культурой не должно быть спонтанным. Это результат осознанного педагогического проектирования. Чтобы достичь синергии этих трех компонентов, учителю необходимо:

- отказаться от монотонной однонаправленной деятельности (исключительно сдача нормативов или только игра);
- активно использовать методы проблемного обучения, создавая ситуации, где ученик сам ищет ответ на двигательную задачу;
- персонализировать процесс, учитывая уровень здоровья (медгруппы) и психотип ребенка;
- формировать у детей понимание того, что физическая культура – это не предмет для оценок, а стиль жизни, инструмент долголетия.

Только в таком случае школьный урок станет платформой для формирования гармоничной личности, сочетающей в себе крепкое здоровье, развитый интеллект и твердый характер.

Список литературы

1. Лях В.И. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов / В.И. Лях. – М.: Просвещение, 2019.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы) / Л.П. Матвеев. – М.: ФиС, 2021.
3. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2020.
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №287 (ФГОС ООО).

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА

Ивлиева Ирина Валентиновна

канд. филол. наук, профессор

Научно-технологический университет штата Миссури

г. Ролла, Соединённые Штаты Америки

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПРАВИЛА СИНТЕЗА ГЛАГОЛОВ ЗВУЧАНИЯ:
ОТРАЖЕНИЕ В МАТРИЦЕ ФОРМ

Аннотация: статья посвящена построению системы универсальных правил синтеза модифицированных глаголов звучания русского языка и способам их представления в матричной таблице форм. Цель исследования: выявление параметров звукового процесса, релевантных для прогнозирования состава модификационных гнезд глаголов, и в разработке системы правил словообразовательного синтеза. Материал исследования составили 152 исходных глагола звучания русского языка и 880 модифицированных производных. В работе использованы методы лексико-семантического, словообразовательного и аспектологического анализа, а также метод веб-извлечения данных из Грамматического словаря А.А. Зализняка и Национального корпуса русского языка. Установлено, что наибольшей прогностической значимостью обладают такие характеристики, как наличие единичного звукового кванта, дискретность или непрерывность процесса, серийная организация звукового процесса, фазовая членимость действия и возможность накопления результата. На основе параметрической классификации формулируются универсальные, типовые и лексемные правила синтеза. Показано, что параметрическая матрица синтеза образует структурное ядро матричной таблицы форм, включающей модификационные гнезда и полный набор словоформ исходных и производных глаголов. Полученные результаты могут быть использованы при создании электронных словарей нового поколения, корпусных ресурсов и систем автоматического синтеза словоформ.

Ключевые слова: глаголы звучания, модификационное гнездо, глагольная модификация, синтез русского глагола, словообразовательный синтез, параметрическая матрица синтеза, матричная таблица форм, Грамматический словарь А. Зализняка, Национальный корпус русского языка (НКРЯ).

Введение. Глаголы звучания в разное время исследовались в работах Ю.Д. Апресяна [1], М. Я. Гловинской [3], Е.В. Падучевой [14; 15] и др., где рассматривались их лексико-семантическая организация, типология звуковых предикатов, модели семантической деривации и аспектуальные характеристики. Однако большинство существующих исследований ориентировано на описание уже реализованных единиц, в то время как проблема прогнозирования новых слов остается не разработанной. В результате современная теория располагает развитыми средствами описания модифицированных глаголов звучания, но пока не предлагает формализованной системы правил, позволяющей прогнозировать состав их модификационных гнезд [12].

Даже наиболее полные ресурсы не ставят задачу моделирования и прогнозирования производных образований, отсутствующих в имеющихся описаниях. Поэтому остается открытым вопрос о том, возможно ли на основании свойств исходного глагола предсказывать состав его модификационного гнезда и объяснять как наличие, так и отсутствие отдельных производных единиц.

Теоретические предпосылки настоящего исследования сформированы в рамках аспектологии и семантики русского глагола. Категории предельности и неопределенности получили детальное описание в работах Ю. С. Маслова [11], А. В. Бондарко [2] и М. А. Шелякина [19]. Семантические типы видовых противопоставлений, а также взаимодействие аспектуальных и словообразовательных значений были исследованы М. Я. Гловинской [3]. Вопросы

длительности, фазовой организации события и семантики процессуальных предикатов получили развитие в работах Е. В. Падучевой [14]. Закономерности кратных, мультипликативных и итеративных процессов подробно рассмотрены В. С. Храковским [18], а семейфактивные образования и их место в системе способов глагольного действия описаны в исследованиях Ю. С. Маслова [11] и М. Я. Гловинской [3].

В отличие от аспектологических работ, ориентированных преимущественно на анализ существующих языковых единиц, в книге И. Г. Милославского [12] была поставлена проблема языкового синтеза – построения слова на основе заданного набора смысловых признаков.

В связи с этим главный вопрос настоящей статьи: возможно ли построение системы правил синтеза, позволяющей прогнозировать состав модификационных гнезд глаголов звучания на основании их лексико-семантических и аспектуальных характеристик. Отдельные предпосылки такого подхода и первые попытки формулирования прогностических правил были представлены ранее в работах автора, посвященных синтезу антропофонов, зоофонов, глаголов механической фонации и пр [7; 9]. Однако эти наблюдения не были сведены в единую систему параметрических правил, охватывающую весь класс глаголов звучания.

Настоящее исследование продолжает поиск правил синтеза и исходит из гипотезы о том, что решающую роль в формировании модификационных гнезд играют не источник звучания и не тематическая принадлежность глагола, как предполагалось на ранних этапах исследования, а параметры организации обозначаемого им звукового процесса (*единичный звуковой квант, дискретность и непрерывность, фазовая членимость* и т. п.) Именно совокупность этих параметров определяет совместимость глагола с различными модификаторами и может служить основой для построения системы правил словообразовательного синтеза.

Цель статьи состоит в разработке системы универсальных, групповых и лексемных правил синтеза модификационных гнезд глаголов звучания и в демонстрации возможностей их в матричной таблице форм. Для достижения поставленной цели решаются *следующие задачи*: а) выявление параметров, связанных с формированием модификационных гнезд глаголов звучания; б) построение параметрической модели синтеза; в) формулирование правил синтеза различного уровня обобщения; г) определение способов представления результатов синтеза в структуре матричной таблицы форм.

Научная новизна исследования заключается в разработке параметрической системы правил синтеза модификационных гнезд глаголов звучания и в ее интеграции в структуру матричной таблицы форм. В работе *впервые предложена* многоуровневая система правил, позволяющая прогнозировать состав модификационных гнезд на основе параметров звукового процесса и соотносить результаты такого прогнозирования с системой грамматических форм производных глаголов.

Теоретическая значимость работы состоит в разработке принципов параметрического моделирования словообразовательных процессов, а *практическая* – связана с возможностью использования полученных результатов при создании электронных лексикографических ресурсов, корпусных систем и средств автоматической обработки русского языка.

1. От описания к прогнозированию: проблема словообразовательного синтеза.

Многолетнее исследование словообразовательного синтеза глаголов звучания привело к накоплению значительного массива производных модификаций и наблюдений над закономерностями их образования. Начиная с конца 1990-х годов в рамках работы над экспериментальным модификационным словарем последовательно формировался корпус глаголов звучания, включающий исходные глаголы и их модифицированные производные. В результате было выделено 152 исходных глагола и построено 880 модификаций, которые впоследствии были организованы в матричную таблицу форм, объединяющую словообразовательный и морфологический уровни описания [10].

В ходе этой работы были выявлены многочисленные ограничения на образование производных модификаций. Поскольку *правила* устанавливались при исследовании *отдельных классов глаголов и отдельных типов модификаций*, они существовали в виде разрозненных

наблюдений. Одни закономерности были описаны при *анализе лакунных модификаций* [9], другие – при изучении роли *источника звука* [8], третьи – при исследовании имплицитных компонентов значения или особенностей отдельных лексико-семантических групп глаголов звучания [7].

Данная статья является логичным продолжением истории исследования синтеза глаголов звучания: 1997 → накопление материала → выявление частных правил → создание матрицы → задача систематизации правил.

Созданная матричная таблица форм *впервые* позволила *рассмотреть* весь накопленный материал *как единую систему*. Наличие в матрице как заполненных, так и пустых позиций поставило задачу разграничения реально возможных, но незафиксированных образований и модификаций, образование которых блокируется свойствами исходного глагола. Решение этой задачи требует перехода от описания отдельных случаев к построению *единой системы правил синтеза*, способной объяснять и прогнозировать образование производных модификаций глаголов звучания.

2. Семантическая классификация модификаторов глаголов звучания.

Главным условием построения (синтеза) производной модификации предполагается *установление совместимости между семантикой исходного глагола и характеристиками модификатора*. Поэтому первым этапом синтеза является описание системы модификаторов, участвующих в образовании производных глаголов звучания.

В настоящем исследовании модификатор рассматривается не как отдельный аффикс, а как *особая структурно-семантическая единица синтеза*. Здесь необходимо разграничить *понятия значения модификатора и словообразовательного значения*, которые нередко смешиваются.

В русской дериватологии *словообразовательное значение* определяется как обобщенное значение словообразовательного типа или модели, объединяющее множество производных слов [17; 16; 5]. Так, глаголы *запеть*, *заишуметь*, *загудеть* реализуют словообразовательное значение «начало действия»; *покричать*, *поишуметь* – значение «действие в течение некоторого времени»; *крикнуть*, *мяукнуть* – значение однократности.

Модификатор синтеза имеет иную организацию. Он представляет собой не отдельное словообразовательное значение, а *устойчивое сочетание формального показателя и набора элементарных семантических компонентов*. Эти компоненты образуют *фиксированную структуру* и совместно *задают* определенный *тип модификации* от производящего глагола.

Например, модификатор М-5 реализуется формантом *раз-...-ся* и включает четыре компонента: «начало процесса», «однократность», «высокая степень проявления признака» и «постепенное развитие процесса»: *М-5 = раз-...-ся (начало + один раз + сильно + постепенно)*.

Поэтому М-5 не может быть интерпретирован как значение приставки *раз-* или *конфигса раз-...-ся*. Он представляет собой *самостоятельную единицу системы синтеза*. Аналогичным образом модификаторы М-2, М-14 и М-25 объединяет сема «начало», однако каждый из них обладает *собственным набором признаков* и образует отдельный тип модификации.

Анализ производных модификаций глаголов звучания позволил выделить *тридцать модификаторов* [6; 7]. Их систематизация показала, что модификаторы различаются прежде всего по характеру изменений, которые они вносят в структуру обозначаемого звукового процесса. Именно этот признак был положен в основу предлагаемой классификации.

Первую группу образуют фазово-временные модификаторы. Они представляют звуковой процесс на временной оси, задавая его начало, протекание, завершение или достижение определенной точки развития, но не изменяют внутреннюю организацию самого звучания.

К данной группе относятся модификаторы *начала* (М-2, М-25), *завершения* (М-9, М-16), *ограниченной длительности* (М-1, М-17) и *достижения некоторой точки процесса* (М-28, М-29). Логично, что их реализация возможна лишь в том случае, если исходный глагол обозначает процесс, обладающий фазовой структурой.

Вторую группу составляют *структурные модификаторы*. Их функция заключается в *преобразовании внутренней организации (структуры) звукового процесса*.

К ним относятся модификаторы *однократности и мгновенности* (М-3, М-4, М-19), *кратности* (М-6, М-10, М-30), *повторности* (М-22, М-23), *спонтанного начала* (М-14, М-15), а также *дополнительности и ослабления действия* (М-11, М-13, М-24, М-26). Присоединение таких модификаторов зависит от того, *допускает ли семантика исходного глагола выделение единичного звукового акта, серии повторяющихся актов* или иных структурных компонентов события.

Третью группу образуют *оценочно-результативные* модификаторы. Они соотносят звуковой процесс с *некоторой шкалой нормы, предела, результата или степени проявления признака*.

В эту группу входят модификаторы *недостаточности* (М-18, М-27), *тщательности выполнения действия* (М-20, М-21), *достижения или превышения нормы* (М-7, М-8, М-12), а также модификатор М-5, выражающий *постепенное нарастание интенсивности процесса*. Для их реализации необходимо, чтобы обозначаемая ситуация допускала *шкалирование* (наличие шкалы) по степени проявления, полноте достижения результата или соответствию некоторой норме.

Предлагаемая классификация имеет принципиальное значение для задач синтеза, поскольку показывает, что совместимость модификатора определяется *не формальным строением слова, а свойствами обозначаемого звукового процесса*. Следовательно, прогнозирование состава модификационного гнезда требует описания исходных глаголов *через систему параметров, отражающих фазовую организацию, дискретность, кратность, шкалируемость, накапливаемость результата* и другие релевантные характеристики события.

Отдельно отметим, что с точки зрения современной аспектологии и семантики предикатов данная *трёхчленная классификация* выглядит вполне мотивированной. Она фактически опирается на три разных типа воздействия на событие:

- 1) локализация на временной оси (фазово-временные);
- 2) изменение внутренней структуры события (структурные);
- 3) оценка степени реализации события относительно нормы или предела (оценочно-результативные).

Это достаточно сильное теоретическое основание, именно поэтому оно выбрано в качестве *критерия классификации*.

3. Параметрическая классификация глаголов звучания.

Для задач словообразовательного синтеза традиционные классификации глаголов звучания не подходят – они обладают *ограниченной прогностической ценностью*. Поэтому в качестве основы синтеза *предлагается параметрическая классификация*, отражающая свойства самого звукового процесса. Параметры распределяются по *трем уровням* в зависимости от степени их влияния на совместимость глагола с модификаторами.

Наиболее важным является *первый уровень – параметры структуры звукового процесса*. Именно они обнаруживают наиболее устойчивую связь с распределением модификаторов и в наибольшей степени определяют строение модификационного гнезда.

Следует отметить, что предлагаемая модель *не является новой конструкцией, возникшей «с нуля»*, а представляет собой результат длительного развития параметрического подхода к описанию глаголов звучания. Идея параметрического анализа разрабатывалась автором начиная с диссертационного исследования [6] и получила дальнейшее развитие в монографии «Проблемы синтеза русского глагола» [7]. В этих работах было выделено 17 модификационных параметров, включавших более пятидесяти частных характеристик звукового процесса, его источника и акустического восприятия.

Примечательно, что многие положения сегодняшней модели уже содержались в ранних исследованиях *в имплицитном виде*. Именно эти признаки впоследствии составили основу параметров первого и второго уровней. Вместе с тем дальнейший анализ показал, что

выделенные тогда характеристики обладают *неодинаковой значимостью* для задач синтеза. Одни из них непосредственно связаны с совместимостью глаголов и модификаторов, тогда как другие выполняют преимущественно классификационную или описательную функцию.

Это обстоятельство потребовало перехода от перечня разнородных характеристик к *иерархической системе параметров*, организованных по степени их влияния на формирование модификационных гнезд. В предлагаемой сегодня модели выделяются *три уровня: параметры организации звукового процесса, динамические параметры и параметры источника звучания*.

Первый уровень. Параметры организации звукового процесса.

Главным параметром первого уровня выступает противопоставление *дискретности* и *непрерывности*. Дискретные процессы состоят из отдельных звуковых квантов, воспринимаемых как самостоятельные акты звучания. К этому типу относятся, например, *брякать, дзинькать, звякать, каркать, крякать, мяукать, тьякать, щелкать, чихать* (ср. междометия *бряк, дзинь, кар, мяу* и др.). Для таких глаголов характерна высокая совместимость с модификаторами, ориентированными на единичное событие или серию отдельных событий. Напротив, непрерывные процессы представлены глаголами типа *гудеть, шуметь, шелестеть, шуришать, журчать, выть*. Их звуковая структура не предполагает обязательного расчленения на отдельные акты, поэтому круг совместимых модификаторов оказывается более ограниченным.

Вторым параметром является наличие *единичного звукового кванта*. Этот признак связан с возможностью выделения минимального самостоятельного акта звучания. При его наличии возникают *семельфактивные* (единичные, мгновенные) образования типа *ахнуть, брякнуть, мяукнуть, рывкнуть, тьякнуть, щелкнуть, чихнуть*. Отсутствие такого кванта обычно блокирует модификаторы М-3, М-4 и М-19, поскольку их семантика требует представления процесса как единичного события.

Третий параметр – серийность звукового процесса. Он характеризует способность звукового процесса реализовываться в виде серии повторяющихся звуковых актов. Процессы с выраженной повторяемостью элементарных звуковых актов представлены глаголами *каркать, крякать, квакать, мяукать, тьякать, курлыкать, чирикать, щебетать, тренькать, брякать*. Для них характерно образование производных, связанных с повторностью, длительностью и фазовой организацией процесса. Глаголы *бурчать, ворчать, скулить, пищать, кряхтеть* обладают меньшей степенью структурной расчлененности звукового процесса и демонстрируют более ограниченный набор модификаций. Наконец, глаголы типа *грассировать, картавить, гнусавить, звучать* обычно не образуют разветвленных модификационных гнезд, поскольку обозначают способ звучания или звуковое состояние, а не серию повторяющихся звуковых актов.

Четвертым параметром выступает фазовая членимость процесса. Одни процессы легко расчленяются на начало, развитие и завершение (*кричать, выть, реветь, рыдать, визжать, хохотать, ворчать, скулить*), другие представлены преимущественно отдельными звуковыми актами (*брякать, дзинькать, звякать, пикать*). Чем отчетливее выражена фазовая структура, тем выше вероятность появления модификаторов начала, завершения и достижения определённой точки процесса.

Пятый параметр связан с возможностью формирования кумулятивного (накопительного) результата [15]. Отдельные звуковые акты или их последствия могут суммироваться по мере протекания процесса и приводить к достижению определенного результата. Такой тип организации характерен для глаголов *говорить, звонить, петь, играть, свистеть, трубить*. Именно поэтому они совместимы с модификаторами, выражающими предел, норму, достаточность или превышение нормы (*наговорить, наговориться, назвонить, напеться, натрубить*). У глаголов типа *брякать, бренькать, дзинькать, звякать* такой результат обычно не формируется, поэтому их модификационный потенциал оказывается существенно более ограниченным.

Второй уровень образуют динамические параметры процесса. К ним относятся контролируемость, интенсивность и шкалируемость.

Контролируемость отражает степень участия субъекта в организации звукового процесса. *Высококонтролируемыми* являются *говорить, петь, шептать, играть, барабанить, трубить*, тогда как *чихать, икать, кашлять, ахать, охать, рыдать* характеризуются *низкой степенью контроля*. Этот параметр особенно важен для модификаций, содержащих компоненты *достижения результата*, целенаправленного завершения или тщательности выполнения действия.

Интенсивность характеризует энергетическую выраженность звучания. *Низкую* интенсивность демонстрируют *ворковать, мурлыкать, лепетать, щебетать*, *среднюю* – *говорить, бурчать, жужжать, гудеть*, *высокую* – *кричать, реветь, визжать, грохотать, бабахать*. С данным параметром связана *совместимость* прежде всего с модификациями, содержащими компоненты *усиления*, превышения нормы или постепенного нарастания признака.

Шкалируемость (возможность расположить состояния или процессы на шкале интенсивности и др.) отражает возможность *количественного* или *качественного* изменения степени проявления звукового процесса. *Высокошкалируемыми* являются *кричать, реветь, визжать, выть, шуметь, гудеть, свистеть*, тогда как для *брякать, дзинькать, пикать и чокать* этот признак выражен значительно слабее.

Именно *шкалируемость* обеспечивает возможность реализации модификаций, связанных с *достижением, превышением или недостижением некоторой нормы*: *плакать → расплакаться → наплакаться → исплакаться → обречься*.

Третий уровень классификации образует источник звучания.

В рамках исследуемого материала выделяются *антропофоны, зоофоны, глаголы музыкальной фонации, механофоны и натурофоны*. Однако анализ модификационных гнезд показывает, что данный параметр обладает существенно *меньшей* прогностической силой. Внутри одного типа наблюдаются значительные различия в составе производных. Так, *зоофоны мяукать, каркать и квакать* формируют значительно более разветвленные системы модификаций, чем *блеять* или *мекать*, а *антропофоны говорить и грассировать* различаются по модификационному потенциалу почти на порядок.

4. Типовые модели синтеза глаголов звучания.

Параметрическая классификация позволяет перейти от описания отдельных характеристик звукового процесса к *построению типовых моделей синтеза*. Если в предыдущем разделе были выделены параметры, определяющие совместимость глагола с различными модификаторами, то теперь появляется возможность *установить устойчивые сочетания модификаторов*, характерные для глаголов с близкой параметрической организацией.

Анализ материала позволяет выделить *пять основных моделей синтеза*: 1. *Модель дискретного звукового акта*; 2. *Модель непрерывного звучания*; 3. *Модель накапливаемого результата*; 4. *Модель эмоциональной вокализации* и 5. *Модель регулярной звуковой серии*.

Первая модель синтеза охватывает глаголы, в семантике которых присутствует выделяемый *единичный звуковой квант*. К ним относятся *крякать, каркать, мяукать, тявкать, цокать, щелкать, брякать* и другие сходные образования. Определяющим параметром данной модели является наличие *элементарного звукового акта*, способного восприниматься как самостоятельное событие.

Именно этот признак обеспечивает совместимость с модификаторами, содержащими компонент «*один раз*». Наиболее характерными для данной модели являются модификаторы М-2 («*начало + один раз*»), М-3 («*один раз*»), М-4 («*мгновенно + один раз*»), М-9 («*конец + один раз*»), М-22 («*один раз + повторно*»), а также М-30 («*много раз*»). В результате возникают образования типа *закаркать, каркнуть, откаркать, перекаркать, покрякивать, мяукнуть, защелкать, отщелкать*.

Совместимость глагола и модификатора определяется тем, что все перечисленные модификаторы опираются на возможность представить процесс либо как *отдельный звуковой акт*, либо как *серию однотипных актов*. Если такой акт отсутствует, большая часть указанных модификаторов оказывается *недоступной*. Именно поэтому глаголы данной модели демонстрируют наиболее тесную связь между *семельфактивностью* (единичное, однократное действие) и *мультипликативностью* (серия повторяющихся однократных действий).

Вторая модель синтеза охватывает *непрерывные звуковые процессы*: *гудеть, шуметь, шелестеть, журчать, шуршать, рокотать, выть*. Для них характерно *отсутствие выделяемого элементарного звукового акта*. Носитель языка воспринимает такие процессы как единый акустический поток, а не как последовательность самостоятельных звуковых событий.

По этой причине здесь практически отсутствуют модификаторы М-3, М-4 и М-19, поскольку они совместимы только с глаголами, допускающими интерпретацию звучания как *отдельного единичного события*. Наиболее типичными для данной модели являются модификаторы, обозначающие *начало, завершение или временную ограниченность процесса*: М-1 («некоторое время + один раз»), М-2 («начало + один раз»), М-9 («конец + один раз»), М-17 («некоторое время») и М-25 («начало»). Они реализуются в производных типа *за шуметь, загудеть, по шуметь, прогудеть, от шуметь, отгреметь*. Совместимость объясняется тем, что данные модификаторы *не требуют внутреннего расчленения процесса*, а лишь вводят его начало, конец или временное ограничение.

Третья модель синтеза охватывает глаголы, обозначающие звуковые процессы, способные формировать *кумулятивный (накопительный) результат* [15]. В таких случаях результат действия возрастает по мере протекания процесса и суммирования отдельных звуковых актов или их последствий. К данной модели относятся прежде всего глаголы *говорить, звонить, петь, играть, свистеть, трубить*. В отличие от предыдущих моделей, здесь звуковая деятельность может интерпретироваться как действие с накапливающимся результатом: *говорить* → *наговорить много слов*, *звонить* → *назвонить знакомым*, *петь* → *напеться*, *свистеть* → *насвистеть несколько мелодий*, *трубить* → *протрубить сигнал до конца*.

Наличие накопительного результата обеспечивает совместимость таких глаголов с модификаторами, содержащими компоненты предела, нормы, завершённости или превышения нормы. Для данной модели характерны М-18 («конец + ниже нормы + один раз»), М-21 («один раз + тщательно»), М-28 («до некоторой точки + один раз»), М-29 («до некоторой точки»), а также оценочные модификаторы М-7, М-8 и М-12. Поэтому здесь регулярно возникают образования типа *наговориться, наговорить, договорить, доневать, недонеть, вызвонить, пересвистеть, натрубить*. По сравнению с другими моделями эта группа глаголов обладает наиболее высоким модификационным потенциалом, поскольку допускает сочетание не только с *фазовыми*, но и с *предельными, нормативными и оценочными модификаторами*.

Четвертая модель синтеза охватывает эмоциональные вокализации: *плакать, рыдать, реветь, стонать, охать, ахать, голосить*. Для этих глаголов определяющими оказываются не свойства звуковой серии, а *параметры интенсивности, шкалируемости и эмоционального состояния субъекта*.

В данной зоне особенно продуктивны модификаторы, связанные с нарастанием интенсивности, превышением нормы и эмоциональной оценкой. Наиболее типичны М-5 («начало + один раз + сильно + постепенно»), М-8 («сверх нормы + один раз + положительная оценка») и М-12 («сверх нормы + один раз + отрицательная оценка»). В результате возникают производные типа *разреваться, расплакаться, нахохотаться, наплакаться, обречь, исплакаться*. Совместимость обусловлена тем, что *эмоциональное состояние естественным образом допускает количественное усиление и достижение определенного предела*.

Пятая модель синтеза основана на серийной организации звукового процесса. К ней относятся глаголы *барабанить, тарыхтеть, трещать, стрекотать, дребезжать, брэнчать*,

греметь. В отличие от глаголов типа *каркать* или *крякать*, где серия легко расчленяется на отдельные звуковые акты, здесь доминирует восприятие серии как единого целого. Носитель языка воспринимает не отдельные звуки, а организованный звуковой ряд.

В аспектологической традиции подобные процессы наиболее близки к мультипликативным действиям, описанным в работах Ю. С. Маслова [11], А. В. Бондарко [2], В. С. Храковского [18] и Е. В. Падучевой [15]. Их специфика заключается в *сочетании повторяемости элементарных актов и целостности процесса как единого события*.

Для данной модели особенно характерны модификаторы начала, длительности и фазовой организации серии: М-1, М-2, М-5, М-17 и М-25. Типичными являются образования *затахтеть, затрещать, застрекотать, загреметь, побарабанить, протарахтеть, прогреметь, растрещаться, раздребезжаться*. Совместимость объясняется тем, что указанные модификаторы *воздействуют на серию в целом*, задавая ее начало, временные границы или развитие.

5. Система правил синтеза.

Параметрическая классификация глаголов и компонентный анализ модификаторов позволяют перейти к формулированию системы правил синтеза. Материал корпуса, включающего 152 исходных глагола звучания и 880 модифицированных производных, показывает, что образование модификационных гнезд подчиняется устойчивым закономерностям. Эти закономерности имеют различный уровень обобщения и могут быть представлены в виде: А) *универсальных правил*, Б) *правил моделей синтеза* и В) *лексемных правил*.

А. *Универсальные правила синтеза отражают наиболее общие зависимости между параметрами звукового процесса и семантической структурой модификатора*.

Правило 1. Наличие начальной фазы → возможность модификатора М-2 (начало + один раз).

Если обозначаемый процесс допускает выделение начального этапа, становится возможным присоединение модификатора М-2. Ср.: *залаять, закаркать, замычать, застонать, зашептать, зашуметь, зажужжать*.

Правило 2. Наличие временной протяженности → возможность модификатора М-1 (некоторое время + один раз).

Если процесс способен продолжаться в течение ограниченного промежутка времени, реализуется модификатор М-1. Ср.: *покаркать, помычать, погреметь, пошуметь, поплакать*.

Правило 3. Наличие временной протяженности процесса → возможность модификатора М-17 («некоторое время»).

Если процесс способен продолжаться в течение некоторого промежутка времени, становится возможным присоединение модификатора М-17. Ср.: *покричать, пошуметь, погудеть, поплакать, посвистеть*.

Правило 4. Наличие выделяемого единичного звукового кванта → возможность модификатора М-4 (мгновенно + один раз).

Данный параметр является одним из наиболее сильных предикторов деривационного поведения. Он реализуется в образованиях типа *каркнуть, крякнуть, мяукнуть, звякнуть, брякнуть, чихнуть*.

Правило 5. Представление процесса как серии однотипных актов → возможность модификаторов многократности М-6, М-10, М-30.

При наличии серийной организации становятся возможными формы *покрякивать, помякивать, позванивать, постукивать* и другие образования со значением повторяемости.

Правило 6. Наличие шкалы интенсивности → возможность модификатора М-5 (начало + один раз + сильно + постепенно).

Этот тип модификации реализуется в случаях, когда процесс способен постепенно усиливаться. Ср.: *разлаяться, раскаркаться, расплакаться, разреветься, раззвенеться*.

Правило 7. Наличие конечной фазы → возможность модификаторов М-9, М-16, М-18.

Если действие допускает интерпретацию как завершённый цикл, становятся возможными образования типа *отгреметь, отлаять, отвыть, отзвонить*.

Правило 8. Возможность формирования кумулятивного (накопительного) результата → возможность модификаторов М-7, М-8, М-12, М-18, М-21, М-28 и М-29.

Кумулятивный характер процесса обеспечивает образование производных типа *наговорить, наговориться, договорить, вызвонить, натрубить, пересвистеть*.

Правило 9. Наличие шкалируемости (шкалы нормы или предела) → возможность модификаторов М-8 и М-12.

Если процесс допускает достижение или превышение некоторой нормы, возникают формы типа *наговориться, наворчатся, исплакаться, обревется*. Таким образом, универсальные правила описывают не отдельные лексемы, а наиболее общие механизмы совместности параметров процесса и компонентного состава модификатора.

Б. Правила моделей синтеза. Следующий уровень обобщения связан с моделями классов глаголов.

Для первой модели синтеза, основанной на наличии выделяемого единичного звукового кванта (крякать, каркать, мяукать, брякать, цокать, щелкать), определяющими являются параметры дискретности и наличия элементарного звукового акта. Поэтому здесь регулярно реализуются модификаторы М-2, М-4, М-1, М-9 и М-30.

Для второй модели синтеза, объединяющей непрерывные звуковые процессы (гудеть, шуметь, шелестеть, журчать, шуршать), центральным параметром является непрерывность звукового потока. Для данной модели наиболее характерны модификаторы М-1, М-2, М-9, М-17 и М-25. Модификаторы, предполагающие выделение единичного звукового акта, обычно отсутствуют.

Для третьей модели синтеза, включающей процессы с кумулятивным (накопительным) результатом (говорить, петь, играть, звонить, трубить), определяющим является параметр накопления результата. Именно поэтому данная группа демонстрирует наиболее высокий модификационный потенциал. Здесь регулярно представлены модификаторы М-7, М-8, М-12, М-18, М-21, М-28 и М-29.

Для четвертой модели синтеза, объединяющей эмоциональные вокализации (плакать, рыдать, реветь, стонать, охать, ахать), наиболее существенными являются параметры интенсивности и шкалируемости состояния. Это обеспечивает высокую продуктивность модификаторов М-5, М-8 и М-12.

Для пятой модели синтеза, основанной на серийной организации звукового процесса (трещать, тарахтеть, стрекотать, барабанить, дребезжать, бренчать, греметь), определяющим параметром является представление процесса как серии повторяющихся звуковых актов. Поэтому особенно продуктивны модификаторы М-1, М-2, М-5, М-17 и М-25.

В. Лексемные правила. Глагол *бренькать*, например, образует производные типа *забренькать, побренькать, пробренькать* (М-1, М-2, М-17). В его модификационном гнезде представлены главным образом модификаторы временной локализации процесса. Отсутствуют производные, связанные с выделением единичного звукового акта, нарастанием интенсивности, достижением результата, завершением действия или повторностью (М-4, М-5, М-8, М-9, М-22 и др.).

Следовательно, для данной лексемы может быть сформулировано следующее правило: *если глагол обозначает слабое инструментальное звучание, не допускающее накопительного результата и фазового нарастания, то его модификационный потенциал ограничивается преимущественно фазово-временными модификаторами.*

Иное деривационное поведение демонстрирует глагол *брякать*. Помимо фазовых производных (*забрякать, побрякать, пробрякать*) он образует формы *брякнуть, отбрякать, брякивать*.

Соответственно правило формулируется следующим образом: *если процесс содержит выделяемый единичный звуковой квант и допускает интерпретацию как серию*

повторяющихся ударов, становятся возможными модификаторы М-4, М-9 и М-30 наряду с базовыми фазовыми модификациями.

Сопоставление этих двух лексем показывает, что даже близкие по значению глаголы могут существенно различаться по составу модификационного гнезда. Следовательно, окончательное прогнозирование возможно только на уровне лексемных правил для каждого из 152 глаголов, которые представляют собой наиболее детализированную реализацию общей системы синтеза.

Таким образом, система правил синтеза имеет *трехуровневую организацию*: универсальные правила описывают связь между параметрами звукового процесса и семантической структурой модификаторов. Отвечают на вопрос: если есть такой параметр, какие модификаторы вообще возможны? Ср. *каркать* → *каркнуть*; *крякать* → *крякнуть*; *мяукать* → *мяукнуть*.

Правила моделей синтеза отражают типовые сочетания параметров и соответствующих им модификаторов. Отвечают на вопрос: какие параметры обычно сочетаются друг с другом у данного типа процессов и какие модификаторы поэтому характерны для всей модели? Ср. для *дискретных* процессов типа *каркать*, *крякать*, *мяукать* обычно реализуется вот такой набор модификаций: М-2, М-4, М-1, М-9 и М-30.

Лексемные правила позволяют прогнозировать состав конкретного модификационного гнезда. В совокупности эти правила образуют *механизм прогнозирования* деривационного потенциала глаголов звучания и служат теоретической основой параметрической матрицы синтеза.

6. Матричная таблица форм глагола как прогностическая модель.

Первоначально матричная таблица форм создавалась как инструмент систематизации результатов веб-извлечения грамматических форм глаголов звучания. В ее состав вошли 152 исходных глагола, 880 модифицированных производных и полный набор их словоформ, извлеченных из Грамматического словаря А. А. Зализняка [4] и данных Национального корпуса русского языка [13]. Для каждого исходного глагола и каждого деривата в таблице представлены формы настоящего, прошедшего и будущего времени, формы изъявительного, повелительного и сослагательного наклонения, а также причастные и деепричастные образования.

На этапе накопления материала матричная таблица выполняла преимущественно описательную функцию. Она обеспечивала хранение и систематизацию большого объема лексикографических и корпусных данных, однако не позволяла объяснить причины появления или отсутствия конкретных дериватов. Каждая строка таблицы строилась по схеме: *исходный глагол* → *модифицированный дериват* → *множество словоформ*. Например: *крякать* → *закрякать* → *закрякал, закрякает, закрякай, закрякав, закрякавший* и др.

Появление *системы правил синтеза* принципиально меняет статус матричной таблицы. Ее структурообразующим ядром становится *система правил синтеза, основанная на параметрической классификации глаголов звучания*. Она позволяет определять набор допустимых дериватов для каждого исходного глагола и тем самым объяснять распределение заполненных и незаполненных позиций таблицы. После установления состава гнезда автоматически определяется и состав словоформ, которые могут быть образованы от соответствующих производных. В этих условиях каждая лакуна получает содержательную интерпретацию. Анализ позволяет выделить два типа незаполненных позиций.

Системные лакуны возникают в случаях, когда образование производного противоречит параметрам звукового процесса и правилам синтеза. Так, если глагол не допускает *накопления результата* или *шкалирования состояния*, соответствующие модификаторы оказываются несовместимыми с его семантической структурой. Отсутствие подобных форм следует рассматривать как *системный запрет*.

Потенциальные лакуны включают формы, которые непосредственно прогнозируются правилами синтеза, однако пока не имеют документированного подтверждения. Такие

клетки представляют наибольший интерес для дальнейшей корпусной проверки и лексико-графической верификации.

В результате формируется следующая *прогностическая схема*: исходный глагол → параметры звукового процесса → модель синтеза → система правил синтеза → модификационное гнездо → система словоформ.

Именно такая организация превращает матричную таблицу из средства хранения данных в модель прогнозирования русской глагольной системы. В рамках данной модели каждая ячейка получает один из трех возможных статусов: форма зафиксирована словарем; форма прогнозируется правилами синтеза; форма запрещена правилами синтеза.

Тем самым матричная таблица форм перестает быть исключительно средством хранения и систематизации данных и приобретает статус прогностической модели. Ее основная функция заключается уже не только в фиксации существующих словоформ, но и в выявлении закономерностей, определяющих возможные и невозможные направления развития модификационных гнезд русского глагола.

Заключение

Проведенный анализ показал, что наибольшей прогностической значимостью обладают параметры дискретности и непрерывности процесса, наличие выделяемого единичного звукового кванта, регулярность звуковой серии, фазовая членимость, возможность формирования кумулятивного (накопительного) результата, интенсивность и шкалируемость.

Полученные результаты позволили сформулировать трехуровневую систему правил синтеза, включающую универсальные правила, правила моделей синтеза и лексемные правила. Показано, что наиболее точное прогнозирование состава модификационного гнезда достигается на уровне отдельной лексемы, тогда как модели синтеза и универсальные правила задают общие ограничения и закономерности словообразовательного поведения.

Установлено, что заполнение таблицы определяется не только данными словарей и корпусов, но и действием правил синтеза. Это дает возможность различать зафиксированные, прогнозируемые и системно невозможные образования, а также объяснять происхождение лакун в структуре модификационных гнезд.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю.Д. Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.
2. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Такис / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1987. – 348 с.
3. Гловинская М.Я. Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола / М.Я. Гловинская. – М.: Наука, 1982. – 155 с. – EDN PXNNHN
4. Грамматический словарь русского языка А.А. Зализняка. Словоизменение: электронная версия / под ред. А.А. Зализняка. – URL: <https://www.morfol.ru/> (дата обращения: 20.06.2026).
5. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование / Е.А. Земская. – 6-е изд. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 328 с. – EDN SUREBT
6. Ивлиева И.В. Семантические модификационные возможности глаголов звучания в русском языке : дис.... канд. филол. наук : 10.02.01 / И.В. Ивлиева. – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 1997. – 233 с. – EDN ZKVOMR
7. Ивлиева И.В. Проблемы синтеза русского глагола (на материале антропофонов) : монография / И.В. Ивлиева. – М.: изд-во РУДН, 2003. – 120 с.
8. Ивлиева И.В. Модификационный словарь глаголов звучания русского языка / И.В. Ивлиева. – М.: РУДН, 2013. – 420 с.
9. Ивлиева И.В. Семантика «лакунных модификаций» (на материале глаголов звучания) / И.В. Ивлиева // Интерактивная наука. – 2016. – С. 83–90.
10. Ивлиева И.В. Многомерное шкалирование результатов веб-извлечения из Грамматического словаря А.А. Зализняка и базы данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Создание фрагмента корпуса словоформ модифицированных глаголов звучания русского языка методом веб-извлечения. Составление сводной таблицы причастных форм : рабочие тезисы / И.В. Ивлиева, П. Кооб. – 15.05. 2026. – 28 с. – URL: https://scholarsmine.mst.edu/research_data/17 (дата обращения: 20.06.2026).
11. Маслов Ю.С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание / Ю.С. Маслов. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 840 с. – EDN QRASZX

12. Милославский И.Г. Вопросы словообразовательного синтеза / И.Г. Милославский. – М.: изд-во Московского университета, 1980. – 296 с.

13. Национальный корпус русского языка (НКРЯ). – URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.06.2026).

14. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики / Е.В. Падучева. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 608 с. – EDN PAXMHJ

15. Падучева Е.В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива / Е.В. Падучева. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.

16. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А.Н. Тихонов. – М.: Русский язык, 1985. – Т. 1–2. – 856 с.

17. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика русского языка и принципы её описания / И.С. Улуханов. – М.: Наука, 1977. – 256 с. – EDN SDCLPZ

18. Храковский В.С. Кратность / В.С. Храковский // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / отв. ред. А.В. Бондарко. – Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2001. – С. 124–152.

19. Шелякин М.А. Категория аспектуальности русского глагола / М.А. Шелякин. – М.: ЛКИ, 2008. – 272 с.

Светлова Ольга Юрьевна

канд. филол. наук, доцент

Лю Юнь

магистрант

Се Цзюньци

магистрант

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

г. Киров, Кировская область

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЦВЕТА И ИХ ОБЪЕКТ ХАРАКТЕРИСТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.И. КУПРИНА)

Аннотация: в статье рассматривается роль прилагательных со значением цвета в художественных произведениях А. И. Куприна. Выявляется тематическая направленность цветообозначений путём анализа определительных словосочетаний «цветовое прилагательное + существительное» и их классификации по предмету описания. Установлено, что цветовые прилагательные распределяются по пяти основным группам: описание внешности человека, предметного мира, природы, животных и массовых явлений. Показано, что помимо прямой номинативной функции цветовые эпитеты нередко приобретают символическое звучание, расширяя денотативный план и участвуя в создании эмоционально-философского подтекста. Делается вывод о том, что цветовая лексика у А. Куприна служит не только изобразительным средством, но и важным инструментом смысловой организации художественного пространства.

Ключевые слова: цветовые прилагательные, цветообозначения, художественный текст, Куприн.

Под цветообозначениями в лингвистике принято понимать лексические единицы, основным или производным значением которых является указание на цветовой признак. Ядро этой системы составляют так называемые базовые (основные) цветовые термины – непроеизводные, частотные, стилистически нейтральные прилагательные, обозначающие основные участки цветового спектра. Для русского языка к числу базовых цветообозначений традиционно относят двенадцать единиц: *белый, чёрный, красный, синий, зелёный, жёлтый, голубой, коричневый, розовый, оранжевый, фиолетовый, серый* [2, с. 24].

Помимо ядерных цветообозначений, система включает обширную периферию: оттеночные прилагательные (*алый, багровый, лазурный, бурый*), сложные образования (*тёмно-красный, иссиня-чёрный*), субстантивированные формы (*белизна, чернота, краснота*), глаголы

цветового значения (*белеть, чернеть, зеленеть, алеть*), а также окказиональные и контекстные цветообозначения, создаваемые авторами художественных текстов. В. Г. Кульпина справедливо отмечает, что полная система цветообозначений того или иного языка не может быть описана только по данным словарей – она раскрывается лишь в совокупности текстов, порождённых носителями данного языка [3, с. 18]. Это замечание особенно существенно применительно к художественной литературе, где автор нередко выходит за рамки стандартных цветоименований, прибегая к сравнениям, метафорам и контекстным средствам передачи цвета.

Р. М. Фрумкина, работавшая на стыке лингвистики и психологии, обратила внимание на то, что границы между цветовыми категориями в сознании носителей языка не совпадают с физическими границами спектральных зон [4, с. 42]. Иначе говоря, то, что один носитель русского языка назовёт *голубым*, другой может определить как *синий* или *светло-синий* – и это не ошибка восприятия, а проявление «размытости» категориальных границ, обусловленной индивидуальным опытом, контекстом восприятия и влиянием языковой нормы. В художественном тексте эта субъективность цветовой категоризации приобретает дополнительное измерение: автор сознательно отбирает из множества возможных цветообозначений именно те, которые отвечают его эстетическому замыслу, и самый этот выбор становится средством характеристики изображаемого мира.

А. П. Василевич, обобщив результаты многолетних экспериментальных исследований, продемонстрировал, что частотность употребления цветových слов в текстах различных типов существенно различается и может служить показателем как жанровой специфики текста, так и индивидуальных особенностей авторского идиостиля [1, с. 56]. Этот вывод имеет прямое отношение к задачам нашего исследования, так как его предмет – функционирование прилагательных цвета в художественном тексте А. Куприна.

Анализируя роль прилагательных со значением цвета в тексте, важно сделать вывод о их преимущественном назначении, то есть оценить, какие реалии автор характеризует с их помощью. Минимальным контекстом прилагательного является определительное словосочетание с существительным, обычно его бывает достаточно для оценки денотата. Источником языкового материала явились следующие произведения А.И. Куприна: «Гранатовый браслет», «Белый пудель», «Скворцы», «Чудесный доктор», «Тапёр», «Куст сирени», «Изумруд», «Болото», «Осенние цветы», «Ю-ю», «Гамбринус», «Синяя звезда», «Слон».

Мы выписали все словосочетания *прилагательное со значением цвета + существительное* и составили классификацию по предмету описания (по существительному, с которым стоит прилагательное цвета). У нас получились следующие группы.

1. Описание предметного мира: красный футляр, желтый вагон, белые платица, зеленые кресла, белая мебель, золотая карета, белый бисер, зеленое сукно, зеленовато-серый дом и т. п. – 164 словосочетания.

В данной группе достаточно частотны словосочетания прилагательных с существительными, обозначающими одежду (*шапка, платье, сапоги, костюм, фрак, рубаха, куртка, пальто, штанишки, панталоны, фартук, колпак, башлык, камзол, кафтан, картуз*), мебель и предметы интерьера (*пианино, мебель, кресло, кровать, скамья, коврик, паркет*), личные предметы (*очки, футляр, четки, паспорт, билетик, открытки, бумага, браслет, бисер, инструмент*), вещества (*вино, пена, пыль, краска, сало, материя*), ткани (*бархат, шелк, атлас, плюш, ситец, сукно, полотно*), а также транспорт (*вагон, пароходы, таксомотор, карета*).

2. Описание внешности человека: голубые глаза, бледное лицо, льняные волосы, бледная девушка, кирпичный румянец, темные силуэты рыбаков, желтовато-серые тени, темно-красный помощник пристава и т. п. – 84 словосочетания.

Мы видим, что в этом случае прилагательные со значением цвета употребляются либо с существительными, обозначающими человека (*женщина, мужчина, старец, буфетчик, девушка, мальчик, повар* и т. п.), либо с соматизмами (*лицо, шейка, волосы, глаза, усы, губы,*

брови, рука и т. п.), либо с существительными, которые обозначают детали внешнего вида (*румянец, загар, пятно, тени* и т. п.).

3. Описание природы: белая акация, синие звезды, бледное облако, голубое небо, желтый песок, синяя ночь, красноватые зори и т. п. – 83 словосочетания.

Можно выделить подгруппы данных прилагательных в зависимости от предмета характеристики, перечислим наиболее частотные: цветы (*белый табак, карминная роза, красные цветы, белые кувшинки*), комплексная характеристика времени суток (*черная ночь, синее утро*); небесные явления и само небо (*бледно-коричневое небо, розовато-млеющее небо, бледное облако, сизая туча, синие звезды, золотое солнце, желтая луна, красная заря*); вода (*весело-синяя вода, грязно-зеленая портовая вода, белая пена, серебряная струйка*); растительность (*синий лес, зеленый лес, зеленая трава, зеленые ветви, желтые листья, зеленые стручки, темная зелень*); неживая природа (*желтый песок, оранжевый песок, белые камни, черные камни, черная земля*).

Обычно прилагательные используются для создания пейзажа, описания природных фактов. Но иногда природный факт получает дополнительные абстрактные коннотации, он начинает значить больше, чем просто денотат и приобретает символический смысл. Ср.: *...и в диких горах на северо-востоке увидишь сначала смерть, потом же синюю звезду; она тебе будет светить всю жизнь; Да избавит тебя бог от этого несчастья, о моя синяя звезда!* (Синяя звезда).

4. Описание животных: *розовый язычок, розовый носик, бурый жеребец, черный глаз, седая мордочка, белый пудель, рыжие львы, серый слон* и др. – 50 словосочетаний. Данные контексты содержат в качестве главного слова либо наименования животных, либо названия частей их тела.

5. Описание комплексных массовых явлений: черная масса 2, черная трибуна, розовая толпа, бледные образы лиц и предметов – 5 словосочетаний.

Для того, чтобы точнее обозначить значения данных словосочетаний, приведем пример в более широком контексте. Ср.: *Трибуны сплошь от низу до верху чернели густой человеческой толпой, и в этой черной массе бесчисленно, весело и беспорядочно светлели лица и руки, пестрели зонтики и шляпки и воздушно колебались белые листики программ* (Изумруд).

Проведенный анализ цветowych прилагательных в произведениях А. И. Куприна показал, что данная лексика выполняет не только изобразительную, но и смыслообразующую функцию. Использование нескольких цветов для описания персонажей помогает обогатить описание и усилить восприятие образа. В целом цветовой эпитет у А. Куприна служит эффективным средством создания зримой, объемной картины мира, а также помогает передать эмоциональное состояние героев и авторскую оценку.

Список литературы

1. Василевич А.П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте: на материале цветообозначения в языках разных систем / А.П. Василевич. – М.: Наука, 1987. – 138 с. – EDN YCHBTK
2. Василевич А.П. Цвет и названия цвета в русском языке / А.П. Василевич, С.Н. Кузнецова, С.С. Мищенко. – М.: КомКнига, 2005. – 216 с. – EDN XQRREK
3. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета: термины цвета в польском и русском языках / В.Г. Кульпина. – М.: Московский Лицей, 2001. – 470 с.
4. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство: аспекты психолингвистического анализа / Р.М. Фрумкина. – отв. ред. В.Н. Телия. – М.: Наука, 1984. – 175 с.

Светлова Ольга Юрьевна

канд. филол. наук, доцент

Цзян Кэсинь

магистрант

Кан Цзяжуэй

магистрант

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

г. Киров, Кировская область

ЛЕКСИКА, ОТРАЖАЮЩАЯ ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА, В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. НАБОКОВА

Аннотация: в работе рассматриваются лексико-семантические группы слов, служащих для характеристики человека в русском языке. Основное внимание уделяется функционированию прилагательных, описывающих внешность человека, в художественном тексте В. Набокова. Выделяются две основные модели сочетаемости данных прилагательных: с наименованиями частей тела (соматизмами) и с наименованиями самого человека. Исследование показывает, что большинство прилагательных, помимо прямого описания физических черт (цвет, размер, форма), несут дополнительную оценочную нагрузку и могут передавать эмоциональное состояние, внутренний мир персонажа или производимое им впечатление, что подчеркивает взаимосвязь внешнего облика и внутренней сущности в художественном тексте.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, внешность человека, соматизмы, оценочная лексика, сема.

Понятие «внешность человека» определяется как совокупность внешне воспринимаемых характеристик, определяющих целостное зрительное восприятие человека [4, с. 177]. О.В. Коротун уточняет, что образ «внешнего человека» в языке – это многоплановое структурированное образование, включающее физические и нефизические признаки, предметы, украшающие человека, динамические признаки (движения тела, мимика, позы, походка), а также внешние речевые признаки (голос, речь) и различные оценки внешности [2, с. 44 – 45].

В.М. Богуславский предлагает шесть аспектов оценки внешности человека: экзистенциальный (восприятие человека как природной данности), эмоциональный (выражение эмоционального отношения), эстетический (оценка красоты и гармонии), психологический (приписывание личностных черт на основе внешности), социальный (приписывание социальных характеристик) и возрастной (ассоциирование признаков внешности с определённым возрастом) [1, с. 7].

В лингвистических исследованиях, посвящённых описанию внешности человека, принято выделять два основных типа признаков: статические и динамические. Как отмечает С.В. Овчинникова, статические признаки внешности – это данные природой особенности внешнего облика, идентифицирующие человека с другими людьми и относительно стабильные в процессе коммуникации. Статические признаки подразделяются на несколько групп [4, с. 109–110].

К первой группе относятся признаки по наличию какого-либо компонента внешности. Сюда входят глобальные характеристики, основанные на презумпции восприятия человека как целостного объекта (например, *безногий, одорукий, одноглазый*), а также специфические признаки, указывающие на чрезмерную величину компонента (*щекастый, губастый, волосатый, носатый, ушастый, плечистый, скуластый*) [3, с. 109].

Вторая группа включает признаки, указывающие на отличительные особенности компонентов внешности по разным параметрам: по длине, высоте, ширине (*полный, худой, высокий, приземистый, коренастый, длинноногий, большеглазый*); по форме (*квадратный,*

круглый, курносый, кудрявый); по соразмерности (*стройный, статный, пропорциональный*); по цвету кожи (*румяный, смуглый, белолицый*); по цвету волосяного покрова (*рыжий, черно-волосый, седовласый, чернобородый, чернобровый*); по цвету глаз (*черноглазый, голубоглазый, кареглазый, зеленоглазый*) [3, с. 110].

Третья группа связана с оценкой внешности и её компонентов, включая экзистенциальные аспекты (гендерные и возрастные характеристики: *мужественный, женственный, молодой, старческий*), социокультурные характеристики (*благородный, холеный, опрятный, неряшливый*), эстетическую характеристику (*красивый, миловидный, некрасивый, безобразный*) и особенности внутреннего мира человека (характер: *волевой, добрый, застенчивый*; интеллект: *умный, глупый*) [3, с. 110–111].

Динамические признаки внешности, по определению С.В. Овчинниковой, – это обозначения изменений внешнего облика человека в момент наблюдения, связанные с особенностями человека как биологического организма и как личности. В отличие от статических признаков, выраженных преимущественно именами прилагательными, динамические признаки представлены главным образом глагольными конструкциями. Среди динамических признаков выделяются: физиологические реакции тела (*задрожать, оцепенеть, покраснеть, побледнеть, взмокнуть, заплакать*); мимические движения (*улыбнуться, нахмуриться, лицо исказилось*); движения тела и его частей (*пожать плечами, поклониться, поникнуть головой*); положение тела в пространстве (*приосаниться, сгорбиться, ссутулиться*); выражение лица и глаз (*радостное лицо, грустные глаза*) [3, с. 111–112]. Некоторые динамические признаки могут контролироваться человеком (например, *сделать бодрое лицо*), другие являются произвольными [3, с. 112].

Граница между статическими и динамическими признаками не является абсолютной: статические признаки могут становиться динамическими при учёте временных изменений (глаголы *похудеть, располнеть, постареть, помолодеть*), а также при описании временных характеристик одежды, причёски и т. п. (*причесанный, элегантный, лохматый, помятый*) [3, с. 113].

Таким образом, лексика, отражающая внешность человека в русском языке, представляет собой сложную и многоаспектную систему. Для её анализа наиболее релевантным является применение понятия лексико-семантической группы. Мы в данной статье мы сосредоточим внимание на прилагательных, которые характеризуют внешность человека в текстах В. Набокова.

Очевидно, что в русском языке данные прилагательные имеют вполне определенную семантическую валентность. В нашем материале они употребляются с четко очерченным кругом существительных. Мы разделили все употребления по использованию в словосочетаниях с разными семантическими группам существительных.

1. Прилагательные, которые употребляются с наименованиями частей тела (88 случаев употребления). Ср.: *бледные ресницы; маслянисто-загорелая щека; изящное лицо; кривые зубы* и т. п.

Здесь выделяются прилагательные разных семантических пластов, в частности, прилагательные, обозначающие цвет (*дымчатые волосы*), размер (*широкие брови*), форму (*круглая голова*), наличие растительности (*бородатая щека, пушистые глаза*). Однако большинство прилагательных характеризуют сразу и внешний облик, и внутренний мир, то есть, фактически являясь очевидно внешним проявлением, так как описывают части тела, имеют дополнительные семы оценки (*глубокие, пристальные очи; нежные ресницы*) либо чисто оценочное значение, которое, вместе с тем, рисует привлекательный зрительный образ (*очаровательные плечи*). Часто такие у одного соматизма имеется несколько прилагательных-определений (*красивое лжесекитайское лицо; широкий, чистый лоб*).

Отдельно можно выделить прилагательные, которые называют эмоцию. Они передают внешнее впечатление от глаз, лица, одновременно характеризую и возможное состояние человека, догадку о его характере, внутреннем мире (*грустные глаза, усталые глаза*).

2. Прилагательные, которые употребляются с наименованиями человека (66 случаев употребления). Интересно, что эти наименования в большинстве случаев уже рисуют образ: это мужчина или женщина, старик или юноша, шофер или профессор. Зрительный образ дополняется прилагательным: *высокий старик; коренастая и немолодая женщина; некрасивая, сонная женщина; скуластая, немолодая дама; седая гарпия; маленький толстый шофер* и т. п.

Среди данных слов можно выделить прилагательные, обозначающие размер (*огромный парень, маленькая женщина*), форму частей тела и особенности фигуры (*курносая женщина, рыхлая женщина, костлявый человек, коренастая девушка*), дающие оценку привлекательности, эстетичности, впечатления, производимого на людей (*неприметная подруга; красивая дама, привлекательный мальчик*), цвет волос или кожи (*рыжий человек*), возраст (*пожилая женщина*) и т. п.

Исследование показывает, что большинство анализируемых прилагательных несут дополнительную оценочную нагрузку и могут передавать эмоциональное состояние, внутренний мир персонажа или производимое им впечатление, что подчеркивает взаимосвязь внешнего облика и внутренней сущности в художественном тексте.

Список литературы

1. Богуславский В.М. Оценка внешности человека: словарь / В.М. Богуславский. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2004. – 256 с.
2. Коротун О.В. Образ-концепт «Внешний человек» в русской языковой картине мира : дис. ... канд. филол. наук / О.В. Коротун. – Омск, 2002. – 193 с. – EDN QDWMUV
3. Овчинникова С.В. Основные аспекты характеристики внешности человека в современном русском языке / С.В. Овчинникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Филологические науки. – 2015. – С. 105–112.
4. Санина М.Б. К вопросу об исследовании концепта «внешность» / М.Б. Санина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2009. – №1 (3). – С. 177–179. – EDN MUUPAH

Светлова Ольга Юрьевна

канд. филол. наук, доцент

Чжан Юйяо

магистрант

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров, Кировская область

СЕМАНТИКА ВОДЫ И СУШИ В ПОВЕСТИ В. РАСПУТИНА «ПРОЩАНИЕ С МАТЁРОЙ»

Аннотация: статья посвящена анализу ландшафтной лексики в повести В.Г. Распутина «Прощание с Матёрой» с точки зрения ее семантической организации и роли в создании художественного пространства. Язык рассматривается как многоуровневая система, анализируется семантическое поле «Природа», которое представляет значительный интерес для современной лингвистики и литературоведения. В работе дается семантическая классификация существительных, называющих реалии суши и воды. На основе проведенного анализа выявляется оппозиция «земля – вода», которая реализуется через группы лексем, обозначающих топографические особенности, сельскохозяйственные угодья, типы растительности, а также движущуюся и неподвижную воду. Результаты исследования демонстрируют, что ландшафтная лексика выполняет не только номинативную, но и идейно-содержательную функцию, участвуя в формировании авторской модальности и концептуального пространства произведения.

Ключевые слова: ландшафтная лексика, семантическое поле, системность языка, анти-теза.

И тихо, покойно лежал остров, тем паче родная, самой судьбой назначенная земля, что имела она четкие границы, сразу за которыми начиналась уже не твердь, а течь.

В. Распутин «Прощание с Матёрой»

Язык представляет собой сложную систему систем, потому что с точки зрения внутренней организации он является многоуровневым образованием. Лексический уровень, который мы исследуем, – это тоже «малая система, т.е. совокупность лексических единиц (слов и фразеологизмов), находящихся в парадигматических и синтагматических отношениях, при этом парадигматические и синтагматические отношения языковых единиц тесно связаны друг с другом» [10, с. 3].

Семантическое поле «природа» вызывает интерес многих исследователей [3; 4; 5]. Актуально на сегодняшний день и направление изучения данной лексики в языке разных писателей и поэтов [6; 7; 8; 11].

Наименования явлений природы в языке В. Распутина тоже становились предметом изучения. Например, Е.Н. Зейдманис рассматривает образы природы в повести В.Г. Распутина «Прощание с Матёрой» как компонент авторской модальности [2, с. 2070].

О.Ю. Юрьева, анализируя сакральное пространство повести В. Распутина, отмечает его целостность и наличие в нем разных планов: мира природы и мира человека [12, с. 300]. Так как Матёра – остров, то мир природы не бесконечен, а достаточно четко очерчен и делится на воду и сушу. В результате анализа существительных, обозначающих природные реалии, мы выделили группы слов, семантика которых связана с обозначением воды и суши.

В данном исследовании мы поставили цель описать и проанализировать существительные, обозначающие ландшафтные реалии природы в пейзажном дискурсе на примере повести В. Распутина «Прощание с Матёрой». Мы исследовали ландшафтную лексику, обозначающую объекты суши и воды в повести, сделав ее семантическую классификацию.

Существительные, обозначающие землю, мы разделили следующие группы.

1. *Наименования ландшафта суши, характеризующие основные топографические особенности местности в зависимости от высоты: гора, холмик, низовье, бугор, яма, склон, сопка, возвысье, нора.*

Во всех словах данной группы имеются семы высоты. Ср., например: бугор «небольшое возвышение, холм»; гора «значительная возвышенность, поднимающаяся над окружающей местностью»; сопка «небольшая гора с округлой вершиной, холм, курган»; склон «наклонная поверхность (горы, холма, берега)»; яма «углубление в земле» [9].

2. *Наименования сельскохозяйственных земель, которые обрабатываются человеком: покотина, огород, поле, пашня, борозда, покос.*

Слово *поле* имеет в словаре два значения: 1. Безлесная равнина, пространство. 2. Обрабатываемая под посев земля, участок земли [9]. В повести В. Распутина оно употребляется только во 2 значении, ср.: *...за протокой при колхозе держали поля, которые только нынче и забросили.*

3. *Наименования ландшафта суши, характеризующие тип растительности на ней: лес, пустошка, пустошь, кочкарник, заросль, тайга, луговина.*

Здесь обратим внимание на наличие в повести народно-разговорных лексем. Кочкарник. Нар.-разг. Низменное или болотистое место, покрытое кочками [1]. Ср.: *Пинигинский покос вот уже лет пятнадцать оставался на одном месте – на правом дальнем берегу за полями и кочкарником.*

4. *Общие наименования земельных участков и пространств, границ между ними: земля, территория, угодье, зона, горизонт, твердь.*

5. *Наименования, которые определяют сушу по ее отношению к воде: остров, берег, мыс, низовье.*

Низовье. Часть реки, близкая к устью, а также прилегающая к нему местность [Ожегов].

Ср.: *...сидит на берегу и полными днями сидит, смотрит, уставив глаза куда-то в низовья, на север.*

Среди существительных, обозначающих воду, мы выделили следующие группы.

1. *Наименования, называющие воду, которая не обладает течением: лужа, водохранилище, море, море-океан, болотце, трясина.*
2. *Наименования, обозначающие водные объекты, обладающие течением: протока, река, ручей, речушка.*
3. *Наименования реалий, которые являют собой части и компоненты водных объектов: волна, рябь, течение.*

Проанализировав семантику и употребление приведенных выше лексем, мы пришли к выводу, что в повести имеется оппозиция земли и суши.

Остров Матера как суша представляет собой органическое единство земли и человека. С этой землей неразрывно связана сама возможность выживания, это микрокосм, который содержит все необходимое для жизни людей. Ландшафтная лексика помогает осуществить деление этой территории, нарисовать ее карту в художественном произведении.

Водная стихия в повести неоднородна. Она представлена движущейся естественной водой (река, протока). Она характеризуется вектором и ассоциируется с временем. Данная ассоциация вполне закономерна и лежит в русле концептуального осмысления времени как реки. Также отдельно выделяется искусственно созданная водная стихия, которая обозначается словами *водохранилище, море, море-океан*. Естественное и искусственное противопоставляется в то же время как живое и мертвое.

Действие развивается по пути сужения пространства. В начале повести ландшафт Матеры богат и обжит: *лес, тайга, луга, поля, пашни, огороды, кладбище, поскотина* и т. п. По мере того, как вода прибывает, эти реалии исчезают из физического мира и из текста одна за другой. К финалу вся богатая лексика суши сводится к одному слову – *остров*, который вот-вот исчезнет.

Приём персонификации. Распутин использует глаголы движения для неживых объектов. Земля *дышит*, лес *стоит* (как воин), вода *подходит, наступает, заглатывает*. Вода здесь – агрессор, суша – жертва.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы Текст / под ред. Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005.
2. Зейдманис Е.Н. Образы природы как компонент авторской модальности в повести В.Г. Распутина «Прощание с Матёрой» / Е.Н. Зейдманис // Экономика и социум. – 2017. – №4(35). – С. 2069–2071. – EDN YUTBXH
3. Книга А.В. Национальная специфика наименований явлений природы (на материале английского и русского языков) / А.В. Книга // Вестник ВГУ. – 2011. – №1. – С. 29–31.
4. Левина В.Н. Пейзажная картина мира в системе русской языковой культуры: автореферат доктор филологических наук / В.Н. Левина. – Тамбов, 2013. – 46 с. – EDN ZOYAYP
5. Пылаева О.Б. Лакуарность лексико-семантического поля «Природа»: на материале русского и эвенкийского языков : дис. ... канд. филол. н. / О.Б. Пылаева. – Кемерово, 2002. – 161 с. – EDN QDOXPN
6. Светлова О.Ю. Метафорический перенос в пейзажном дискурсе (на материале произведений К.Г. Паустовского) / О.Ю. Светлова, С. Фэнпин // Общество. Наука. Инновации (НПК-2022). Сборник статей XXII Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х томах. – Киров, 2022. – С. 742–747. – EDN MSHVMU
7. Светлова О.Ю. Лексика описаний русской природы в поэзии Николая Рубцова / О.Ю. Светлова, Ц. Ню // Актуальные проблемы гуманитарных наук. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор Д.А. Погonyшев. – Нижневартовск, 2022. – С. 426–431. – DOI 10.36906/NVSU-2022/71. – EDN OSTMSZ
8. Светлова О.Ю. Лексика описаний русской природы в поэзии Николая Рубцова / О.Ю. Светлова, Ц. Ню // Актуальные проблемы гуманитарных наук. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор Д.А. Погonyшев. – Нижневартовск, 2022. – С. 426–431. – DOI 10.36906/NVSU-2022/71. – EDN OSTMSZ
9. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. – 4-е изд., доп. – М.: Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова ; А ТЕМП, 2010. – 938 с.
10. Труфанова М.Ю. Лексико-семантическая группа глаголов обработки в современном русском языке: парадигматика и синтагматика : дис. ... канд. филол. н. / М.Ю. Труфанова. – Барнаул, 1999. – 183 с. – EDN YQMWFZ

11. Устинова А.Р. Семантико-стилистические особенности пейзажной лексики в гражданской лирике Ф.И. Тютчева: методические рекомендации учителю-словеснику / А.Р. Устинова // Слово и текст: теория и практика коммуникации. сборник научно-методических трудов. – Армавир, 2024. – С. 107–111. – EDN EJEJTD

12. Юрьева О.Ю. Хронотоп повести В.Г. Распутина «Прощание с Матёрой»: этнопоэтический аспект / О.Ю. Юрьева // Проблемы исторической поэтики. – 2019. – Т. 17. – №2. – С. 289–313. – DOI 10.15393/j9.2019.6682. – EDN RTFOJH

Светлова Ольга Юрьевна

канд. филол. наук, доцент

Чжао Синьюй

магистрант

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

г. Киров, Кировская область

ЭТИКЕТНЫЕ ОБРАЩЕНИЯ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ У В. НАБОКОВА

Аннотация: в статье рассматриваются этикетные обращения в прозе В. Набокова на материале шести произведений («Машенька», «Приглашение на казнь», «Дар», «Лолита», «Камера обскура», «Защита Лужина»). Цель исследования – выявить функциональный потенциал обращений как средства характеристики персонажей и построения художественного диалога. В ходе сплошной выборки зафиксировано 20 этикетных обращений, которые встретились 134 раза. Установлено, что обращения у Набокова выполняют не только этикетную, но и смыслообразующую функцию: они маркируют социальный статус героев, отражают специфику эмигрантской среды, передают эмоциональную тональность общения и культурную многослойность идентичности персонажей. Особое внимание уделяется расхождению между словарными толкованиями обращений и их реальным контекстуальным употреблением, что свидетельствует о неполноте лексикографического описания данных единиц.

Ключевые слова: этикет, этикетные формулы, творчество В. Набокова, обращения, лексикографическое описание.

Весьма показательным способом раскрытия образов действующих лиц являются разнообразные этикетные речевые формулы. Среди них заметное место занимают обращения – отдельные слова либо словосочетания, используемые для обозначения адресата речи. «Именно в системе обращения социальная функция формул речевого этикета обнаруживается наиболее четко» [Елизарова, 2009, с. 73]. Мы исследовали обращения в произведениях В. Набокова. Наш языковой материал насчитывает 20 этикетных обращений и 134 случая их употребления в произведениях «Машенька», «Приглашение на казнь», «Дар», «Лолита», «Камера обскура», «Защита Лужина».

Перечислим встретившиеся нам обращения, указывая их частотность: *господин* 57, *милый* 19, *дорогой* 19, *голубчик* 11, *господа* 5, *дорогой мой* 4, *мой милый* 4, *радость моя* 2, *батенька* 2, *голубушка* 1, *матушка* 1, *батюшка* 1, *M-lle* 1, *мой самый дорогой* 1, *дорогой сэр* 1, *сэр* 1, *мой дорогой сэр* 1, *mon cher*, *cher Monsieur* 1, *милостивая государыня* 1, *сыне* 1.

Обращения как часть этикетных формул, используемых в текстах В. Набокова, можно разделить на две большие группы: официальные обращения, принятые в обществе, и обращения, определяемые неофициальными отношениями людей. Обращения официальные (прежде всего сословно-иерархического характера) типа *господин*, *милостивая государыня* и др. служат ярким средством квалификации социально-типической сущности персонажей. Являясь одним из средств коммуникаций, обращение в первую очередь характеризует субъекта речи и его отношение к собеседнику. Мы видим, что у В. Набокова официальных обращений совсем немного. Это обусловлено контекстом эпохи. В тех произведениях, где описывается русская эмиграция, например, частотны обращения *господин* (57) и *господа* (5). В повести «Машенька» данные обращения ориентируют нас при оценке принадлежности героев именно к данной социальной группе.

Значительно чаще встречаются обращения, которые можно назвать неофициальными, и которые показывают либо близость отношений героев, либо попытку сблизиться, коммуникативную настроенность на сближение, демонстрацию своего положительного отношения к собеседнику: *милый, дорогой, голубчик, дорогой мой, мой милый, голубушка, матушка, радость моя, батюшка, батенька* и т. п. Иногда используются несколько таких обращений подряд, что усиливает желаемый эффект: *Лева, милый, радость моя, как ждала, как хотела я этого письма* (Машенька).

Иногда обращения выступают как интересный культурологический маркер героя, в то же время показывая его индивидуальные речевые особенности, смешение культур. Ср.: *дорогой сэр* или *мой дорогой сэр*.

Если мы попытаемся обратиться к лексикографическому описанию данных лексем в словаре, окажется, что оно далеко не всегда является полным.

Слово может выражать этикетное значение в своем первом значении, в этом случае этикетная формула вынесена в заголовок словарной статьи. Ср.: *Сэр*. В англоязычных странах: почтительное обращение к мужчине [2].

Частоты случаи, когда обращение указано в конце словарной статьи как устойчивое выражение, в составе которого используется лексема, вынесенная в заголовок словарной статьи. Ср.: *Милостивый* (книжн.). Снисходительно-доброжелательный, ласково-благодарный. *Судьба была к ней милостива. Милостиво* (нареч.) обойтись с кем-нибудь || Снисходительно-благодарный (употр. применительно к лицам с более высоким социальным положением; ирон.). Начальник удостоил нас милостивым взглядом. *Милостивый государь и милостивая государыня* (офиц. дорев.) – вежливая форма официального обращения в речах или письмах [3, с. 145].

Некоторые этикетные формулы вообще не представлены в словаре, хотя в речи употребительны. Например, слово *милый* в словаре под ред. Д.И. Ушакова в пятом значении фиксируется как «форма дружески-ласкового обращения в письме. *Милый Иван Иванович* || Форма фамильярного или ласкового обращения в разговоре (обычно без обозначения имени). *Ну-ка, милая, уходите отсюда, не мешайте работать* [3]. В словаре же С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой такое значение отсутствует.

Итак, этикетные обращения в художественном тексте являются инструментом характеристики персонажей. Через выбор обращения В. Набоков показывает степень близости героев, их социальное прошлое и эмоциональное состояние. Хаос эмигрантской жизни контрастирует с попытками сохранить ритуалы «старой» России, что выражается в смешении архаичных (*милостивая государыня*) и сниженных (*батенька*) форм. Вхождение в новую культурную среду ведет к появлению таких причудливых смешанных обращений, как *мой дорогой сэр*. Существующая словарная фиксация этих форм фрагментарна и требует унификации для более полного отражения живых речевых процессов.

Проведенный анализ этикетных обращений в произведениях В. Набокова позволяет сделать вывод о многофункциональности этих речевых единиц в художественной системе писателя. Особого внимания заслуживает расхождение между словарной фиксацией значений обращений и их функционированием в художественном тексте: ряд этикетных формул либо представлен в словарях фрагментарно, либо вовсе не зафиксирован, а имеющиеся толкования не всегда отражают их прагматический и стилистический потенциал. Это указывает на необходимость более детального учёта контекстуальных и дискурсивных особенностей при лексикографическом описании подобных единиц.

Список литературы

1. Елизарова Е.С. Социальная функция формул речевого этикета в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» / Е.С. Елизарова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2009. – С. 73–75.
2. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / под ред. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: А ТЕМП, 2010. – 938 с.
3. Толковый словарь русского языка. Т. 2 / Гл. ред. Б.М. Волин и проф. Д.Н. Ушаков; сост. проф. В.В. Виноградов [и др.]; под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1938. – 1039 с.

ЭКОЛОГИЯ

Данилович Иван Алексеевич
студент

Научный руководитель
Евграфов Владимир Викторович
канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

ПРИБОР АНАЛИЗА КАЧЕСТВА ВОЗДУХА

Аннотация: в статье рассматривается разработка портативного устройства для мониторинга качества воздуха, решающего проблему высокой стоимости и сложности существующих аналогов. Прибор на базе микроконтроллера ESP32-C3 и лазерного датчика SPS30 измеряет массовую концентрацию взвешенных частиц (PM1.0, PM2.5, PM4.0, PM10) с точностью $\pm 10\%$, а также температуру и влажность (датчик SHT40). Данные передаются по Bluetooth Low Energy на смартфон в формате JSON, индикация состояния выполняется RGB-светодиодом по шкале ВОЗ. Автономное питание от литий-полимерного аккумулятора и низкая себестоимость компонентов (около 3000 рублей) обеспечивают доступность устройства для широкого круга пользователей.

Ключевые слова: мониторинг качества воздуха, взвешенные частицы, ESP32-C3, лазерный датчик SPS30, цифровой датчик SHT40, Bluetooth Low Energy, портативное устройство.

Качество воздуха в помещениях оказывает существенное влияние на здоровье и работоспособность человека. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), загрязнение воздуха взвешенными частицами размером менее 2,5 мкм (PM2.5) является одним из основных факторов риска развития заболеваний дыхательной и сердечно-сосудистой систем [1].

Существующие приборы для мониторинга качества воздуха имеют ряд недостатков: высокую стоимость (от 15 до 50 тысяч рублей), большие габариты, необходимость постоянного питания от сети. Портативные устройства зарубежного производства отличаются сложностью настройки и отсутствием русскоязычного интерфейса [2].

Структурная схема разработанного устройства (рис.1) включает:

- 1 – микроконтроллер ESP32-C3 с встроенным модулем Bluetooth;
- 2 – лазерный датчик концентрации взвешенных частиц SPS30;
- 3 – цифровой датчик температуры и влажности SHT40;
- 4 – система питания (литий-полимерный аккумулятор);
- 5 – индикатор состояния на основе светодиода RGB;
- 6 – интерфейс зарядки USB Type-C.

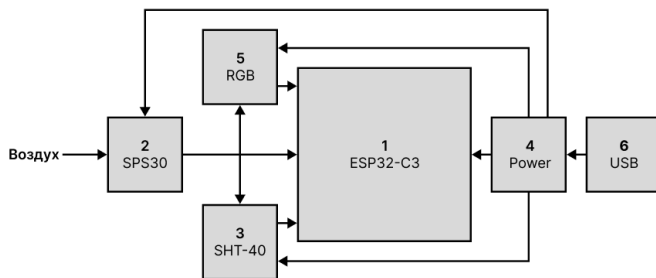


Рис.1. Устройство анализа воздуха

В качестве центрального контроллера используется микросхема ESP32-C3-WROOM-02 производства Espressif Systems. Данный модуль построен на базе 32-разрядного процессора RISC-V с тактовой частотой 160 МГц и содержит встроенный радиочастотный модуль Bluetooth Low Energy версии 5.0. Преимуществом данного контроллера является низкое энергопотребление: в активном режиме с передачей по Bluetooth потребляемый ток составляет 13 мА, в режиме глубокого сна – менее 5 мкА. Корпус модуля имеет размеры 13×17 мм с встроенной печатной антенной, что позволяет минимизировать габариты устройства [3].

Для измерения концентрации взвешенных частиц применяется лазерный датчик SPS30 производства швейцарской компании Sensirion AG. Принцип действия датчика основан на методе лазерного рассеяния: поток воздуха с помощью встроенного вентилятора подаётся в измерительную камеру, где лазерный диод освещает проходящие частицы. Рассеянный свет регистрируется фотодетектором, а встроенный процессор обрабатывает сигнал и определяет размер и количество частиц. Датчик способен измерять массовую концентрацию частиц в диапазонах PM1.0, PM2.5, PM4.0 и PM10 с точностью $\pm 10\%$ в диапазоне от 0 до 1000 микрограмм на кубический метр [2]. Обмен данными между датчиком и микроконтроллером осуществляется по цифровой шине I²C.

Измерение температуры и влажности воздуха производится с помощью цифрового датчика SHT40. Датчик выполнен в миниатюрном корпусе размером 1,5×1,5 миллиметра и обеспечивает точность измерения температуры $\pm 0,2$ градуса Цельсия в диапазоне от минус 10 до плюс 85 градусов, точность измерения относительной влажности составляет $\pm 1,8\%$ в диапазоне от 0 до 100 процентов. Время измерения не превышает 1 секунды, потребляемый ток в активном режиме – 0,4 мА. Связь с микроконтроллером осуществляется по шине I²C с адресом 0x44.

Система питания устройства построена на основе литий-полимерного аккумулятора ёмкостью 500 мА·час. с номинальным напряжением 3,7 вольта. Для питания различных компонентов используются преобразователи напряжения: линейный стабилизатор TLV75733 для получения напряжения 3,3 вольта (питание микроконтроллера и датчика температуры) и повышающий импульсный преобразователь MT3608 для получения напряжения 5 вольт (питание датчика частиц и индикатора). Алгоритм работы устройства реализован в среде разработки Arduino IDE на языке программирования C++. После включения питания микроконтроллер инициализирует периферийные устройства и запускает режим Bluetooth-передачи с именем «Air Flow».

Для индикации состояния качества воздуха используется трёхцветная шкала: зелёный цвет соответствует хорошему качеству воздуха (концентрация PM2.5 менее 12 микрограмм на кубический метр), жёлтый – умеренному загрязнению (от 12 до 35 микрограмм на кубический метр), красный – высокому уровню загрязнения (более 35 микрограмм на кубический метр). Данные пороговые значения соответствуют рекомендациям ВОЗ.

Передача измеренных данных на смартфон или компьютер осуществляется по протоколу Bluetooth Low Energy. Данные передаются в формате JSON и содержат следующие поля: концентрации PM1.0, PM2.5, PM4.0, PM10, температуру, относительную влажность и уровень заряда аккумулятора. Частота передачи данных составляет один раз в минуту при непрерывном мониторинге.

В результате разработки создан прибор для мониторинга качества воздуха с измеряемыми параметрами: концентрация взвешенных частиц PM1.0, PM2.5, PM4.0, PM10 в диапазоне 0–1000 микрограмм на кубический метр с точностью $\pm 10\%$; температура воздуха в диапазоне от минус 10 до плюс 85 градусов Цельсия с точностью $\pm 0,2$ градуса; относительная влажность от 0 до 100% с точностью $\pm 1,8\%$. Время единичного измерения составляет 10 секунд. Низкая себестоимость компонентов (около 3000 рублей при единичном производстве) делает устройство доступным для широкого круга пользователей.

Список литературы

1. Кузнецов Н.А. Экология и охрана окружающей среды: учебник для вузов / Н.А. Кузнецов. – М.: Юрайт, 2020. – 287 с.
2. Фролов А.В. Измерительные преобразователи: справочное пособие / А.В. Фролов. – СПб.: Политехника, 2019. – 256 с.
3. Петров В.А. Микропроцессорные системы управления: учебное пособие / В.А. Петров, И.М. Сидоров. – М.: Техносфера, 2018. – 368 с.

ЭКОНОМИКА

Коцарев Александр Евгеньевич

магистрант

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г. Тольятти, Самарская область

ОПТИМИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ЗАПАСАМИ АВТОСЕРВИСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ АНАЛИЗА ДАННЫХ И МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье раскрываются теоретические и практические аспекты оптимизации управления запасами автосервиса с использованием технологий анализа данных и машинного обучения. Цель исследования заключается в систематизации проблемных направлений оптимизации управления запасами и предложении инструментов анализа данных и машинного обучения для решения данных проблем. В условиях автосервиса возможности технологий анализа данных и машинного обучения проявляются прежде всего в создании точных моделей прогнозирования спроса на запчасти, которые учитывают не только объемы продаж, но и скрытые паттерны поведения клиентов и технического состояния автомобилей. В качестве инструментов повышения эффективности управления запасами предлагается к внедрению модели «random forest», XGBoost, которые значительно повышает точность прогнозов, а также модели типа «ARIMAX». Результаты исследования могут быть использованы для повышения эффективности системы управления запасами в автосервисах.

Ключевые слова: управления запасами, анализа данных, машинное обучение, нейронные сети, прогнозирование спроса, оптимизация запасов.

Современные технологии анализа данных, искусственного интеллекта и машинного обучения (ML) обеспечивают развитие подходов и инструментов оптимизации управления запасами в автосервисах, инструменты аналитики данных не просто описывают прошлые данные, а активно предсказывают будущие сценарии, обеспечивая оптимизацию склада и переводя его из источника затрат в стратегический актив. Машинное обучение обеспечивает возможность обрабатывать огромные объемы разнородной информации, начиная с истории ремонтов до внешних макроэкономических показателей, что очень важно для предприятий сферы услуг с тысячами позиций номенклатуры.

В условиях автосервиса возможности этих технологий проявляются прежде всего в создании точных моделей прогнозирования спроса на запчасти, которые учитывают не только объемы продаж, но и скрытые паттерны поведения клиентов и технического состояния автомобилей.

Возможности инструментов аналитики данных включают интеграцию предиктивной аналитики с реальными данными о пробеге и возрасте автопарка, что позволяет автосервисам переходить от реактивного пополнения склада к проактивному планированию. Использование инструментов машинного обучения позволяет применять персонализированные модели с учетом прогноза по каждой позиции номенклатуры. Такие персонализированные модели учитывают не только историческое изменение данных, но и контекстные переменные. Применение технологий машинного обучения обеспечивает снижение уровня запасов на 15–35%, также параллельно технологии обеспечивают повышение уровня сервиса до 98%.

В процессе оптимизации управления запасами возникает проблема учета сезонности. В условиях автосервисов данная проблема возникает в связи с тем, что зимой растет спрос на аккумуляторы и зимнюю резину, а летом растет спрос на кондиционеры и охлаждающие жидкости. Выделенную проблему классические модели оптимизации не учитывают, что приводит к дефициту или перерасходам в закупочной деятельности.

Выделенная проблема усугубляется еще тем, что сезонность накладывается на случайные всплески, вызванные внешними факторами. Можно выделить следующие факторы: погодные аномалии, отзывные кампании производителей, экономические колебания и другие. В этих условиях классические модели оптимизации являются недостаточно гибкими. Рекомендуется применять модели, которые могут автоматически выделять и моделировать сезонные компоненты. В таком случае рекомендуется модель «Prophet». Эта модель работает с мультисезонностью в аналитических данных для оптимизации управления запасами.

Следующая проблема, это проблема учета внешних факторов при оптимизации управления запасами. Внешних факторов много, и они разнородные (цены на топливо, региональная плотность автопарка, качество дорог и другие). Эту проблему можно устранить за счет использования «ensemble-моделей» и ML-подходов. «Ensemble-моделей» и ML-подходы помогают решить задачу оптимизации через включение внешних переменных в «random forest» и XGBoost, и повысить точность прогнозов. Для решения задач оптимизации управления запасами с учетом сезонности рекомендуется использовать декомпозиционные подходы. Декомпозиционные подходы разделяют временной ряд на тренд, сезонность и остатки, далее каждый компонент прогнозируется отдельно с помощью LSTM или гибридных нейросетей.

Аналогично внешние факторы интегрируются через регрессионные компоненты в моделях типа «ARIMAX», что позволяет учитывать макроэкономические изменения без потери предсказательной силы.

В разрезе деятельности автосервисов главная ценность аналитики данных заключается не в замене человека, а в создании адаптивных систем управления запасами, которые обучаются на новых данных и корректируют прогнозы в реальном времени. В итоге возможности технологий анализа данных и машинного обучения трансформируют управление запасами из статичного учетного негибкого механизма в точную систему, с учетом прогнозирования спроса на запчасти с учетом сезонности и внешних факторов.

В заключение необходимо отметить, что, технологии анализа данных и машинного обучения обеспечивают расширение возможности оптимизации запасов за счет точного прогнозирования спроса на запчасти с обязательным учетом сезонности и внешних факторов. Комплексное применение этих подходов позволяет автосервисам минимизировать издержки, повысить уровень сервиса и уверенно конкурировать в условиях нестабильного рынка.

Список литературы

1. Оптимизация управления запасами в автосервисе на основе моделей Харриса-Уилсона с интеграцией данных / Имомназаров С.К. [и др.] // Вестник Ташкентского государственного технического университета. – 2026. – № 2. – С. 89–102.
2. Арновати М.М. Тенденции, технологии, приложения для совершенствования процесса управления запасами с применением машинного обучения / Арновати М.М. // Электронный научный архив УрФУ. – 2025. – URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/142789> (дата обращения: 09.06.2026).
3. Johnson L.L. Triple A: How Analytics, AI, and Algorithms Are Improving Healthcare Inventory Management / Johnson L.L. // Logistics. – 2026. – Vol. 10, No. 5. – Article 103. – DOI: 10.3390/logistics10050103.
4. Kagalwala H. Predictive Analytics in Supply Chain Management: The Role of AI and Machine Learning in Demand Forecasting / Kagalwala H. // Advances in Consumer Research. – 2025. – Vol. 142. – P. 142–149.

Сулима Степан Андреевич
магистрант

Научный руководитель
Покуль Владимир Олегович
канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

АЛГОРИТМ ПРОДВИЖЕНИЯ НЕЗАВИСИМОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ В DIGITAL-СРЕДЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема продвижения независимых музыкальных исполнителей в условиях цифровой платформенной среды. Целью исследования является обоснование алгоритма продвижения артиста, учитывающего поведение слушателей, роль стриминговых платформ, социальных сетей и визуально-коммуникационных инструментов. Используются методы теоретического анализа, обобщения, сегментации и интерпретации результатов онлайн-анкетирования. В результате предложена последовательность этапов продвижения: диагностика рынка и аудитории, формирование позиционирования, подготовка релиза, контентный запуск, усиление, закрепление результата и аналитика эффективности.*

Ключевые слова: *музыкальный маркетинг, независимые исполнители, digital-среда, стриминговые платформы, поведение слушателей, алгоритм продвижения, социальные сети.*

Цифровизация музыкальной индустрии существенно изменила условия продвижения исполнителей. Если ранее внимание аудитории распределялось через радио, телевидение, физические носители и концертные площадки, то в настоящее время ключевую роль играют стриминговые сервисы, социальные сети, короткие видео и алгоритмические рекомендации. Музыкальный исполнитель конкурирует не только с другими артистами, но и с логикой цифровых платформ, которые распределяют видимость контента на основании пользовательских действий: дослушиваний, сохранений, повторных прослушиваний, переходов в профиль, добавлений в плейлисты и реакций в социальных сетях.

Особенно сложной данная ситуация является для независимых артистов. Они, как правило, обладают ограниченными рекламными бюджетами, не имеют устойчивой фан-базы и часто принимают решения о продвижении интуитивно. В результате используются разрозненные инструменты: публикации в социальных сетях, таргетированная реклама, рассылки, попытки попасть в плейлисты, коллаборации или закупка сомнительных услуг продвижения. Однако без единой логики такие действия не обеспечивают долгосрочного эффекта и могут искажать аналитику артиста.

Переход к потоковой модели потребления меняет не только способ доступа к музыке, но и характер музыкального выбора. Принятие стриминга увеличивает объем и разнообразие потребления, однако одновременно усиливает значение рекомендательных систем и платформенной аналитики [2]. Алгоритмические рекомендации становятся самостоятельным фактором музыкального опыта, формируя доверие, привычки и индивидуальные траектории открытия новой музыки [3].

С целью выявления особенностей потребления музыкального контента, нами было проведено маркетинговое исследование, участниками которого стали 151 активный пользователь цифровых платформ и социальных сетей, основной метод – опрос, основной инструмент – анкетирование. Анкета включала вопросы о частоте прослушивания музыки, регулярности открытия новых исполнителей, источниках информации о новых артистах, отношении к рекламе, предпочтительных форматах контента и готовности взаимодействовать с

исполнителем. Полученные данные показали, что высокий уровень музыкального потребления не означает автоматической открытости к новым артистам: 82% респондентов слушают музыку ежедневно, но только 21% открывают новых исполнителей еженедельно (рис.1).

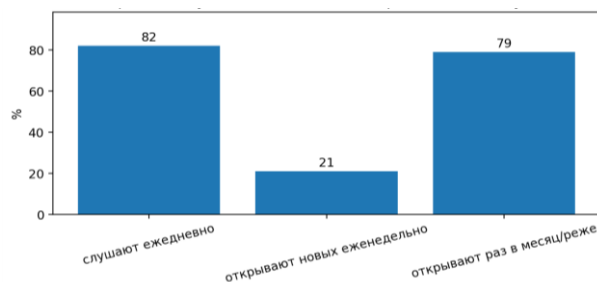


Рис.1. Разрыв между повседневным музыкальным потреблением и регулярным открытием новых артистов

Данный результат позволяет выделить одну из ключевых проблем продвижения: слушатель может быть активно вовлечен в музыку, но оставаться инертным в отношении открытия новых имен. Следовательно, продвижение должно быть направлено не только на увеличение количества контактов, но и на преодоление барьера первого знакомства. В этом процессе важны социальное подтверждение, визуальная подача, короткий эмоциональный формат, попадание в релевантный плейлист и последовательное формирование образа артиста.

В ходе исследования установлено, что социальные сети являются значимым источником информации о новых исполнителях. Они выполняют не только функцию охвата, но и функцию формирования доверия: пользователь видит реакцию других слушателей, комментарии, репосты, визуальный стиль и личную историю артиста. Поэтому социальные сети целесообразно рассматривать как ядро первичного привлечения аудитории, тогда как стриминговые платформы выполняют функцию закрепления поведенческих сигналов и дальнейшего алгоритмического распространения.

На основе теоретического анализа и результатов анкетирования предложен алгоритм продвижения независимого музыкального исполнителя в digital-среде (рис.2).



Рис.2. Алгоритм продвижения независимого музыкального исполнителя

В рамках первого этапа проводится диагностика рынка и целевой аудитории. Он предполагает анализ жанровой ниши, конкурентного окружения, ключевых платформ, целевых сегментов и поведения потенциальных слушателей. На данном этапе исполнитель определяет, кто является его аудиторией, где она потребляет контент и какие форматы вызывают у нее наибольшую реакцию.

Второй этап направлен на формирование позиционирования. Он включает определение ценностного предложения, визуальной эстетики, tone of voice, ключевых тем коммуникации

и образа артиста. На этом этапе музыкальный продукт перестает быть только треком и становится частью более широкого символического образа. Для независимого исполнителя позиционирование особенно важно, поскольку оно помогает отличаться от множества релизов, ежедневно появляющихся в цифровой среде.

Третий этап – подготовка релиза. Он связан с разработкой релизной дорожной карты, настройкой дистрибуции, подготовкой метаданных, обложки, pre-save-кампании, тизеров и первичной базы слушателей. Ошибки на этом этапе снижают вероятность алгоритмической видимости, поскольку платформа получает недостаточно поведенческих сигналов в первые дни после публикации релиза.

Четвертый этап – контентный запуск. Его задача заключается в формировании первичного охвата и эмоционального контекста вокруг релиза. Для этого используются короткие видео, клипы, backstage-контент, сторителлинг, публикации, прямые эфиры и взаимодействие с аудиторией. Short-form-контент выполняет функцию быстрого входа в воронку продвижения, а более длинные форматы закрепляют идентичность артиста и усиливают доверие.

Пятый этап – усиление через платные и партнерские инструменты. К ним относятся таргетированная реклама, работа с блогерами, коллаборации, PR, добавление в плейлисты и спецпроекты. Важным условием является соответствие инструмента целевому сегменту. Например, для социально ориентированных слушателей более эффективны рекомендации блогеров и UGC, для алгоритмических слушателей – работа с метаданными, сохранениями и повторными прослушиваниями, для визуально-эмоциональной аудитории – клипы, Reels и последовательный сторителлинг.

Шестой этап – закрепление результата. Он направлен на превращение случайных слушателей в более устойчивую аудиторию. Для этого используются фан-активации, чаты, live-контент, конкурсы, реакции на пользовательские публикации и развитие комьюнити. На данном этапе продвижение переходит от задачи охвата к задаче удержания и формирования лояльности.

Седьмой этап – аналитика и корректировка стратегии. Исполнитель оценивает охват, engagement rate, CTR, стоимость привлечения, количество сохранений, повторных прослушиваний, прирост подписчиков, переходы в профиль и конверсию в лояльную аудиторию. Аналитика позволяет отказаться от неэффективных действий и усилить те инструменты, которые действительно приводят к росту интереса и вовлеченности.

Применение предложенного алгоритма сможет позволить минимизировать использование малоэффективных практик, характерных для начинающих исполнителей, и сосредоточить ресурсы на инструментах, направленных на повышение органической вовлеченности аудитории, достижение измеримых показателей пользовательской активности, укрепление доверия к бренду артиста и его развитие в долгосрочной перспективе.

Таким образом, развитие маркетинговых инструментов продвижения музыкальных исполнителей в digital-среде требует системного подхода. Конкурентоспособность артиста определяется не только качеством музыкального материала, но и способностью выстраивать последовательную коммуникацию, учитывать поведение слушателей, использовать платформенные механизмы и оценивать эффективность действий, а применение предложенного алгоритма может быть полезно при планировании релизов и разработке программ продвижения независимых артистов.

Список литературы

1. Волобуев А.Н. Механизмы формирования музыкальных вкусов слушателей стриминговых сервисов / А.Н. Волобуев, И.В. Калинин // Научное мнение. – 2025. – №5. – С. 55–62. – DOI 10.25807/22224378_2025_5_55. – EDN DZLNMU
2. Datta H. Changing Their Tune: How Consumers' Adoption of Online Streaming Affects Music Consumption and Discovery / H. Datta, G. Knox, B.J. Bronnenberg // Marketing Science. – 2018. – Vol. 37. – №1. – P. 5–21.
3. Freeman S. Don't mess with my algorithm: Exploring the relationship between listeners and automated curation and recommendation on music streaming services / S. Freeman, M. Gibbs, B. Nansen // First Monday. – 2022. – Vol. 27. – №1.
4. Maasø A. Metrics and decision-making in music streaming / A. Maasø, A.N. Hagen // Popular Communication. – 2020. – Vol. 18. – №1. – P. 18–31.

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Быбин Михаил Александрович

аспирант

ОЧУВО «Международный инновационный университет»

г. Сочи, Краснодарский край

К ВОПРОСУ О СУЩЕСТВОВАНИИ ЮРИДИЧЕСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в настоящих тезисах рассмотрен вопрос о существовании юридического языка или языка права. На примерах русского и английского языка, с опорой на труды крупных специалистов в области юридической лингвистики доказано наличие специфичного языка права. Обозначены его отдельные значимые особенности.

Ключевые слова: право, язык, лингвистика, специфика, русский и английский языки.

Разумеется, на первый взгляд само словосочетание «юридический язык» -причём неважно даже какой (русский, английский и т. п.) кажется странным. Скептики могут всерьёз задаться вопросом, а наличествуют также «язык химический» или «язык географический»? И уж тем более дискуссионным может показаться тезис о том, что существуют «русский химический язык» и «русский географический язык».

Тем не менее, обращение к праву как науке и как сфере жизнедеятельности показывает, что «юридический язык» (или, если угодно «правовой язык») реально имеется. Возможно, конечно, что последователи М. Фуко в плане учения о дискурсе станут утверждать, что наличествует лишь юридический дискурс и не более того. В рамках настоящего исследования мы не будем вступать в полемику по вопросам дискурса, но отметим лишь, что мы разделяем точку зрения о наличии «языка права», который можно считать синонимом словосочетания «юридический язык».

Многие исследователи – причём как отечественные, так и зарубежные (прежде всего англоязычные) – пытались дать описание юридического языка и его классификаций. В первую очередь упомянем, что имеется мнение, согласно которому следует проводить различие между языком закона и юридической терминологией. К первым, относятся «язык или стиль, используемые в документах, в которых излагается закон». С другой стороны, термин «юридический язык» относится к «языку, который используется, когда люди говорят о законе, например, к мнениям судей, учебникам по юриспруденции, речам юристов в суде» [5, р. 120]. Иначе говоря, вполне верно утверждение, согласно которому «юридический язык на самом деле является метаязыком, используемым для обсуждения закона в широком смысле, и язык закона в буквальном смысле является именно таким – языком, на котором закон написан» [5, р. 120].

Исследовательница из Дании А Тросборг применяла термины «юридический язык» и «язык закона» не так, как Д. Курзон. Для неё юридический язык – это общий термин, используемый для обозначения юридического дискурса в целом, который включает в себя пять подэлементов. Язык закона является одним из них наряду с языком зала суда, языком учебников по правовым дисциплинам, речью юристов и людей, размышляющих о праве [7, р. 20].

Небезынтересно в контексте настоящей работы и мнение британской исследовательницы Ю. Мэйли использует другой способ классификации юридического языка, основанный на дискурсивной ситуации. Она отмечала, что не существует единого юридического дискурса, а существует набор взаимосвязанных юридических дискурсов. По её мнению, наличествует четыре различных дискурса:

- судебный дискурс, то есть язык судебных решений, который может быть написан или произнесен устно;
- судебный дискурс, который относится к языку, используемому судьями, адвокатами, судебными должностными лицами и свидетелями в суде;

- язык юридических документов, включая контракты, нормативные акты, акты гражданского состояния, завещания и т. д.;
- дискурс юридической консультации, то есть дискурс между двумя юристами или между адвокатом и клиентом [6].

Чаще всего юридические документы относятся к официально-деловому стилю речи. В зависимости от конкретной сферы применения выделяют 4 функциональных подстиля: законодательный, дипломатический, канцелярско-административный и юрисдикционный. Они имеют свои стилевые особенности, определенную терминологию и набор типовых текстов. Несмотря на такое разделение, данные подстили схожи между собой по определяющим признакам. Именно это позволяет нам согласиться с мнением заведующей кафедрой уголовного права и криминологии Алтайского государственного университета Н.В. Тыдыковой, писавшей, что языковой стиль, использующийся в сфере права, можно называть «языком права» [4, с. 46] и не делить его на 4 вида. Однако такой язык имеет официальный стиль изложения, предполагающий точность, ясность, краткость, определенность, отсутствие экспрессивности, стандартизированность используемых терминов и оборотов [3, с. 111]. Пренебрежение правилами русского языка и «языка права» приводит, по мнению исследовательницы из Ярославля Д.О. Карагиной, к различным ошибкам и зачастую фатальным последствиям при применении закона [1, с. 28]. Отметим также, что правовая культура предполагает в том числе и правильное использование языка [2, с. 118] – это самого «юридического языка».

Итак, на основании вышеизложенного делаем следующие выводы. Во-первых, говорить о «юридическом языке» или «языке права» действительно стоит. Подтверждается это как отечественными, так и зарубежными материалами. Во-вторых, «язык права» имеет существенные отличия как от литературного, так и разговорного. В-третьих, существенная часть «языка права» основана на алгоритмах, устойчивых словосочетаниях (использовать синонимы, менять слова местами в них нельзя!) и схемах.

Список литературы

1. Карагина Д.О. О терминологических коллизиях и других несовершенствах статей 285.1, 285.2 УК РФ / Д.О. Карагина // Юрислингвистика. – 2023. – № 30. – С. 26–31. – DOI 10.14258/leglin(2023)3005. – EDN EGFENO
2. Пахомова Е.А. Без высокоразвитой правовой культуры невозможно правовое государство: К вопросу о правовой культуре в современной России / Е.А. Пахомова, О.С. Рыбкина, А.А. Фоменков // Актуальные проблемы формирования правового государства в Российской Федерации. материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Уфа, 2020. – С. 116–122. – EDN NMIZYI
3. Ситникова А.И. Законодательная текстология уголовного права / А.И. Ситникова // Lex Russica. – 2017. – № 3 (124). – С. 101–111.
4. Тыдыкова Н.В. О технике конструирования уголовного закона / Н.В. Тыдыкова // Юрислингвистика. – 2023. – № 30. – С. 43–49. – DOI 10.14258/leglin(2023)3008. – EDN KXJJDK
5. Kurzon D. Discourse of Silence / D. Kurzon. – Amsterdam: John Benjamins, 1997. – 161 pp.
6. Maley Y. The language of the law / Y. Maley // Language and the law. – London: Longman, 1994. – 476 pp.
7. Trosborg A. An Analysis of legal speech acts in English Contract law / A. Trosborg // Hermes. – 1991. – № 6. – С. 1–25. – The Aarhus School of Business.

Гордун Анастасия Сергеевна

магистрант

Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина – филиал ФГБОУ ВО
«Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
г. Саратов, Саратовская область

МЕХАНИЗМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СУДЕБНОГО ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА В РАМКАХ ГРАЖДАНСКОГО ПРОЦЕССА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация: статья посвящена анализу механизма совершенствования судебного представительства в рамках гражданского процесса Российской Федерации. В работе рассмотрены актуальные проблемы института судебного представительства, проанализированы законодательные инициативы по его реформированию. Выявлены преимущества и недостатки предлагаемых изменений, а также предложены конкретные меры по повышению качества юридической помощи и доступности правосудия. Особое внимание уделено вопросам профессионализации представительства, этическим стандартам и внедрению информационных технологий. Целью является – сформировать комплексное представление о путях модернизации института судебного представительства для повышения эффективности гражданского судопроизводства.

Ключевые слова: судебное представительство, гражданский процесс, квалифицированная юридическая помощь, профессиональное развитие, судебная этика, доступность правосудия, гражданский процессуальный кодекс РФ, модернизация правовой системы.

Институт судебного представительства играет ключевую роль в обеспечении права граждан на судебную защиту, закреплённого в ст. 46 Конституции РФ [1]. В условиях роста количества гражданских дел (за последние года судами общей юрисдикции рассмотрено более 13 млн гражданских дел) особенно актуальной становится задача повышения качества юридической помощи. В настоящее время российское законодательство предусматривает возможность участия в процессе широкого круга представителей, что вызывает проблемы некачественного представительства и снижает эффективность правосудия.

Согласно ст. 49 Гражданского процессуального кодекса РФ представителями в суде могут выступать [2]:

- адвокаты;
- иные лица с высшим юридическим образованием или учёной степенью по юридической специальности (для дел, рассматриваемых судами субъектов РФ и выше);
- законные представители (опекуны, попечители);
- лица, действующие в силу закона (патентные поверенные, арбитражные управляющие и т.д.).

При этом для дел, рассматриваемых мировыми и районными судами, требования к квалификации представителя не установлены. Это создаёт риски: проигрыша дела из-за ошибок некачественных представителей; дискредитации судебной власти в глазах граждан; затягивания процесса из-за неправильного оформления документов.

Главным направлением совершенствования является – введение образовательного ценза.

Уже предприняты шаги по профессионализации представительства:

- в КАС РФ (ст. 55) установлено требование высшего юридического образования для всех представителей [3];
- в ГПК РФ (с изменениями от 2018 года) аналогичное требование действует для судов субъектов РФ и вышестоящих инстанций.

Предлагается распространить образовательный ценз на все уровни судов, что позволит повысить качество юридической помощи, также снизить количество процессуальных ошибок, приблизить гражданское судопроизводство к международным стандартам.

Сторонники адвокатской монополии указывают на её преимущества: соблюдение адвокатской тайны; право адвокатов запрашивать документы у госорганов; наличие кодекса профессиональной этики.

Противники выделяют следующие риски: рост стоимости юридических услуг; ограничения доступа к правосудию для малоимущих граждан.

Установление дополнительных требований к представителям

Перспективными являются предложения: ввести обязательное повышение квалификации; установить минимальный стаж работы по юридической специальности; разработать профессиональные стандарты деятельности.

Для снижения финансовой нагрузки на граждан предлагаются: оплата услуг за результат (вознаграждение зависит от исхода дела); финансирование судебных процессов третьими лицами; совершенствование системы возмещения судебных издержек.

Внедрение информационных технологий. Оптимизация работы представителей возможна за счёт: электронного документооборота онлайн-заседаний, использования справочно-правовых систем.

Для эффективной реализации реформ необходимо.

1. Поэтапное введение требований к квалификации (начиная с вышестоящих инстанций).
2. Создание системы непрерывного профессионального развития для судебных представителей (курсы, тренинги, семинары).
3. Разработка и внедрение профессиональных стандартов и этических норм.
4. Развитие программ бесплатной юридической помощи для малоимущих.
5. Совершенствование электронного правосудия (онлайн-подача документов, видеоконференции).
6. Усиление контроля за деятельностью представителей (дисциплинарная ответственность за нарушения).

Таким образом, совершенствование механизма судебного представительства – необходимый шаг для повышения эффективности гражданского процесса в РФ. Баланс между профессионализацией и доступностью правосудия может быть достигнут через постепенное введение образовательного ценза, поддержку малоимущих граждан, внедрение современных технологий, развитие этических стандартов.

Реализация этих мер позволит обеспечить более квалифицированную правовую помощь, сократить сроки рассмотрения дел и укрепить доверие граждан к судебной системе.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12.12.1993, с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020.
2. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации : от 14.11.2002 № 138-ФЗ (ред. от 09.04.2026).
3. Кодекс административного судопроизводства Российской Федерации : от 08.03.2015 № 21-ФЗ (ред. от 09.04.2026).

Тищенко Милена Александровна
студентка

Научный руководитель
Макаров Сергей Александрович
канд. юрид. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Саратовская государственная
юридическая академия»
г. Саратов, Саратовская область

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ ТУРИСТСКИХ УСЛУГ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные правовые проблемы оказания туристских услуг в современной России. Анализируется текущее состояние нормативного регулирования туристической сферы, выявляются основные сложности в обеспечении прав потребителей и распределении ответственности между участниками рынка.

Ключевые слова: туристские услуги, правовое регулирование, туристическая деятельность, защита прав потребителей.

Туризм в настоящее время является динамично развивающейся сферой мировой экономики, в которой задействованы миллионы потребителей и формируются обширные международные связи. Это мощный социокультурный феномен, соединяющий в себе потенциал экономического роста, культурного обмена и личностного развития. В России он обладает колоссальным ресурсом: богатейшее природное наследие, многовековая история, разнообразие этнокультурных традиций и уникальные географические ландшафты создают идеальные условия для развития самых разных видов туризма – от культурно-познавательного до экологического и экстремального.

На государственном уровне туризм признан приоритетным направлением, и это подтверждается стратегическими инициативами: национальными проектами, налоговыми льготами, грантовой поддержкой и созданием цифровых платформ продвижения. По мере возрастания спроса на туристические сервисы, обостряются и связанные с их предоставлением правовые проблемы, такие как несогласованность нормативного регулирования, трудности в обеспечении прав клиентов и неоднозначность распределения ответственности между сторонами. Изучение этих сложностей позволяет не только выявить слабые места действующего законодательства, но и определить направления его улучшения для гарантии надежной правовой защиты всех участников туристической индустрии.

Стабильность функционирования правоотношений в туристской деятельности и дальнейшее их совершенствование напрямую связано с действующей правовой базой в данной сфере отношений. Исходя из сложной структуры договорных связей, складывающихся в процессе формирования, продвижения и реализации комплекса туристских услуг (туристского продукта), а также с учетом, в том числе, и международной направленности туристской деятельности, можно говорить о сложности ее правового регулирования. На сегодняшний день в Российской Федерации туристская деятельность активно реформируется. Так Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 г. ставит в числе приоритетных задач – развитие разных видов туризма. Однако, там же и обозначены ряд проблем, мешающих развитию данных отношений с этой сфере: нестабильность внутренней и внешней политики, несовершенство законодательного и экономического стимулирования российского въездного и внутреннего туризма на государственном и местном уровне, отсутствие единой политики государства и местных властей по созданию положительного имиджа России как туристской страны, несоответствие дорожно-транспортной инфраструктуры международным стандартам, несоответствие гостиничной базы мировым стандартам, завышенные цены на гостиничные и ресторанные услуги, недостаточно квалифицированные организации обслуживания туристов [3, с. 17]. Содействие туристской деятельности и создание благоприятных условия для ее развития, определение и поддержка приоритетных направлений

туристской деятельности, формирование представления о Российской Федерации как стране, благоприятной для туризма, а также осуществление поддержки и защиты российских туристов, туроператоров и турагентов и их объединений, бесспорно, являются одними из важнейших принципов государственного регулирования туристской деятельности в РФ, однако соответствие данным принципам нельзя назвать полным [1]. Несмотря на активные меры поддержки и стратегическое планирование, реализация этих принципов сталкивается с рядом системных и практических проблем.

Прежде всего, следует устранить нестабильность внутренней и внешней политики, влияющую на туристическую отрасль. Для этого нужно активизировать международные переговоры для стабилизации внешнеполитического климата, развивать внутренний туризм и альтернативные международные маршруты, создать резервные фонды для поддержки отрасли в кризисных ситуациях, а также внедрить программы страхования политических рисков для туроператоров.

Следующий блок проблем связан с несовершенством законодательного и экономического стимулирования, несогласованностью нормативной базы-которая затрудняет эффективное правовое регулирование туристской деятельности и защиту прав потребителей [4, с. 254]. Следует ввести налоговые льготы для туристских предприятий, предусмотреть финансовую поддержку отрасли: субсидии на развитие инфраструктуры, гранты для малого бизнеса в сфере туризма и льготное кредитование инвестиционных проектов.

Серьезным препятствием остается несоответствие транспортной инфраструктуры международным стандартам. Здесь необходимы масштабные меры по модернизации: обновление дорожной сети, развитие авиасообщения и железнодорожного транспорта, строительство придорожных сервисов, создание современной системы навигации и транспортно-пересадочных узлов. Особое внимание стоит уделить дорогам, ведущим к ключевым туристическим объектам, и улучшению общественного транспорта в туристических городах.

Проблема завышенных цен на гостиничные ресторанные услуги может быть решена через развитие здоровой конкуренции в отрасли и внедрение гибких систем ценообразования. Целесообразно поддерживать бюджетные формы размещения (хостелы, мини-отели), запускать программы лояльности для туристов, предлагать сезонные скидки и акции, а также развивать социальный туризм для повышения доступности услуг. Немаловажным моментом также является уделение большего внимания компенсации морального вреда туриста в связи с недостаточным уровнем оказания услуг в момент нахождения туриста в гостиницах/отелях [2].

Тем не менее позитивные сдвиги очевидны: растет интерес к внутреннему туризму, появляются новые маршруты и форматы отдыха, усиливается поддержка малого и среднего бизнеса в сфере гостеприимства. Туризм становится не только источником доходов, но и инструментом патриотического воспитания, сохранения культурного наследия, укрепления межрегиональных связей и повышения качества жизни населения.

Таким образом, туризм в России стоит на пороге нового этапа- перехода от фрагментарного развития к формированию целостной, устойчивой и конкурентоспособной индустрии. При грамотной государственной поддержке и вовлечении всех заинтересованных сторон он способен стать одним из ключевых драйверов социально-экономического прогресса, укрепляя имидж страны на международной арене и даря миллионам людей радость открытий, впечатлений и духовного обогащения.

Список литературы

1. Об основах туристской деятельности в Российской Федерации : Федеральный закон от 24.11.1996 №132-ФЗ (с изм. и доп.) // Российская газета. – 1996. – 3 декабря.
2. О защите прав потребителей : Закон РФ от 07.02.1992 №2300–1 (ред. от 04.08.2023) // Российская газета. – 1992. – 7 апреля.
3. Акчурина Р.А. Актуальные проблемы регулирования деятельности по оказанию туристских услуг в Российской Федерации / Р.А. Акчурина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №11- (86). – С. 17–20. – DOI 10.24412/2500-1000-2023-11-1-17-20. – EDN CCKAYO
4. Страхова М.О. Проблемы правового регулирования в сфере туризма / М.О. Страхова // Молодой ученый. – 2020. – №15(305). – С. 253–255. – EDN ZNPJAS

Электронное издание

**ВОПРОСЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Материалы

Всероссийской научно-практической конференции с международным участием
(Чебоксары, 23 июня 2026 г.)

Главный редактор *В. И. Кожанов*

Подписано к использованию 08.07.2026 г.

Объем 4,73 Мб. Тираж 20 экз.

Уч. изд. л. 16,48.

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

428005, Чебоксары, ул. Гражданская, дом 75

+7 (8352) 222-490

info@interactive-plus.ru

<https://interactive-plus.ru>