Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
II Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 29 сентября 2026 г.)

Электронное издание

Чебоксары
Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
2026

УДК 373(063)
ББК 74.00я43
С83

Рекомендовано к публикации редакционной коллегией Приказ №982-ЭК от 07.09.2026

Рецензенты: **Васильев Федор Петрович**, д-р юрид. наук, доцент ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», член российской академии юридических наук (РАЮН)

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»

Сорокоумова Галина Вениаминовна, д-р псих. наук, профессор ФГБУ ВО «Нижегородский Государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ)»

С83 **Стратегические ориентиры развития науки и образования** : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 сент. 2026 г.) / гл. ред. В. И. Кожанов. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2026. – 357 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-6030119-0-5

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

ISBN 978-5-6030119-0-5
DOI 10.21661/a-982

© Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» представляет сборник материалов по итогам II Всероссийской научно-практической конференции **«Стратегические ориентиры развития науки и образования»**.

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

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. История и политология.
2. Культурология и искусствоведение.
3. Педагогика.
4. Пищевая промышленность.
5. Психология.
6. Сельскохозяйственные науки
7. Технические науки.
8. Филология и лингвистика
9. Экология.
10. Экономика.
11. Юриспруденция.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Алатырь, Белгород, Благовещенск, Владимир, Воронеж, Геленджик, Дмитров, Енакиево, Златоуст, Знаменск, Иркутск, Казань, Канаш, Магадан, Новочебоксарск, Саратов, Старый Оскол, Строитель, Таганрог, Тамбов, Тюмень, Ульяновск, Уссурийск, Чебоксары, Якутск) России.

Среди образовательных учреждений выделяются университеты и институты России (Амурский государственный университет, Астраханский государственный технический университет, Донской государственный технический университет, Иркутский государственный университет путей сообщения, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП), Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики, Московский педагогический государственный университет, Московский университет «Синергия», Приморский государственный аграрно-технологический университет, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Саратовский

государственный университет генетики, биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова, Северо-Восточный государственный университет, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Тюменский индустриальный университет, Ульяновский государственный технический университет, Южный федеральный университет).

Большая группа образовательных учреждений представлена колледжами, техникумами, гимназией, лицеями, школами, детскими садами, учреждениями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: кандидаты наук, доценты, преподаватели, старшие научные сотрудники, учителя школ, воспитатели, педагоги-организаторы, педагоги-психологи, учителя-логопеды, музыкальные руководители, магистранты, студенты.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие во II Всероссийской научно-практической конференции **«Стратегические ориентиры развития науки и образования»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Бахитова В.И. Учитель в годы Великой Отечественной войны: подвиг А.И. Шестакова (из истории села Балабаш-Баишево)..... 11

Белкова И.Н. Вклад географов в Великую Победу 14

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Иванова О.Н. Вязание крючком как средство создания уникальных предметов интерьера: проект «Чехол для стула»..... 21

Тимофеева Г.А. Сочетание чувашской вышивки с японской канзаши..... 26

Фэн Минфу Кросс-культурный диалог в обучении акварели: интеграция российской академической школы и китайской живописи тушью (гохуа)..... 28

ПЕДАГОГИКА

Александрова О.А. Теоретические аспекты подходов к оцениванию знаний обучающихся на основе теории множественного интеллекта..... 35

Алмаева С.Н. Роль театра в сохранении родного языка в детском саду 39

Валеева Г.Х., Михайлова Т.Н. Формирование навыка первоначального чтения у младших школьников: позиционный принцип и этапы становления..... 44

Викторова Е.Н. Оптимизация труда учителя географии с помощью нейросетей: готовые решения для урока..... 49

Вирт Э.Р., Белоусова А.А. Современные методы работы с родителями старших дошкольников: от информирования к партнерству 54

Глушко С.А., Сирик Н.В. Информационные технологии в дошкольном образовании..... 56

Глушко С.А., Сирик Н.В. Подготовка детей к школе: что должен знать и уметь будущий первоклассник..... 58

Дятлова Т.В., Дорохина С.В., Лыкова Н.С. Кинезиологические упражнения в практической работе с детьми логопедической группы 60

Иванова И.М., Солдатова Е.Н. Интегрированный урок-панорама как средство формирования экологической культуры младших школьников (на примере урока «Мы в ответе за землю, на которой живём!») 64

Иванова О.Б., Онорина К.В., Сергеева В.В. Просвещение родителей в вопросах знакомства дошкольников с многонациональными традициями 70

Каребина О.П. Профилактика этнического экстремизма среди студентов первого курса 74

Клейн О.А., Беляева И.А. От занятия к проекту: интеграция музыки в образовательную деятельность ДОУ через проектный подход 79

Князькова Е.А. Мотивация студентов к обучению в системе среднего профессионального образования 84

Коржова Е.Г., Клюева Е.Н., Миронычева Д.Э., Клюева К.А. Комплексный подход к воспитанию и обучению детей с расстройствами аутистического спектра в условиях детского сада: интеграция усилий учителя-дефектолога, педагога-психолога и тьютора 88

Кошкина И.П., Михайлова В.А. Формирование основ нравственно-патриотической культуры у детей дошкольного возраста: из опыта работы ДОУ 91

Кучерова А.А. Внеклассное мероприятие для 3 класса «Карта будущего: куда ведёт наука» 96

Лейфа И.И. К вопросу об обучении реальному межкультурному взаимодействию 99

Леньшина Е.А., Парсаданян А.Р. Использование игровых технологий в период адаптации детей младшего дошкольного возраста 101

Максимова А.С. Боди-перкуссия на уроках музыки как инструмент развития и социализации детей с расстройством аутистического спектра 104

Максимова А.С. Роль учителя музыки в художественно-эстетическом развитии учащихся 108

Малахова В.В., Нарожная Н.И., Ярцева Л.В., Ерыгина Е.И. Логоритмика как средство интеграции деятельности учителя-логопеда и музыкального руководителя с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья 113

Малыхина Н.С., Никулина И.А., Котлярова А.Н. Формирование мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 117

Михайлова А.О. Значимость игровой деятельности в дошкольном возрасте 121

Мишенина Н.В., Цуркина Е.В., Киянец Н.В. Слагаемые успеха в обобщении актуального педагогического опыта 126

Мишина Е.Ю., Горбунова О.Ф. Диагностика одаренности детей старшего дошкольного возраста..... 129

Морозова Д.Р., Худобина Ю.А. Научно-педагогические ориентиры развития науки и образования: от трансляции знаний к развитию человеческого потенциала 132

Новохатская И.Н. Бокс-экспозиция «Январь-просинец» как средство духовно-нравственного воспитания дошкольников в игровой деятельности 136

Осетрова Т.С., Сырова С.И. Позитивная социализация детей дошкольного возраста через виды детской деятельности..... 140

Паймукова О.В. Конкурс-фестиваль «Нам дороги эти позабыть нельзя...»: инсценированная военно-патриотическая песня в начальной школе (сценарий для 4 класса) 143

Петрова Н.П. Формирование основ финансовой грамотности у детей 4–5 лет через игровые интерактивные технологии 146

Пивоварова М.С. Интеллектуальная командная игра как метод духовно-нравственного воспитания детей среднего дошкольного возраста («Дорогами добра») 148

Прокопьева А.М. Формирование культуры питания младших школьников во внеурочной деятельности: опыт проведения классного часа «Правильное питание – залог здоровья школьника» 151

Родионова Н.Г., Ермолаева Г.Б., Московкина Т.И., Шарипова Н.Т. Конспект по художественно-эстетическому развитию в старшей группе на тему «Чувашский орнамент солнце» 159

Семенова Н.В., Тимушкина Т.Н. Взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда при работе с детьми с ОВЗ через нейроигры в дошкольном образовании 162

Спинова О.Н. Сценарий внеклассного мероприятия «Дерево разноцветных ладошек»..... 165

Стекольщикова Н.Ю. Игровые технологии в начальной школе в условиях реализации ФГОС 171

Сторожева В.Н., Виноградова В.В. Использование дидактических игр для повышения мотивации младших школьников..... 177

Тимакова Н.Е. Работа с одарёнными детьми на уроках окружающего мира через использования краеведческого материала в рамках системно-деятельностного подхода 181

Титова В.В. Пластилинография и объемные аппликации: развиваем мелкую моторику через объемное искусство 185

Харькова О.Л., Ахунзянова А.В., Иванова О.М., Потапова Е.В. Использование дидактических игр в формировании экологической культуры дошкольников..... 188

Хисамова К.М. Сенсорное воспитание дошкольников в детском саду 192

Шаульская Н.Е., Власюк Н.С. Игровой интерактив как средство формирования начальных представлений о финансовой грамотности у детей 4–5 лет..... 196

Шаульская Н.Е., Власюк Н.С. Интерактивные здоровьесберегающие технологии в физическом развитии детей среднего дошкольного возраста 198

Шаульская Н.Е., Власюк Н.С. Развитие эмоционального интеллекта у детей среднего дошкольного возраста посредством интерактивных театрализованных игр 201

Щербина Л.С., Федосеенко Т.Т., Глушкова Ю.В. Культурное наследие народов России как основа воспитания гражданина и патриота в дошкольной образовательной организации..... 204

ПИЩЕВАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ

Патеева А.Е. Исследование на наличие пищевых добавок в твороге экспериментальным путем 208

Щипакина С.М., Александрова Н.М. Сравнительный анализ методов заваривания кофе: оценка влияния технологии приготовления на сенсорные свойства напитка..... 212

ПСИХОЛОГИЯ

Ажиханова А.А. Взаимосвязь параметров Я-концепции и деструктивных проявлений в поведении подростков 218

Вострикова Е.Н. Адаптация первоклассника к школе..... 222

Демченко Ф.С. Когнитивная энтропия и суицидальность: корреляционный анализ и интерпретация связей..... 227

Кретова У.В. Копинг-стратегии государственных гражданских служащих как механизм профессиональной адаптации 243

Минневалеева А.И. Школа как пространство безопасности и доверия 246

Михайлова А.Н. Практическое руководство по иппотерапии для коррекции эмоциональной сферы детей и взрослых..... 250

Петрова Н.Н. Психологические особенности эмоционально-личностной сферы женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы..... 254

Сикати-Журавлева Н.Е., Фомина Е.В. Нервная система профессии. Супервизия и интервизия как фактор жизнеспособности медиатора 259

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

Белоусова Н.М., Попов А.В. Технология выращивания микрозелени сои для диетического питания с использованием растворов аминокислот..... 267

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

Вихляева С.Е., Исингалиева Р.М. Анализ структуры и порядка проведения испытаний образцов ВВТ..... 272

Новоселова Т.В., Новосёлов И.С. Комплексная стендовая установка для исследования качества очистки отработавших газов дизелей вибростойкими СВС-фильтрами..... 275

Павлов А.В. Неопределенные выражения и графики..... 280

Ситникова И.В., Черниченко Р.А., Салихетдинов Р.О. Гиперзвуковое оружие – шаг в будущее обеспечения безопасности нашей страны..... 287

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА

Андреева Л.Н. Формирование и развитие навыков письменной речи..... 294

Архипова Л.С. Сравнение русских и английских пословиц и поговорок с образами животных..... 298

Романова Е.Е. Текст и дискурс: от академической теории к метапредметной практике современного урока..... 302

Романова Е.Е. Фонетическая характеристика редукции гласных в быстрых устных высказываниях 306

Тафаева Н.И. Ретеллинг в современной литературе..... 310

Тесцов С.В. Литературные мистификации в Англии и России в эпоху позднего просвещения и раннего романтизма 313

ЭКОЛОГИЯ

Жулидова О.Н., Бычкунова Е.Б., Наумова А.Н. Инновационные подходы в системе экологического образования ГБУ СОДО «Областной центр экологии, краеведения и туризма» 318

ЭКОНОМИКА

Варюшина О.С. Искусственный интеллект в обеспечении финансовой безопасности предприятия 322

Кашпурова О.В., Голомб В.А. Адаптация российских компаний к санкционным ограничениям: статистическая картина и практика предприятий 326

Лесникова И.А. Организационный климат на государственной службе как инструмент минимизации рисков конфликта интересов 333

Нигматов Л.Г. Факторы формирования конкурентных преимуществ буровой компании в условиях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры 337

Шумилова Ю.С., Дружаева Е.В. Применение международных стандартов по учету дебиторской и кредиторской задолженности.... 341

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Павлов В.Е. Трансформация института охраны труда в условиях цифровизации и изменения форм занятости: правовой аспект 345

Плескач Т.В. Трансформация института доказательств в условиях цифровизации судопроизводства: от материального к информационному подходу 349

Черномаз С.А., Широкова Е.А. Особенности функционирования государственных автономных учреждений спорта в регионах Севера и Дальнего Востока 352

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Бахитова Вероника Ивановна
учитель
МАОУ «Балабаш-Баишевская СОШ»
с. Балабаш-Баишево, Чувашская Республика

УЧИТЕЛЬ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ПОДВИГ А.И. ШЕСТАКОВА (ИЗ ИСТОРИИ СЕЛА БАЛАБАШ-БАИШЕВО)

Аннотация: *статья посвящена сохранению исторической памяти об учителях – участниках Великой Отечественной войны на примере жизненного пути Шестакова Алексея Ивановича, педагога Батыревского района Чувашской Республики. На основе семейных и краеведческих материалов восстанавливаются основные вехи его биографии: довоенная педагогическая деятельность, участие в Сталинградской битве, ранение и возвращение к учительскому труду, работа в школе и на руководящих должностях в системе образования. Особое внимание уделяется вкладу учителей-фронтовиков в воспитание патриотизма, формирование нравственных ценностей и преемственность поколений. Приводятся сведения о государственных наградах А.И. Шестакова, включая звание заслуженного учителя школ ЧАССР, медали и орден Ленина. Материалы статьи могут быть использованы в краеведческой работе, на уроках истории и во внеурочной деятельности, направленной на сохранение памяти о подвиге народа в годы Великой Отечественной войны.*

Ключевые слова: *Великая Отечественная война, учитель-фронтовик, педагогическая деятельность, патриотическое воспитание, историческая память, краеведение, Сталинградская битва, преемственность поколений.*

Школа и война. Учитель и война… Как же далеки, не совместимы эти понятия. Деятельность учителя – это символ жизни, ее преемственности и непрерывности, ее вечного движения вперед, любви… Война же несет беду, разрушения, смерть. Но были в истории такие страницы, когда учитель и война оказывались лицом к лицу.

Война… 22 июня 1941 года репродукторы прокричали это слово, и страна закружилась в смертельной карусели. Фашистская

армия развернула наступление на огромном фронте от Черного моря до Балтики. Фашисты топтали нашу землю, в котле войны кипело и бурлило зарево, замешанное на смерти, на боли и крови народной.

Война властно постучалась в дверь: кто может держать оружие, выходи. За Родину, за каждый дом и речку, травинку у родного дома! Значительный вклад в разгром врага внесли и жители с.Балабаш-Баишево Батыревского района Чувашской Республики. На фронт ушли более 280 человек, 135 из них погибли. Среди них – мой прадедушка и другие родственники, односельчане. На фронт ушло и много молодых людей, которые мечтали стать учителями, ушли и те, которые были учителями, и поэтому им пришлось поставить свои мечты и желания на второе место. Они воевали, делали все для победы, не задумывались о своей жизни. Они думали о нас, о будущем поколении, они хотели спасти страну. И после войны многие из них связали свою жизнь с педагогической деятельностью.

Батыревский край испокон веков славился педагогами. В нашей школе бережно хранят память об учителях-участниках войны: Сендруков Артемий Константинович, Деменцов Яков Илларионович, Казаков Макар Степанович, Сидоров Митрофан Егорович, Храмов Алексей Ильич, Белов Василий Павлович, Перова Мария Андреевна, Кириллов Петр Евстафьевич, Шестаков Алексей Иванович и другие. Это учителя, благодаря которым стала возможна Великая Победа.

Шестаков Алексей Иванович -один из тех учителей, который внес свой вклад в Победу. Родился он в с.Чурачики Комсомольского района Чувашской Республики 02 августа 1895 года. Окончил Симбирское духовное училище и 1 класс семинарии в 1914 году. В этом же году был назначен учителем и заведующим в церковно-приходскую школу. Но из-за смерти отца переведен в Балабаш-Баишевскую школу (отец более 40 лет проработал директором школы). Здесь проработал Алексей Иванович учителем и заведующим школы до 1920 года. С осени 1920 года по 1921 год работал внешкольным инструктором при Тархановском ВолОНО. Вплоть до начала войны Алексей Иванович работал в разных должностях: и учителем НСШ, и директором, и заведующим Первомайским РОНО.

В 1942 году отправили его на войну, в 1942–1943 годах участвовал в боях под Сталинградом. Был ранен, потерял кисть руки, демобилизован домой. После вернулся к своей работе.

В 1943 году был назначен учителем семилетней школы в с.Балабаш-Баишево. В 1944–1945 годах заведовал Первомайским РОНО Первомайского района.

Какую только работу не пришлось выполнять учителю после войны?! Трудились вместе с детьми на любом участке и физически, и как пропагандисты. Ставили концерты, посвященные красным дням календаря, которые готовили учителя вместе с учениками. Ведь это были единственные артисты, которые могли обогреть душу тех, кто остался на селе. Хоть ненадолго люди забывали о войне.

Сложна была судьба участника войны Алексея Ивановича: прошел трудный путь к Великой победе над фашистскими захватчиками, сделал профессию учителя не просто своим призванием, но и воспитал в духе любви, патриотизма подрастающее поколение. Этот учитель не просто преподавал предметы, он воспитывал патриотизм, обучал детей сердцем чувствовать гордость за свою Родину и быть готовыми ей служить.

Наверное, многие его ученики вступали в ряды армии и отправлялись на фронт. Передавая им свою мудрость, любовь к родной земле и горячую веру в победу, Алексей Иванович становился их надеждой и опорой в годы войны.

За его спиной росли тысячи юных сердец, которые готовы были нести долг Родине. Каждый ученик под его руководством, становился капитаном собственной души, а значит – надежным звеном в цепи победы.

Так и продолжался путь этого учителя, участника войны.

В 1944 году 25 июля Указом Президиума Верховного Совета СССР Шестакову Алексею Ивановичу присвоено звание заслуженного учителя школ ЧАССР. В 1946 году награжден медалью «За доблестный труд в 1941–1945 годах», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов». 9 октября 1949 года Указом Президиума Верховного Совета СССР за продолжительную и безупречную работу награжден орденом Ленина.

Война – это самое ужасное, самое трагичное и беспощадное время, оно унесло тысячи жизней и поломало более миллиона судеб. Память о ней не имеет срока давности – она вечна. За чистое небо и ласковое солнце над головой, за то, что мы живем без войны,

учимся, работаем и наслаждаемся жизнью, мы благодарны нашим ветеранам, в чьих рядах стояли и люди с указкой и огромной любовью к детям.

«Учитель – мирный человек, но в сорок первом каждым нервом он защищал двадцатый век, чтоб жили школы в двадцать первом…»

По словам родных, Алексей Иванович был не только прекрасным педагогом, но и всегда отличался своей человечностью и добротой. Ученики обожали его, а родители высоко ценили его труд. Именно эти качества и помогли ему на войне. Я думаю, что Алексей Иванович был учителем, который выиграл Великую Отечественную войну не только на фронте, в окопах, но и в классе, перед доской, перед детьми.

Алексей Иванович был не просто учителем, он был истинным героем. Его история жизни должна быть не только в душах тех, кого он воспитал, но и в нашей памяти. Пусть его подвиг будет вечно жить, вдохновлять и напоминать нас о том, что даже в самых трудных временах учителя могут стать настоящими героями.

Белкова Ирина Николаевна
учитель
МБОУ «Хучельская ООШ»
д. Хучель, Чувашская Республика

ВКЛАД ГЕОГРАФОВ В ВЕЛИКУЮ ПОБЕДУ

Аннотация: *в статье рассматривается вклад советских географов, а также специалистов смежных дисциплин (картографов, метеорологов, гидрологов, геологов) в дело Победы в Великой Отечественной войне. На основе анализа информационных источников показано, что географы внесли значительный вклад как в обеспечение боевых действий, так и в работу тыла.*

Ключевые слова: *Великая Отечественная война, географы, картографы, топографы, гидрологи, метеорологи, геологи.*

О Великой Отечественной войне, о вкладе в дело разгрома врага различных родов войск, отраслей хозяйства, учёных и специалистов написано много. Но мало кто знает, насколько велика была роль географов в годы войны и на фронте, и в тылу. В трудное для Родины время они внесли свой вклад в дело Победы.

Я заинтересовалась, а какой же вклад внесли географы в дело Великой Победы? В ходе своего исследования я изучила материалы разных информационных источников о Великой Отечественной войне и географии; использовала следующие методы исследования – работа с информацией, изучение и анализ источников. На основе анализа различных информационных источников показала вклад географии, её отраслей и непосредственно учёных-географов в Победу советского народа в Великой Отечественной войне.

Война повлияла на все стороны жизни страны, заставила выявить главное и заново расставить приоритеты. Она изменила науку вообще и географическую науку в частности. К августу 1941 года в стране был разработан первый план работы Академии наук в условиях войны. Он включал в себя более двухсот тем, связанных с обороной страны. И уже в годы Великой Отечественной войны наука работала не только над задачами фронта, а и над перспективными проблемами, проводила исследования, рассчитанные на будущее. Для войны важными направлениями стали работы картографов, гидрологов, метеорологов, геологов. Также ученые работали в тылу.

Деятельность картографов.

Наверное, всем понятно выражение «Топографы – это глаза армии». Ни одна военная операция не проходила без карт. Карта – необходимый источник информации о местности, средство ориентации и управления войсками. Создаются карты по результатам полевых съемок, по другим картографическим источникам, аэро- и космическим фотоснимкам, статистическим и литературным данным. В Военно-топографической службе географы занимались созданием и редактированием карт. Именно в этот трудный период для картографических описаний стали широко применяться аэрофотоснимки, позволившие резко повысить распознаваемость и точность объектов на местности. В военные годы отряды военных и гражданских геодезистов, топографов и картографов самоотверженно трудились, чтобы обеспечить армию картами. Военные действия раскинулись на огромной площади – от Баренцева до Чёрного морей. Только с июля по декабрь 1941 года геодезисты, топографы и картографы выполнили съёмку местности на площади более 500 тысяч квадратных километров, составили и издали свыше двух тысяч листов карт разного масштаба. Особо следует отметить героический труд картографов, оставшихся в блокадном Ленинграде. В условиях жестокой блокады, под обстрелом немецкой артиллерии,

в условиях холода и голода ленинградцы составляли, чертили, печатали карты, не прерывая работу ни на один день.

Деятельность метеорологов.

Большую роль в приближении победы принадлежит метеорологам. Они постоянно вели прогноз погоды. На некоторых метеорологических станциях наблюдения не прерывались даже в тылу врага. Продолжали бессменно работать полярные станции. Они вели метеонаблюдения, снабжая страну сводками погоды, круглосуточно следили за морем и небом, где в любой момент мог появиться враг. И фашисты это понимали. Вот почему шесть арктических зимовок подверглись целенаправленным атакам немецких подводных лодок, научные точки на Новой Земле, на побережье Таймыра, на островах Карского моря были сожжены дотла. Однако исследовательские работы в Арктике не прекращались даже в наиболее страшные периоды войны. Сотрудники Гидрометеослужбы СССР, подчиненной Наркомату обороны, занимались составлением прогнозов погоды, в том числе и для Военно-морского флота.

Деятельность гидрологов.

Гидрологи обеспечивали военных сведениями о реках и водоемах, сроках их замерзания и вскрытия вод, консультировали практически все операции по форсированию рек, по заболоченным территориям. Гидрологи помогали преодолеть водные рубежи, болота. Целый ряд операций наших войск, строился с учетом неверного представления противника о непроходимости болот для тяжелой техники. На болотах настилалась гать, и таким образом обеспечивалась внезапность операции и прорыв войсками наименее укрепленных участков обороны противника. Именно гидрометеослужба Ленинградского фронта и Ладожской военной флотилии обеспечили прокладку через Ладожское озеро Дороги жизни. Эта служба позволяла использовать ледяную дорогу в течение максимально возможного времени.

Группа ученых, возглавляемая членом-корреспондентом АН СССР Павлом Павловичем Кобеко, изучила механические свойства ледового покрова (его прочность, хрупкость, грузоподъемность, условия пролома) и на основе этого разработала правила движения автоколонн по льду. Благодаря строгому выполнению этих правил, дорога действовала без аварий, не было случая разрушения льда из-за деформации или резонанса при движении транспорта.

В ходе наступательных операций наши войска форсировали широкие реки Днепр, Днестр, Дунай, Березину, Вислу, Одер. Гидрологи давали сведения о ширине и глубине реки, наличии бродов, скорости течения, характере берегов и дна, заболоченности поймы и др.

В эти годы особую роль играл Северный морской путь. Фашисты прилагали все усилия, чтобы парализовать его деятельность, но, несмотря на это, он оставался одной из основных нитей, связывающих воюющий Советский Союз с остальным миром. По нему плавали не только суда с вооружением и продовольствием, но и обеспечивающие возможность судоходства, научно-исследовательские и гидрогеографические суда, выполнявшие свою работу под огнем неприятеля и нередко вступавшие с ним в неравный бой.

Общее представление о размахе работ дают такие цифры: только в 1944 году в ходе подготовки наступлений гидрологами Первого Прибалтийского, Первого, Второго и Третьего Белорусских и Первого, Второго, Третьего и Четвертого Украинских фронтов было обследовано 113 рек общей протяженностью около 8000 км, 13 озер и болотных массивов площадью до 1000 кв. км..

Деятельность геологов.

На всех фронтах действовали военно-геологические отряды. Главные их задачи – обеспечить армию сведениями о рельефе, почвах, залегании грунтовых вод, источниках водоснабжения и местными строительными материалами. Боевые действия велись в различных условиях – в тундре, тайге, зоне смешанных лесов, лесостепи и черноземных степях, степях и полупустынях Прикаспия, в горах Кавказа, Карпат и в других горных системах. Военно-геологические работы велись на всех фронтах в разных природных условиях.

Военно-геологические отряды оперативно давали сведения о свойствах пород, качестве озерных и болотных вод, данные о состоянии дорог, мостов и переправ, выявляли необходимые для ремонта дорог строительные материалы. Геологи на востоке страны вели поиски новых месторождений полезных ископаемых.

У подножия Эльбруса расположен горнолыжный, альпинистский центр, где в научных станциях и в обсерваториях изучают жизнь ледников и лавин, космические лучи и звездное небо. Но более 80 лет назад в Приэльбрусье шли жестокие бои с гитлеровцами. Заступали в гарнизоны перевалов советские альпинисты, сменившие одежду спортсменов на обмундирование офицеров отдельных

горнострелковых отрядов. Гитлеровцам необходимо было захватить Кавказ, чтобы получить нефть и выйти к южной границе. Бои за Кавказ проходили на склонах и вершинах. 21 августа гитлеровцы вошли на обе вершины Эльбруса и подняли знамя. Долины, перевалы, вершины, знакомые нашим альпинистам по мирным походам и восхождениям, превратились в арену военных действий. В феврале 1943 года, несмотря на высоту, холод, бураны, на заминированные тропы, альпинисты, не сдавшейся в плен группы разгромленной дивизии «Эдельвейс», выполнили приказ: сняли с вершины Кавказа фашистские вымпелы и установили Государственный флаг СССР.

Работа ученых-географов в тылу.

Работа советских учёных была направлена на усиление обороноспособности страны. В годы Великой Отечественной войны 1941–1945 годов активно работали все восемь отделений Академии наук – Отделение физико-математических наук, Отделение технических наук, Отделение химических наук, Отделение биологических наук, Отделение геолого-географических наук, Отделение исторических и философских наук, Отделение экономики и права и Отделения языка и литературы. В тылу учёные-географы проводили комплексный учёт и анализ природных и экономических ресурсов, оценивали эти условия, делали научную разработку перспектив экономического развития тыловых территорий (и в военное, и в послевоенное время). Географы в тылу в тяжелые военные годы вели поиски полезных ископаемых на Урале и Дальнем Востоке, в Сибири. Даже в наиболее страшные периоды войны не прекращалась исследовательская работа в Арктике. На восточном участке трассы в те годы открылись несколько новых зимовок – слишком серьезную роль играли они в жизни Северного морского пути и всей страны.

В тылу сотрудники московской группы Института географии АН СССР (под руководством В. Ф. Васютина) составляли военно-географические описания. Межинститутская группа спецкартирования (под руководством И.П. Герасимова) готовила карты проходимости местности для военной техники и пехоты. Группе были заказаны карты на всю территорию от Волги до Берлина – и это уже в первые месяцы войны.

Межинститутская группа спецкартирования (под руководством И.П. Герасимова) готовила карты проходимости местности для военной техники и пехоты. Группе были заказаны карты на всю

территорию от Волги до Берлина – и это уже в первые месяцы войны. Институт мерзлотоведения СССР разрабатывал экспресс-методы по определению упругости льда. Особая комиссия под руководством А. Е. Ферсмана занималась вопросами дешифрирования, проходимости болот, спелеологии, изучением природного и культурного ландшафта для осуществления маскировки. В этой комиссии работали известный в будущем профессор Д.Л. Арманд, географ и поэт Ю. К. Ефремов.

Эвакуированные из Москвы и Ленинграда географические институтские группы и специалисты принимали участие в решении вопросов размещения производства, выявления земельных и водных ресурсов, в поисках полезных ископаемых в восточных районах страны – на Урале, в Сибири, Поволжье, Казахстане и Средней Азии.

Большое значение в годы войны имело изучение транспортно-энергетических связей и обеспечение бесперебойной эвакуации военных предприятий из западных частей СССР. Согласно решению комиссии по мобилизации ресурсов Урала для нужд обороны, Совета по изучению производительных сил АН СССР эту работу возглавил профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, известный инженер и ученый Николай Николаевич Колосовский. О том, насколько возросла нагрузка на отдельных магистральных направлениях Уральской железной дороги, свидетельствуют следующие факты: «Только в район Тагильского узла к декабрю 1941 г. прибыло свыше 10 тыс. вагонов с оборудованием 40 заводов, в том числе 14 крупных». Уже в ноябре 1941 г. группой под руководством Николая Николаевича были представлены в комиссию две работы: «Железнодорожный транспорт Урала: неотложные мероприятия военного времени» и «Тагильский железнодорожный узел: рекомендации в связи с военными условиями». Содержавшиеся в них предложения позволили усилить транспортные связи Среднего Урала с западными, восточными и южными регионами страны.

Тысячи сотрудников и студентов географических факультетов и академических институтов ушли добровольцами на фронт. Многие из них не вернулись. Участниками боевых действий на разных участках советско-германского фронта были: П.М. Алампиев, В.А. Анучин, Ю.Д. Дмитревский, Н.Н. Казанский, А.М. Колотиевский, В.В. Покшишевский, Б.Н. Семевский, Ю.Г. Саушкин, Я.Г. Фейгин, А.Т. Хрущев и др. В блокадном Ленинграде от голода скончался председатель картографической и демографической

комиссий Географического общества СССР Вениамин Петрович Семенов-Тянь-Шанский.

В результате проведенной работы я изучила роль географии и учёных-географов в годы Великой Отечественной войны, её неоценимый вклад в Великую Победу. Об этом я составила мультимедийную презентацию.

Список литературы

1. Абрамов Л.С. Географы – трудной Победе / Л.С. Абрамов // География в школе. – 2005. – №3. – С. 3–13.

2. Абрамов Л.С. Советские географы – фронту и тылу / Л.С. Абрамов, И.П. Герасимова. – М.: Мысль, 1985. – 238 с.

3. Бринюк Н.Ю. Географы – Великой Победе! / Н.Ю. Бринюк, Э.Л. Коршунов, А.А. Михайлов // Военно-исторический журнал. – 2017. – №11. – С. 90–95. – EDN ZTHUCB

4. Вальская Б.А. Географическое общество в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): сборник статей и материалов / Б.А. Вальская. – М.: Красная звезда, 2015.

5. Забелин И.М. География в годы Великой Отечественной войны / И.М. Забелин // Вопросы истории естествознания и техники. – 1986. – №4. – С. 136–138.

6. Лаппо Г.М. Географы и Русское географическое общество в годы Великой Отечественной войны / Г.М. Лаппо, А.А. Агирречу // Известия РАН. Серия географическая. – 2015. – №3. – С. 8–18. – EDN UAFQFX

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Иванова Ольга Николаевна
учитель
МАОУ «Балабаш-Баишевская СОШ»
с. Балабаш-Баишево, Чувашская Республика

ВЯЗАНИЕ КРЮЧКОМ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ УНИКАЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ ИНТЕРЬЕРА: ПРОЕКТ «ЧЕХОЛ ДЛЯ СТУЛА»

Аннотация: *в статье представлен творческий проект по технологии, направленный на освоение техники вязания крючком и изготовление авторского изделия – чехла для стула. Обосновывается актуальность ручного вязания как вида декоративно-прикладного искусства, сохраняющего культурную ценность и экологическую безопасность в условиях современного производства. Раскрываются цель и задачи проекта, этапы проектной деятельности, критерии выбора материалов и инструментов, анализ идей и выбор оптимального варианта изделия.*

Ключевые слова: *проектная деятельность, технология, вязание крючком, декоративно-прикладное искусство, творческий проект, рукоделие, экологичность.*

Цели и задачи:

– освоить технологию творчества и формировать знание и умение выполнять различные технологические операция;

– оценить свои возможности в области в проектной деятельности;

– разработать и выполнить проект;

– по проекту изготовить чехол для стула.

Актуальность.

В XX веке мода некоторые время вытеснила этот вид декоративно-прикладного искусства из повседневной жизни. Казалось, ручное вязание навсегда потеряло актуальность. Но прошло время, и в наши дни это замечательное рукоделие живёт и развивается. Мой чехол изготовлен из экологически чистых материалов – пряжи. Изготовление чехла экологически безопасно и никаких изменений на организм человека и на окружающую среду не оказывает.

Перспектива: если вы владеете техникой вязания крючком, то можете своими руками сделать все, что угодно: любую одежду, салфетки, сумочки, украшения, плед и даже чехол для стула. Их можно использовать и в качестве хорошего подарка для подруги, сестры, мамы или бабушки.

Введение.

Почему я выбрала эту тему.

Вязание изначально появилось как простая унитарная необходимость. В разных уголках планеты люди создавали необходимые для жизни и быта вещи, используя самые простые и доступные материалы, сочетая несложные формы с незатейливыми узорами. На протяжении веков рукоделие развивалось, совершенствовать и постепенно превратилось в настоящее искусство.

В XX веке мода на некоторые время вытеснила этот вид декоративно-прикладного искусства из повседневной жизни.

Из-за обилия новых синтетических трикотажных тканей, казалось, ручное вязание навсегда потеряло актуальность. Но прошло время, и в наши дни это замечательное рукоделие живёт и развивается, обогащаясь новыми мотивами, композиционными приёмами, современными материалами.

Ручное вязание выгодно отличается от других видов рукоделия. Несмотря на свою компактность и простоту, оно позволяет создавать неповторимые, уникальные модели одежды и декоративные вещи. К тому же исходный материал (пряжу) можно использовать несколько раз без особых потерь. Проявив фантазию в работе с нитками разных фактур и цветов, можно выразить свою индивидуальность, уйти от традиционных взглядов на моду, как в костюме, так и в домашнем интерьере.

Конечно, для создания новых современных моделей хорошо иметь представление о приёмах кройки и шитья по трикотажу, так как в работе с крючком много общего с вышивкой и ткачеством. Зато каждая вещь, связанная вами, будет уникальна и оригинальна. Даже в русле капризной моды изделия ручной работы могут долгое время быть украшением гардероба, ведь пуловер времен молодости вашей мамы, по фасону и структуре узора может быть очень актуальна и сегодня.

А уж изящная шаль, элегантно наброшенная на плечи поверх пальто, привлечёт к себе внимание даже самой требовательной модницы.

Вязаные вещи прочны и удобны, практичны и элегантны, в них тепло и уютно. Приложив немного терпения и труда, с помощью простого крючка и мотка пряжи вы сможете подарить любовь и радость родным людям и порадовать себя потрясающими обновками!

Я вяжу крючком, и это занятие мне очень нравится. От него невозможно оторваться.

1.1. Цель проекта: разработать модели и связать крючком задуманные изделия.

1.2. Задачи проекта

– освоить технологию творчества и формировать знание и умение выполнять различные технологические операция;

– оценить свои возможности в области в проектной деятельности;

– разработать и выполнить проект;

– по проекту изготовить чехол для стула.

1.3. Обоснование выбора темы проекта.

Ручное вязание издавна присутствовало в одежде и в моде. Самые дорогие вещи – те, что связаны вручную. Вязание считается очень увлекательным и занимательным занятием. На уроках технологии я познакомилась со многими видами рукоделия. Особенно интересной для меня оказалась техника вязания крючком. Поэтому темой своего творческого проекта я выбрала выполнение изделий в технике вязания крючком. Выбирая тему творческого проекта, мне хотелось применить свои знания и умения по вязанию крючком и создать что-то новое и оригинальное. Немного подумав, я решила изготовить чехол для стула. Таким образом, у меня появится любимая вещь, сделанная своими руками

Купить можно, но это дорого и не оригинально.

Связать новый наряд – лучше связать самой, тем более я научилась хорошо вязать крючком. Я уже хорошо вяжу салфетки, головные уборы, тапочки. Вязаные вещи прочны и удобны, практичны и элегантны, в них тепло и уютно. Приложив немного терпения и труда, с помощью простого крючка и мотка пряжи вы сможете подарить любовь и радость родным людям и порадовать себя потрясающими обновками!

1.4. Схема обдумывания.

Прежде чем приступить к работе, необходимо четко представлять все основные этапы работы.



Рис. 1

1.5. Выявление основных параметров и ограничений.

Изделие должно отвечать следующим требованиям:

Изделие должно быть выполнено аккуратно.

Изделие должно соответствовать выбранной стилистике.

Изделие должно быть красивым.

Изделие должно быть прочным.

Изделие должно быть практичным.

2. Основная часть.

Материал для изготовления изделия.

Перед тем как приступить к работе, надо правильно подобрать и подготовить материал для вязания. От того, насколько верно будут подобраны крючок и нитки по толщине, зависит красота и изящество будущего изделия.



Рис. 2

Анализ идей и выбор оптимального варианта:

Чехол для стула №1, №2, – проста в изготовлении, схемы у них одинаковые.

Чехол для стула №3 – красивый, яркий, интересный по способу вязки, но нет «изюминки» в них, нет оригинальности – не подходят.

Чехол для стула №4 – то, что я искала. Схему придумала сама. Схема вязки не сложная, есть что-то сказочное, необычное.

3. Итоговой этап.

3.1. Экологическое обоснование.

Моя работа не требовала использования большого количества ресурсов: энергозатрат, сложных инструментов, дорогостоящих материалов, энергоёмкого оборудования. При создании своего проекта я пользовалась с крючком, и пряжу, считаю, что никакого ущерба окружающей среде не было нанесено.

3.2. Расчет себестоимости.

Пряжа использовала остатки, примерно 150 гр.1моток составляет 50 гр., значит примерно 3мотка. 1 моток по цене 15 руб. Итак, пряжа составляет 45 руб. Всего я использовала 9 расцветки.

Крючок стоит 20 рублей, но я не покупала, была куплена давно.

Работа выполнялась в дневное время суток, поэтому расхода, электрической энергии нет. Общие затраты без учета оплаты труда составляет 45 рублей. А на рынке продают за 250 рублей.

3.3. Эстетическая оценка выбранного варианта.

Моя работа производит положительный эмоциональный эффект. Она станет ярким цветовым пятном в интерьере комнаты. Изготовлена качественно.

3.4. Оценка готового изделия.

Чехол соответствуют своему назначению. Они достойно украсят нашу комнату. Модели выполнены по разработанным эскизам с соблюдением технологических требований к изготовлению изделий в технике вязания крючком.

На мой взгляд, изделия у меня получились красивыми, оригинальными, практичными.

3.5. Реклама.

Производство изделий из натуральной пряжи, выполненных в технике вязания крючком, пользуется большим спросом у людей, ценящих свою индивидуальность. Все модели я создаю вручную в единственном числе в соответствии с современной модой, учитывая ваши пожелания. Поэтому, приобретая вязаные изделия у меня, вы будете уверены в своей индивидуальности, современности и неповторимости.

4. Заключение.

Разрабатывая проект, изготавливая по нему изделия, я совершенствовала свои возможности в области проектной деятельности. Надеюсь, что реализация этого проекта помогла мне разработать и выполнить оригинальные чехлы. Я хочу, чтобы сделанные мною изделия могли служить хорошим подарком и достойно выполнять свои функции. Думаю, это заинтересует тех, кто увлекается вязанием крючком.

Тимофеева Галина Арсентьевна,
учитель
МБОУ «СОШ №5»
г. Канаш, Чувашская Республика

СОЧЕТАНИЕ ЧУВАШСКОЙ ВЫШИВКИ С ЯПОНСКОЙ КАНЗАШИ

Аннотация: *в статье представлен проект по созданию национального сувенира, выполненного в технике чувашской народной вышивки в сочетании с японской техникой канзаши. Описаны испытания изделия и перспективы дальнейшего развития проекта.*

Ключевые слова: *чувашская народная вышивка, японская техника канзаши, национальный сувенир, декоративно-прикладное творчество.*

Актуальность и значимость. Национальные сувениры в технике чувашской народной вышивки являются пополнением ассортимента сувениров.

Новизна. Чувашская народная вышивка в сочетании с японским канзаши. *Цель проекта*: разработать и изготовить сувенир в технике чувашской народной вышивки в сочетании с японской техникой канзаши.

Задачи: 1. Изучить ассортимент сувенирной продукции в нашем городе.

2. Проанализировать сувениры с народной вышивкой.

3. Разработать и выбрать наиболее оригинальную конструкцию, технологию изготовления с учетом свойств текстильных материалов.

Стратегия достижения поставленных целей. Реализация поставленных задач будет происходить в 3 этапа: подготовительный, технологический, итоговый.

Требования к проектируемому изделию. Для изготовления сувенира были приняты во внимание следующие факторы: сложность разработанной конструкции в сочетании чувашской вышивки и японской канзаши – этим достигается весь дизайн изделия. Время изготовления. Доступность в изготовлении. Экономические затраты. Экологическая безопасность.

Технические данные. Кукла Снежка в одежде этнического стиля ростом 29 см в дополнении с сумочкой – игольницей. Все элементы идеально подобраны. Наш сувенир отражает красоту народной

вышивки и способствует возрождению и сохранению чувашской народной культуры.

Эстетическая оценка выбранного материала. Сувенир выполнен в соответствии с требованиями дизайна оригинальной конструкции. При составлении композиции учитывалось единство стиля. Было уделено внимание соотношению цветов в чувашской вышивке и сочетанию чувашской вышивки с японской канзаши.

Описание готового изделия. Кукла Снежка в этническом стиле. Милая, озорная очарует любого. Вся заготовка выполнена из белой бязи. На её личике есть только два задорных, смеющихся глаза и нежный румянец. С замысловатой косой текстильная девочка напоминает загадочную красавицу. *Платье* длинное на кокетке с длинными втачными рукавами, по низу которых настрочена тесьма. Отражением культуры и традиции чувашского народа на сувенире является вышивка и головной убор – масмак, плетеный из бисера. Толстые ноги, обязательно обутые – это фирменный знак Снежки. Отличительная черта кукол Коннэ – наличие аксессуаров, в качестве чего я изготовила игольницу – сумочку. Изюминкой являются лепестки в японской технике канзаши.

Испытание изделий. Сувенир получился более оригинальными, чем я предполагала в начале работы над проектом. Он выполняет все свои функции как сувенир, подарок и украшение интерьера. Я считаю, что испытание состоялось, и получило дальнейшее распространение через книгу Е.Н. Жачевой и А. А. Ефимовой «Чувашская вышивка в школе».

Моя задача – развить этот проект дальше. Придумывать новые сувениры, например, в виде мягких игрушек, вымпелов, очечников, сувенирных мешочков и т. д.

Список литературы

1. Жачева, Е. Н. Чувашская вышивка в школе : учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений, учителей технологии, руководителей кружков / Е. Н. Жачева, А. А. Ефимова. – 2014. – 360 с.

Фэн Минфу
аспирант
Институт изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ОБУЧЕНИИ АКВАРЕЛИ: ИНТЕГРАЦИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ И КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ ТУШЬЮ (ГОХУА)

Аннотация: *в статье рассматривается опыт интеграции двух художественных традиций – российской академической акварели и китайской живописи тушью (гохуа) – в учебный процесс педагогического вуза. Автор сопоставляет аналитический строй русской школы (тональный разбор, конструктивный рисунок, длительная работа с натуры) и синтетическую эстетику гохуа (каллиграфическая линия, философия пустоты, «се и»). На материале формирующего эксперимента (n = 204) показано, как специальный кросс-культурный модуль влияет на композиционное мышление, эмоциональное состояние и межкультурную компетентность студентов. Приводятся данные: вклад модуля в развитие композиции (β = 0,29), более заметное снижение тревожности у китайских студентов (с 49,2 до 39,1; p < 0,001), отсутствие статистически значимых различий между китайской и российской подгруппами по интегральному приросту (t(100) = 0,69; p > 0,05). Делается вывод о взаимодополняемости традиций и о необходимости включения кросс-культурного диалога в программы художественно-педагогических вузов.*

Ключевые слова: *кросс-культурный диалог, акварель, гохуа, се и, каллиграфическая линия, философия пустоты, межкультурная компетентность, художественное образование.*

Введение.

Глобализация давно перестала быть абстрактной категорией – она вошла в учебные аудитории. Сегодня в одной группе нередко оказываются студенты, выросшие в разных культурных традициях, с разным опытом восприятия искусства. Педагог-художник оказывается перед необходимостью не просто учить технике, но и выстраивать диалог между этими традициями. Акварель здесь даёт редкую возможность: это техника, которая исторически

развивалась и на Западе, и на Востоке, но развивалась по-разному. Русская академическая школа накопила огромный опыт аналитического видения натуры, тонального разбора формы, конструктивного построения. Китайская живопись тушью (гохуа) предлагает иной взгляд: культ линии, философию пустоты, принцип «се и» (写意 – «живопись идеи»).

На практике эти традиции чаще существуют параллельно. Русский студент, осваивая академическую акварель, может почти ничего не знать о выразительных возможностях каллиграфической линии; китайский студент, воспитанный на канонах гохуа, порой испытывает затруднения с тональной моделировкой. Мы предположили, что целенаправленный кросс-культурный диалог не только расширяет технический арсенал, но и снижает тревожность, развивает творческую самостоятельность и формирует межкультурную компетентность.

Цель статьи – обосновать педагогический потенциал кросс-культурного модуля в обучении акварели и представить результаты его апробации в формирующем эксперименте (n = 204), который проходил на базе Гуйчжоуского педагогического университета и Гуйчжоуского профессионального колледжа промышленности и коммерции.

Две традиции: что именно сравниваем.

Прежде чем говорить о методике, стоит хотя бы коротко обозначить принципиальные различия. Российская школа, уходящая корнями в систему П.П. Чистякова, делает ставку на аналитический подход. Художник учится видеть натуру как совокупность тональных отношений, конструктивных объёмов, светотеневых градаций. Работа идёт последовательно: от общего наброска – к детальной проработке формы, затем – к обобщению. Акварель здесь – средство воспитания тонального зрения, умения выстраивать цветовые и тональные отношения, подчиняя их целостному образу. Длительные постановки, многослойные лессировки, строгая этапность – вот её характерные черты.

Китайская живопись тушью строится на иных основаниях. Главенствует линия, а не тон; пустота, а не заполненность; импровизация, а не последовательное построение. Принцип «се и» означает, что художник передаёт не внешнее сходство, а внутреннюю суть, «энергию жизни» (ци). Каллиграфическая линия, её ритм и дыхание становятся носителями смысла. Белая бумага – не пассивный фон, а активный участник композиции, носитель «пустоты»,

которая даёт образу возможность «дышать». Случайный расплыв туши не воспринимается как ошибка; напротив, в нём видят «естественную красоту» материала.

Для наглядности приведём сравнительную таблицу, составленную на основе анализа, представленного в первой главе диссертационного исследования [5].

Таблица

Критерий	Российская академическая школа	Китайская традиция гохуа
Ведущий принцип	Аналитический подход: тональный рисунок, конструктивное построение, длительная работа с натуры	Синтетический подход: «живопись идеи» (се и), каллиграфическая линия, философия «пустоты»
Отношение к случайности	Преимущественно контроль, минимизация непредсказуемых эффектов	Диалог с материалом, «управляемая случайность» как источник вдохновения
Роль белой бумаги	Пассивный фон, тональная шкала от белого к чёрному	Активная «пустота» – композиционный элемент, носитель энергии «ци»
Время выполнения	Длительные постановки (4–6 академических часов)	Быстрые импровизации (10–30 минут), «схватывание» состояния
Тип ошибок, которые культивируются	Боязнь «неправильного» мазка, перфекционизм, «академический синдром»	Страх потери контроля над водой, но при этом – принятие несовершенства (ваби-саби)

Различия касаются не только приёмов, но и самой философии творчества. Однако абсолютизировать их не стоит. Русская школа даёт прочный фундамент грамоты, без которого любые эксперименты рискуют остаться дилетантством. Китайская традиция учит свободе, смелости, умению видеть главное и отказываться от второстепенного. Синтез этих начал и составляет основу предлагаемого модуля.

Методика кросс-культурного модуля.

Модуль был включён в экспериментальную программу и занял четыре недели (16 академических часов). Он состоял из трёх взаимосвязанных частей: лекций-сравнений, практикумов и анализа национальных особенностей цветовосприятия.

Лекции-сравнения. На лекциях студенты знакомились с параллелями между западной и восточной традициями. Например, сопоставлялись работы Уильяма Тёрнера и Шитао. Тёрнер в поздних венецианских акварелях растворял материальную форму в стихии света и цвета, используя текучесть водяной краски и лессировки. Шитао, китайский мастер XVII века, работал с тушью и водой, создавая образы, где горы и воды «дышат» за счёт тончайших переходов размывов. Студентам предлагалось найти общее и различное: и там, и здесь художник отказывается от буквального копирования натуры в пользу передачи субъективного переживания; но если Тёрнер идёт от света и цвета, то Шитао – от линии и пустоты.

Другая лекция была посвящена сопоставлению техник: западная акварель «по-сырому» и китайская техника «п'о мо» (разбивка туши), европейская лессировка и китайская «сухая кисть» (цзе цунь). Студенты убеждались, что многие приёмы, кажущиеся сугубо западными, имеют аналоги в китайской традиции, и наоборот.

Практикумы: каллиграфическая линия, «пустота», управляемая случайность. Практическая часть включала несколько упражнений, направленных на освоение элементов гохуа.

Упражнение «Каллиграфическая линия»: студенты работали тушью или акварелью, выполняя горизонтальные, вертикальные и изогнутые линии одним движением кисти. Цель – почувствовать ритм и дыхание линии, научиться управлять нажимом и скоростью. Многие отмечали, что это упражнение помогает преодолеть скованность руки и выработать уверенность мазка.

Упражнение «Пустота»: студентам предлагалось создать композицию, в которой не менее трети листа оставалось бы незакрашенным. Задача – не «заполнить» бумагу, а осознанно оставить пустоту как активный элемент. Это упражнение особенно полезно для студентов, склонных к перегруженным, детализированным работам. Оно учит доверять белому листу, видеть в нём источник света и воздуха.

Упражнение «Управляемая случайность»: на влажный лист наносились капли туши или краски, которые затем раздувались или наклонялись. Полученные пятна нужно было интерпретировать и дорисовать, превратив в осмысленный образ. Это упражнение

развивает воображение и снижает страх перед случайными эффектами.

Анализ национальных особенностей цветовосприятия. Отдельное занятие было посвящено символике цвета в русской и китайской культурах. Студенты сравнивали значения красного, белого, чёрного, жёлтого и синего. Например, белый в русской традиции – цвет чистоты и свадьбы, а в китайской – цвет траура. Красный в Китае – символ удачи и праздника, а в России он может ассоциироваться с опасностью или торжественностью. Понимание этих различий помогает студентам осознаннее подходить к выбору цветовой гаммы, особенно при работе над тематическими композициями, связанными с национальной культурой.

Результаты эксперимента.

Эффективность кросс-культурного модуля оценивалась в ходе формирующего эксперимента ($n = 204$, 8 экспериментальных и 8 контрольных групп). В экспериментальных группах модуль был включён в программу; в контрольных группах занятия велись по традиционному плану.

Регрессионный анализ показал, что кросс-культурный модуль внёс значимый вклад в развитие композиционного мышления студентов ($\beta = 0,29$; $p < 0,01$). Это объясняется тем, что знакомство с иной композиционной логикой – ритмом пустоты, асимметрией, лаконизмом – расширяет представления студентов о возможностях организации листа. Многие впервые задумались о том, что композиция может строиться не только на заполнении пространства, но и на сознательном его «разрежении».

Психологические показатели также подтвердили эффективность модуля. Уровень ситуативной тревожности в экспериментальной группе снизился с 47,6 до 38,2 балла ($t(101) = 6,45$; $p < 0,001$; $d = 1,21$). Особенно выраженным было снижение тревожности у китайских студентов – с 49,2 до 39,1 ($t(61) = 5,89$; $p < 0,001$). Это может быть связано с тем, что упражнения на «управляемую случайность» и работу с пустотой помогли им преодолеть перфекционистскую установку, характерную для традиционной китайской образовательной системы.

Частота переживания состояния потока в экспериментальной группе выросла с 3,1 до 4,5 ($t(101) = 7,02$; $p < 0,001$; $d = 1,93$). Студенты отмечали, что работа с каллиграфической линией и пустотой требует полного погружения, что способствует возникновению «потока».

Важным результатом стала кросс-культурная стабильность методики. Сравнение китайских (n = 62) и российских (n = 40) студентов в экспериментальной группе не выявило статистически значимых различий по интегральному приросту: $t(100) = 0,69$; $p > 0,05$. Это означает, что кросс-культурный модуль эффективен для обеих национальных групп, несмотря на различия в исходной подготовке и культурных установках.

Качественный анализ студенческих работ показал, что после прохождения модуля многие студенты стали смелее использовать незакрашенную бумагу, активнее включать в композицию каллиграфические элементы, экспериментировать с грануляцией и затеканиями. В интервью они отмечали, что знакомство с гохуа помогло им «по-новому взглянуть на акварель», увидеть в ней не только средство передачи натуры, но и способ выражения внутреннего состояния.

Выводы.

Проведённое исследование позволяет утверждать, что кросс-культурный диалог в обучении акварели – не просто дань модному тренду, а действенный педагогический инструмент. Интеграция российской академической школы и китайской живописи тушью даёт студентам возможность освоить два принципиально разных подхода к работе с материалом и найти точки их соприкосновения. Русская школа формирует аналитическую дисциплину, умение видеть тональные отношения и конструктивную форму. Китайская традиция учит свободе, лаконизму, работе с пустотой и случайностью. Вместе они создают основу для развития целостного, гибкого художественного мышления.

Экспериментальные данные подтверждают, что кросс-культурный модуль способствует развитию композиционного мышления ($\beta = 0,29$), снижению тревожности (особенно у китайских студентов) и повышению частоты переживания состояния потока. Методика показала кросс-культурную стабильность: её эффективность не зависит от национальной принадлежности студентов.

В контексте темы конференции – формирования ключевых компетенций обучающихся – кросс-культурная компетентность будущего педагога-художника приобретает особое значение. Способность понимать иную художественную традицию, видеть в ней не экзотику, а равноправный источник знания, умение вести диалог с представителями других культур – эти качества сегодня востребованы как никогда. Разработанный кросс-культурный модуль может

быть рекомендован для включения в учебные программы художественно-педагогических вузов, а также для использования в рамках совместных образовательных программ России и Китая.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 480 с.

2. Медведев Л.Г. Академический рисунок в процессе художественного образования: монография / Л.Г. Медведев. – Омск: Наука, 2008. – 290 с. EDN WESAKP

3. Сюй Фугуань. Дух китайского искусства / Сюй Фугуань. – Шэньян: Чуньфэн, 1987. – 505 с. – (на кит. яз.).

4. Зубрилин К.М. Особенности проектирования деятельности ХГФ Института изящных искусств: монография / К.М. Зубрилин, Л.А. Раздобарина. – М.: Перспектива, 2023. – 198 с. EDN WQMNNS

5. Фэн Минфу. Возможности акварельной живописи в творческом развитии студентов / Фэн Минфу // Вестник педагогических наук. – 2026. – №3. – С. 323–328. DOI 10.62257/2687-1661-2026-3-323-328. EDN BCEPTE

6. Цянь Чуси. Теория художественного образования / Цянь Чуси. – Шанхай: Шанхайский университет, 2015. – 296 с. – (на кит. яз.).

ПЕДАГОГИКА

Александрова Ольга Александровна
канд. пед. наук, доцент
Дмитровский рыбохозяйственный технологический институт
(филиал ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный технический университет»)
г. Дмитров, Московская область

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДХОДОВ К ОЦЕНИВАНИЮ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: *в статье рассмотрены теоретические аспекты подходов к оцениванию знаний обучающихся на основе теории известного психолога и педагога Говарда Гарднера. Выявлен потенциал использования теории множественного интеллекта Г. Гарднера при оценивании учебных результатов обучающихся, осуществлении педагогического наблюдения, анализе непрерывного когнитивного развития обучающихся.*

Ключевые слова: *современное образование, интеллект, теория множественного интеллекта, подлинное оценивание, индивидуальный интеллектуальный профиль, непрерывное когнитивное развитие.*

Современное развитие общества и технологий, таких как искусственный интеллект не могло не отразиться на системе образования. Конец 2022 года можно считать отправной точкой, кардинально изменившей систему образования не только в России, но и в мире. В этом году компания Open AI выпустила в открытый доступ нейросеть GhatGPT, и она незамедлительно проникла в учебный процесс.

В связи с дальнейшей интеграцией искусственного интеллекта (ИИ) в учебный процесс произошло не только изменение привычных инструментов обучения, его принципов, но и методов. Так, стало очевидным, что традиционные методы оценки знаний больше неэффективны. Поскольку нейросети с легкостью решают тесты, генерируют эссе и пишут рефераты, письменная работа обучающихся, в этих условиях уже не может служить эффективным

средством оценивания знаний обучающихся и понимания ими изученного материала [6].

В этой связи, становится актуальным и приобретает особую важность использование средств, методов и подходов позволяющих осуществлять оценивание не формальных знаний обучающихся, а их достижений, прогресса и развития интеллектуального потенциала. Одним из таких средств является подход к оцениванию знаний обучающихся на основе теории множественного интеллекта Говарда Гарднера. Данная теория была изложена им в книге «Структура разума: теория множественного интеллекта» и представлена широкой аудитории в 1983 году. В рамках этой теории Говард Гарднер отошел от традиционного взгляда на интеллект как на единую базовую интеллектуальную способность к логическим размышлениям. По его мнению, люди «будучи особенными существами, наделены рядом относительно автономных интеллектов» [1, с. 25] таких как: лингвистический, логико-математический, пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный, внутриличностный, натуралистический и экзистенциональный. Новый, сформулированный Говардом Гарднером подход к пониманию интеллекта, значительно расширил взгляд педагогов на интеллектуальный профиль обучающихся, что в свою очередь позволило им анализировать и оценивать достижения обучающихся гораздо шире, а не только с точки зрения логико-математического интеллекта.

Важно отметить, что подход к оцениванию знаний обучающихся на основе теории множественного интеллекта фокусирует свое внимание на подлинном оценивании знаний и достижений обучающихся, рассматривая их не через результаты стандартизированных тестов, а через наблюдение за непрерывным когнитивным развитием обучающихся. Результаты наблюдений заносят в отчет об успеваемости. Необходимо подчеркнуть, что вместо привычных оценок используются такие показатели как: уровень мотивации обучающихся (внутренняя, внешняя, пассивная или деструктивная) и то, как прогрессируют обучающиеся – устойчивый прогресс (S), быстрый (R) или он нуждается в помощи (N) [4, p. 296].

Таким образом, для эффективной оценки знаний обучающихся педагогам необходимо владеть навыками педагогического наблюдения.

Помимо наблюдения для отслеживания прогресса обучающихся можно использовать такие инструменты и методы как:

– портфолио обучающихся, с образцами выполненных обучающимися заданий;

– аудиозаписи, которые демонстрируют результаты деятельности обучающихся. Например, чтение отрывков из текстов;

– видеозаписи, которые фиксируют те виды деятельности, которые сложно задокументировать другим способом. Например, ролевые игры;

– графики, таблицы, которые обучающиеся заполняют самостоятельно, используемые для самооценки своих достижений. Например, количество прочитанных книг или фиксация прогресса в достижении учебных целей;

– нестандартные задания и нестандартное оценивание. Разрабатывайте нестандартные задания для выявления уровня способностей обучающихся в конкретных областях. Например, задания «математический детектив», «исторический взгляд изнутри» и т.д.;

– неформальное использование стандартизированных тестов, в ходе выполнения которых важно предоставить обучающимся возможность пояснять свои ответы, обсуждать их, анализируя ход рассуждений обучающихся и допущенные ими ошибки;

– список контрольных вопросов, который позволяет оценивать и отслеживать основные навыки, необходимые в учебном процессе [2, p. 131–134].

Поскольку по мнению Говарда Гарднера, интеллект человека многогранен, то при оценивании достижений обучающихся принимаются во внимание результаты и достижения и в тех сферах, которые часто считаются не «самыми главными» и не отражающими академические успехи обучающихся: музыка, искусство, движение, а таже понимание себя и других [3, p. 166].

Необходимо отметить, что анализ преподавателями способности обучающихся к самоанализу и рефлексии также является важной составляющей, подхода к оцениванию знаний и достижений обучающихся. Так, например, в школе New City School педагогами была разработана анкета для такого анализа. Она включала в себя такие разделы как:

1) доверие:

– комфортно общается в различных ситуациях со сверстниками;

– вовлекается в поведение, требующее определенного риска;

– комфортно чувствует себя как в роли лидера, так и в роли ведомого;
– отлично справляется с разочарованиями и неудачами;
– демонстрирует положительную и точную самооценку.
2) мотивация:
– демонстрирует внутреннюю мотивацию;
– активно вовлечен в процесс обучения;
– демонстрирует любопытство;
– демонстрирует упорство;
– показывает творческий подход.
3) решение проблем:
– демонстрирует трезвое суждение и благоразумие;
– просит помощи, когда это необходимо;
– может генерировать различные гипотезы и решения;
– демонстрирует упорство и настойчивость в решении проблем;
– принимает во внимание и учитывает замечания и пожелания.
4) ответственность:
– несет ответственность за свои действия;
– несет ответственность за вещи и имущество;
– хорошо переносит различные изменения;
– воспринимает ограничения в работе и игровых ситуациях;
– использует подходящее чувство юмора.
5) усилия и рабочие привычки:
– принимает участие в различных видах деятельности и дискуссиях;
– работает над заданиями аккуратно и тщательно;
– поддерживает в порядке рабочее место и принадлежности;
– имеет соответствующую возрасту устойчивость внимания;
– умеет работать независимо;
– следует письменным и устным указаниям;
– внимательно слушает;
– эффективно использует время [4, p. 311–312].

Стоит подчеркнуть, что проведение такого анкетирования и анализ полученных результатов помогает не только учителям выявлять сильные и слабые стороны обучающихся, но и самим ученикам осознавать причины затруднений в обучении и находить пути их решения.

Таким образом, подходы к оцениванию знаний обучающихся на основе теории множественного интеллекта не просто расширяют спектр методов и приемов, но и меняют парадигму контроля знаний

обучающихся. В отличие от письменных заданий и стандартизированных тестов, содержание которых направленно в основном на проверку лингвистических и логико-математических способностей обучающихся, методы оценивания на основе теории множественного интеллекта позволяют значительно расширить диапазон, оценивая достижения обучающихся в таких сферах как музыка, искусство, внутриличностные навыки и т.д., осуществление же педагогического наблюдения позволяет не просто увидеть краткосрочный результат тестирования, а проанализировать непрерывное интеллектуальное развитие обучающихся.

Список литературы

1. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – Москва : Вильямс, 2007. – 512 с.

2. Armstrong, T. Multiple Intelligences in the Classroom / T. Armstrong. – Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2009. – 246 p.

3. Flagman, D.P. Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues / D.P. Flagman, E.M. McDonough. – 4th ed. – 2018. – 1130 p.

4. Chen, J.-Q. Multiple Intelligences Around the World / J.-Q. Chen, S. Moran, H. Gardner. – Jossey-Bass, A Wiley Print, 2009. – 411 p.

5. Образование и научная аттестация в эпоху искусственного интеллекта: необходима радикальная смена модели оценки знаний. – URL: https://obrmos.ru/go/go_vys/Articles/_go_go_vyz_art_984.html (дата обращения: 12.02.2026). – Текст : электронный.

Алмаева Сирина Наилевна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №121»
г. Казань, Республика Татарстан

РОЛЬ ТЕАТРА В СОХРАНЕНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: *в статье раскрывается педагогический потенциал театральной деятельности как эффективного инструмента сохранения и развития родного языка у детей дошкольного возраста. Автор показывает, как в процессе театрализованной игры слово перестает быть абстрактным и обретает живой смысл через действие, интонацию, жест и эмоциональный контекст. Особое внимание уделено развитию диалогической речи, формированию языкового чутья и преодолению разрыва между языковой практикой в семье и в образовательной среде. В статье*

подчёркивается ценность фольклора в театральной работе: народные сказки, потешки и прибаутки становятся основой для освоения образных языковых конструкций и ритмики родной речи. Практическую ценность публикации составляют описанные автором приёмы работы с детьми младшей группы-в том числе инсценировки адаптированных народных сказок, еженедельные «мини-премьеры» и создание «словарика героя». На конкретных примерах показано, как эти методы стимулируют речевую активность, помогают застенчивым детям преодолеть страх ошибки и естественным образом обогащают словарный запас.

Ключевые слова: *театр в детском саду, театрализованная деятельность, сохранение родного языка, развитие речи дошкольников, речевая активность, языковое чутьё, фольклор в работе с детьми, диалогическая речь, эмоциональное освоение языка.*

Родной язык – это не просто средство общения, а сокровищница культуры, в которой заключены традиции, образ мышления и эмоциональная палитра народа. Для дошкольника язык еще только обретает смысл: он учится не только произносить слова, но и чувствовать их оттенки, интонации, ритм, связывать их с действиями и образами. Именно поэтому так важно, чтобы первые встречи с родным языком были яркими, эмоционально насыщенными и осмысленными. Театральная деятельность в детском саду становится одним из самых естественных и действенных инструментов для решения этой задачи.

В театральной игре ребенок не заучивает слова по списку – он проживает их. Когда малыш примеряет на себя роль лисы, медведя или бабушки из сказки, слово перестаёт быть абстрактным символом и становится частью действия. «Я крадусь», «Я шепчу», «Я зову» – эти фразы рождаются из движения, мимики, ситуации. Такая связь слова и действия формирует прочную ассоциативную память: ребенок запоминает не просто лексику, а ее эмоциональный и поведенческий контекст. В результате родной язык усваивается не как набор правил, а как живой инструмент выражения себя.

Театральная среда естественным образом стимулирует речевую активность. В процессе подготовки к спектаклю дети многократно повторяют реплики, учатся слышать друг друга, подстраиваться под партнера, реагировать на реплику. Даже молчаливый ребенок в роли находит повод заговорить: ведь герой должен что-то сказать, позвать, предупредить, попросить. При этом речь звучит не в

формальной обстановке занятия, а в увлекательном контексте – и это снимает страх ошибки, побуждает пробовать новые слова и конструкции. Особенно ценно, что в театре активно развивается диалогическая речь: умение задавать вопросы, отвечать, поддерживать тему, слушать собеседника. Эти навыки напрямую связаны с формированием коммуникативной компетентности и помогают ребёнку уверенно чувствовать себя в коллективе.

Важную роль в сохранении родного языка играет погружение в фольклор. Народные сказки, потешки, прибаутки, пословицы и поговорки – это кладезь образного, ритмичного, выразительного языка. В театральной постановке такие тексты оживают: ритм потешки становится ритмом движения, интонация прибаутки-интонацией персонажа. Ребёнок не просто слышит эти обороты, он начинает ими пользоваться, перенимая характерные для родного языка модели построения фраз, устойчивые выражения, образные сравнения. Так формируется языковое чутье: способность чувствовать уместность слова, его эмоциональную окраску, стилистическую принадлежность.

Особую ценность имеет коллективный характер театральной работы. Подготовка спектакля – это всегда командное дело: дети вместе обсуждают, как лучше сыграть сцену, подбирают слова, договариваются о ролях, помогают друг другу запомнить реплики.

Не менее значим и эмоциональный компонент. Театр пробуждает чувства, и именно на фоне сильных эмоций слова запоминаются особенно прочно. Радость победы, сочувствие к герою, волнение перед выходом на сцену – все это создает яркие «якоря» для лексики. Ребёнок не только запоминает слова, но и учится выражать с их помощью разные оттенки эмоций: от тихого шёпота до громкого призыва, от ласкового обращения до решительного заявления. Такое эмоциональное освоение языка делает его не просто средством передачи информации, а инструментом самовыражения.

Практические формы театральной работы в детском саду могут быть самыми разными и не требуют сложной подготовки. Это и настольный театр, где дети озвучивают фигурки, и пальчиковый театр, и простые инсценировки любимых сказок, и импровизационные этюды, и даже мини-спектакли с элементами народных игр. Главное, чтобы в центре внимания было живое слово, а не формальный результат. Даже короткая сценка, разыгранная в кругу группы, даёт ребёнку возможность услышать родной язык в действии, попробовать его на вкус, почувствовать его силу и красоту.

Из своего опыта работы могу рассказать, как эти принципы воплощаются на практике. Однажды мы с детьми младшей группы взялись за небольшую инсценировку по татарской народной сказке «Три дочери», конечно, в адаптированном для малышей варианте. Я не ставила задачу выучить текст наизусть: вместо этого предложила ребятам «прожить» каждую реплику. Например, мы вместе показывали, как героиня говорит: «Я спешу!» – для этого нужно быстро шагать и махать рукой, а фразу «Мне страшно» дети передавали, прижимая ладошки к щекам и чуть приседая. И знаете, результат меня очень порадовал: дети не просто запомнили фразы, они интуитивно уловили интонацию, темп и эмоциональную окраску речи, характерные для родного языка. А потом эти обороты стали появляться в их свободной игре: «Мне страшно!», «Я спешу!», «Подожди меня!»-фразы, которые раньше почти не звучали в группе.

Ещё один приём, который я регулярно использую, – еженедельные «мини-премьеры» в младшей группе. Каждую пятницу мы разыгрываем одну и ту же коротенькую потешку-например, «Ладушки-ладушки» или «Сорока-ворона», но каждый раз в новом варианте. Сегодня потешку рассказывает кукла, завтра-мишка, послезавтра-сам ребенок в платочке. Я специально меняю условия, чтобы дети не заучивали текст, а осваивали его как живую речь: учились менять интонацию, подбирать слова под ситуацию, чувствовать ритм. Со временем даже самые застенчивые ребята начинали произносить фразы уверенно, а многие-добавлять свои реплики, творчески перерабатывая знакомый текст.

Таким образом, театр в детском саду – это не развлечение и не просто форма досуга, а полноценный педагогический инструмент сохранения и развития родного языка. Он соединяет когнитивное и эмоциональное, индивидуальное и коллективное, учебное и игровое, создавая условия, в которых родной язык становится для ребёнка не чужой нормой, а близкой, понятной и любимой частью мира. Именно в этой живой творческой среде зарождается и крепнет языковая личность дошкольника – с уважением к своим корням и готовностью свободно и уверенно говорить на родном языке.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2000. – 399 с.

2. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников: кн. для воспитателя дет. сада / Л. В. Артемова. – Москва : Просвещение, 1991. – 127 с.

3. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2004. – С. 200–223.

4. Губанова, Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников: методические рекомендации, конспекты занятий, сценарии игр и спектаклей для детей 2–5 лет / Н. Ф. Губанова. – Москва : ВАКО, 2011. – 255 с.

5. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду: пособие для работников дошкольных учреждений / М. Д. Маханева. – Москва : Сфера, 2004.

6. Ушакова, О. С. Программа развития речи и речевого воспитания дошкольников / О. С. Ушакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2023. – 144 с.

7. Щеткин, А. В. Театральная деятельность в детском саду. 4–5 лет. Конспекты занятий: учебно-методическое пособие / А. В. Щеткин. – Москва : Мозаика-Синтез, 2022. – 120 с.

8. Калашник, И. А. Роль татарского детского фольклора (песенок, потешек, колыбельных) в развитии речи младших дошкольников / И. А. Калашник, А. Р. Нуриева // Молодой ученый. – 2026. – № 1 (604). – С. 54–56. – EDN ZYEGCM.

9. Файзуллина, Р. А. Татарская поэзия и фольклор в детском саду / Р. А. Файзуллина. – Казань : Магариф, 2012. – 191 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 : с изм : от 08.11.2022 №955.

Валеева Гавгар Хамзовна
учитель
Михайлова Татьяна Николаевна
учитель
МАОУ «Лицей №121
имени Героя Советского Союза С.А. Ахтямова»
г. Казань, Республика Татарстан

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОЗИЦИОННЫЙ ПРИНЦИП И ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования первоначального навыка чтения в период обучения грамоте. Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного обоснования методических условий, обеспечивающих эффективное становление механизма чтения у первоклассников. Целью работы является выявление лингвометодических и психолого-педагогических основ формирования первоначального навыка чтения. Анализируются ключевые понятия: «позиционное чтение», «позиционный принцип», «фонематическое восприятие». Рассматриваются этапы формирования навыка чтения по Т.Г. Егорову: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Раскрывается роль ориентировки на гласную букву как центрального звена механизма позиционного чтения. Приводятся примеры практических упражнений для учителя начальных классов, направленных на развитие фонематического слуха, слогового чтения и перехода к чтению целыми словами.*

Ключевые слова: *первоначальное чтение, навык чтения, позиционный принцип, фонематическое восприятие, слоговое чтение, обучение грамоте, младший школьник.*

Введение. Формирование первоначального навыка чтения является одной из приоритетных задач начального общего образования. От того, насколько успешно ребёнок овладеет механизмом чтения в период обучения грамоте, зависит не только его дальнейшее литературное образование, но и успешность освоения всех учебных дисциплин. Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, включающий зрительное восприятие, речедвигательные операции, смысловую обработку и понимание текста.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, чтение рассматривается как средство личностного развития ученика, его умения адаптироваться в обществе и решать задачи воспитания ответственного и компетентного гражданина. В связи с этим проблема поиска эффективных методических путей формирования первоначального чтения сохраняет свою актуальность.

Основная часть. Первоначальный навык чтения формируется в период обучения грамоте. В современной методике обучения грамоте центральное место занимает *позиционный принцип* русской графики. Термин «позиционный принцип» пришёл на смену прежнему термину «слоговой принцип русской графики». Сущность позиционного принципа заключается в том, что отдельно взятая буква (графема) не может быть прочитана без учёта последующих букв. Так, согласная буква читается с учётом последующей гласной: гласные А, О, У, Ы, Э указывают на твёрдость предшествующего согласного, а гласные Я, Ё, Ю, И, Е – на мягкость.

Овладение позиционным чтением составляет ядро первоначального навыка. Ребёнок должен научиться ориентироваться на гласную букву, следующую за согласной, чтобы правильно определить звуковое значение согласной фонемы. Это требует сформированного *фонематического восприятия* – способности расчленять поток речи на отдельные звуки, устанавливать их последовательность и различать фонемы по твёрдости-мягкости.

Т.Г. Егоров выделяет три этапа формирования навыка чтения: *аналитический*, *синтетический* и *этап автоматизации*. На аналитическом этапе, соответствующем периоду обучения грамоте, все компоненты чтения (восприятие, произнесение, осмысление) «разорваны» и требуют от ребёнка отдельных усилий. Ребёнок читает по слогам, что является закономерным для данного этапа. Задача учителя – обеспечить плавный и своевременный переход к следующему этапу.

Синтетический этап предполагает, что все три компонента чтения синтезируются, и ребёнок начинает читать целыми словами. Главным показателем перехода на этот этап является наличие интонирования при чтении, что свидетельствует о понимании целостного содержания текста. Этап автоматизации характеризуется тем, что техника чтения доведена до автоматизма и не осознаётся читающим; интеллектуальные усилия направлены на осознание содержания и формы читаемого.

Для успешного формирования первоначального навыка чтения учителю необходимо обеспечить ряд условий. Во-первых, упражнения в чтении должны быть ежедневными и систематическими. Во-вторых, отбор текстов для чтения должен производиться с учётом психологических особенностей детей и литературных особенностей текстов. В-третьих, должна вестись систематическая работа по предупреждению ошибочного чтения и исправлению допущенных ошибок.

Практические примеры упражнений. Для развития фонематического слуха и подготовки к позиционному чтению эффективны следующие упражнения: определение первого и последнего звука в слове, выделение гласных звуков из потока речи, различение твёрдых и мягких согласных на слух. На этапе слогового чтения полезно использовать чтение слоговых таблиц, где согласная буква сочетается с разными гласными, что позволяет ребёнку наглядно усвоить позиционный принцип.

Для предупреждения типичных ошибок, таких как побуквенное чтение, учителю следует с первых уроков формировать у детей способ чтения целым слогом, а не отдельными буквами. Полезны упражнения на чтение строчек наоборот по буквам (справа налево), чтение только второй половины слов, поиск в тексте заданных слов – эти приёмы развивают точность движений глаз и предупреждают ошибки в грамматической форме слов, пропуски и перестановки слогов.

1.Развитие фонематического слуха (умение слышать звуки)

Без этого этапа невозможно научить ребенка читать, так как чтение – это перевод звуков в буквы.

Пример «Звуковые прятки».

Задание: «Я буду называть слова, а ты хлопни в ладоши, если услышишь звук [ш]». (Слова: шуба, кошка, лиса, шапка, стол).

Пример «Где спрятался звук?».

Задание: определить позицию звука в слове (начало, середина, конец). Например, где звук [р] в слове рыба? (в начале), в слове корова? (в середине), в слове топор? (в конце).

Пример «Цепочка слов».

Задание: каждое следующее слово должно начинаться на последний звук предыдущего. Сыр – рак – кот – туча.

2. Знакомство с буквами и графическим образом (Азбука).

Важно, чтобы ребенок запомнил не просто название буквы («эм»), а ее звук («м»), и узнавал ее в разных вариантах.

Пример «На что похожа буква?».

Задание: связать букву с предметом для лучшего запоминания. «Ж» похожа на жука, «О» – на обруч, «П» – на турник.

Пример «Буква заблудилась».

Задание: среди множества других букв найти и обвести (или зачеркнуть) только букву «А».

Пример «Вылепи букву».

Задание: слепить букву из пластилина, выложить из счетных палочек или веревочки. Это развивает моторику и запоминание.

3. Слоговое чтение (Слияние букв).

Самый сложный момент – научить ребенка сливать согласную и гласную.

Пример «Песенка слогов».

Задание: тянуть первый звук до тех пор, пока не дойдешь до второго. «М-м-м-а-а». Или использовать прием «пила»: «МА», «МО», «МУ», «МЫ».

Пример «Окошечки».

Задание: использование пособия, где согласная буква закреплена, а гласная двигается вниз (или наоборот). Ребенок читает, что получилось: М + А = МА, М + О = МО.

Пример «Доскажи словечко».

Задание: взрослый начинает слог, ребенок заканчивает слово. «Ма-...» (мама, машина, малина).

4. Чтение слов и переход к фразовому чтению.

На этом этапе важно снять страх перед длинными словами и научить понимать прочитанное.

Пример «Чтение по слогам с точками».

Задание: В тексте слова разделены дугами (слогами), а между ними стоят точки для паузы. «Ма. ма. мы. ла. ра. му.». Постепенно дуги убираются.

Пример «Найди ошибку».

Задание: ребенку дается предложение с картинкой, где слово не соответствует изображению. «У Маши в руках (картинка кошки) СОБАКА». Нужно прочитать и исправить.

Пример «Чтение с окошком».

Задание: наложить на слово карточку с прорезью, которая открывает только один слог. Ребенок читает, двигает окошко дальше. Это помогает не путать порядок слогов.

5. Развитие техники и выразительности.

Когда техника чтения становится автоматизированной, добавляем интонацию и скорость.

Пример «Чтение с ударением».

Задание: найти в слове «главный» слог (ударный). Например, зАмок и замОк. Прочитать слово, выделив его голосом.

Пример «Интонационная разминка».

Задание: прочитать одно и то же предложение с разной интонацией: «Сегодня хорошая погода». (Вопросительно, восклицательно, грустно, радостно).

Пример «Жужжащее чтение».

Задание: Все ученики класса читают одновременно вполголоса в течение 5 минут. Это увеличивает время практики чтения для каждого ребенка.

6. Игровые методики (для повышения мотивации).

Пример «Кубик Блума».

Задание: бросаем кубик, на гранях которого написаны вопросы: «Кто?», «Что?», «Где?», «Когда?», «Почему?», «Как?». Ребенок должен найти ответ в прочитанном тексте.

Пример «Чтение по ролям».

Задание: распределить роли (автор, лиса, заяц) и прочитать сказку по цепочке, стараясь подражать голосам героев.

Пример «Словесный салат».

Задание: даны перемешанные слоги. Нужно собрать из них слова. «КА, РУ, ЧА» -> РУЧКА.

Заключение. Таким образом, формирование первоначального навыка чтения представляет собой закономерный, поэтапный процесс, в основе которого лежит овладение позиционным принципом русской графики. Учителю начальных классов необходимо учитывать психофизиологические механизмы чтения и целенаправленно формировать фонематическое восприятие, слоговое чтение и ориентацию на гласную букву. Создание благоприятных методических условий обеспечивает естественный переход от аналитического этапа к синтетическому и далее – к автоматизированному чтению, что является фундаментом успешного обучения в школе.

Список литературы

1. Сильченкова, Л. С. От чего зависит успешность формирования у первоклассников механизма чтения / Л. С. Сильченкова // Начальная школа. – 2017. – № 2. – С. 3–7.

2. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 264 с.

3. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать / Д. Б. Эльконин. – Москва : Знание, 1976. – 64 с.
4. Ушинский, К. Д. Родное слово: книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский. – Москва : Юрайт, 2019. – 265 с.
5. Горецкий, В. Г. Азбука. 1 класс: учебник : в 2 ч. / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская. – Москва : Просвещение, 2020.
6. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11–18.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286).
8. Бугрименко, Е. А. Чтение без принуждения / Е. А. Бугрименко, Г. А. Цукерман. – Москва : Знание, 1987. – 96 с.
9. Аюпова, А. А. Формирование навыка чтения у младших школьников: выпускная квалификационная работа / А. А. Аюпова. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2025. – 52 с.

Викторова Елена Николаевна
учитель
МБОУ «СОШ №5»
г. Канаш, Чувашская Республика

ОПТИМИЗАЦИЯ ТРУДА УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОСЕТЕЙ: ГОТОВЫЕ РЕШЕНИЯ ДЛЯ УРОКА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема оптимизации профессиональной деятельности учителя географии посредством технологий генеративного искусственного интеллекта. На основе практического опыта применения отечественных нейросетевых сервисов (GigaChat, YandexGPT, Kandinsky, Шедеврум, D-ID) предложена классификация инструментов по типам генерируемого контента. Описаны сценарии использования нейросетей на этапах подготовки и проведения урока: адаптация учебных текстов, создание сюжетных заданий, генерация визуальных материалов и видеоконструктов. Представлена формула эффективного промпт-инжиниринга «Роль + Задача + Контекст + Формат». Выявлены риски применения нейросетей в образовательном процессе и предложены стратегии их минимизации. Результаты могут быть использованы педагогами-географами для повышения эффективности подготовки к урокам.*

Ключевые слова: *нейросеть, искусственный интеллект, промпт-инжиниринг, оптимизация труда учителя, дифференциация обучения, галлюцинации нейросетей, генерация контента, визуализация учебного материала, ФГОС ООО, цифровая трансформация образования.*

Введение.

Современная цифровая трансформация образования требует от учителя освоения новых инструментов, способных сократить рутинную нагрузку и высвободить время для главного – живого общения с учениками. Согласно исследованию МГПУ, 46,5% учителей отмечают, что их коллеги уже используют технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ), однако системная методическая база применения нейросетей в школьной географии только формируется [3, с. 12]. В настоящей статье представлен практико-ориентированный анализ возможностей нейросетевых сервисов для оптимизации труда учителя географии.

Теоретические основы: *ИИ и нейросеть.*

Понятия «искусственный интеллект» и «нейросеть» часто используются как синонимы, что методически некорректно. ИИ – обширная область информатики, охватывающая множество подходов и технологий. Нейросеть – конкретный инструмент реализации ИИ, структурированный по принципу биологических нейронных связей: миллионы «нейронов» объединены в слои, через которые проходят сигналы. В процессе обучения нейросети «скормили» миллиарды текстов, изображений и примеров; она многократно ошибалась, но постепенно выявила закономерности [1, с. 335]. Когда учитель даёт запрос «нарисуй вулкан», нейросеть не ищет готовую картинку в интернете – она создаёт её заново, слой за слоем, опираясь на усвоенные паттерны.

Для учителя географии принципиально важно понимать предсказывающую природу нейросети: она не «знает», а прогнозирует наиболее вероятное продолжение. Это порождает феномен «галлюцинаций» – уверенных, но фактически ошибочных ответов. Нейросеть может нарисовать реку, текущую в гору, или придумать несуществующую страну. Следовательно, учитель остаётся главным контролёром качества, а нейросеть – гениальным, но несовершенным ассистентом [5, с. 8].

Классификация нейросетей для учителя.

У каждой нейросети своя специализация: генерируют тексты, изображения, видео. В таблице 1 представлена классификация инструментов, доступных учителю без VPN и оплаты.

Таблица 1

Классификация нейросетевых инструментов для учителя

Тип нейросети	Сервисы	Образовательное применение
Текстовые	GigaChat, YandexGPT	Адаптация текстов, создание заданий, тестов, сюжетов
Визуальные	Kandinsky, Шедеврум	Иллюстрации, комиксы, портреты, карточки
Видеосервисы	D-ID, HeyGen	«Говорящие» портреты, озвучка, видеоролики

Готовые решения для урока.

Практический опыт применения нейросетей целесообразно разделить на три блока: контент (что говорим), визуализация (что показываем) и контроль (как проверяем).

Блок 1. Текстовые нейросети. Текстовые модели (GigaChat, YandexGPT) позволяют адаптировать сложный текст для разных возрастов. Пример промпта: «Перепиши текст параграфа про Мировой океан для 7 класса. Сделай его простым и увлекательным. Используй стиль «Факты против мифов». Раздели на 3 части». Для 5 класса при изучении плана местности эффективны сюжетные задания: «Ты – учитель географии. Придумай историю для знакомства с условными знаками. Герой – Красная Шапочка, которой нужно помочь пройти через лес к бабушке. Под фруктовым деревом сидит волк. Решение – применение условных знаков». Для 9 класса нейросеть генерирует проблемные вопросы по теме «Топливная промышленность России» с аргументами «за» и «против» для организации дискуссии [7]. Отдельно отметим возможность автоматического создания тестов с разными типами заданий и ключами для учителя, а также генерации аналогичных текстов для 2–3 вариантов.

Блок 2. Генерация изображений. География – визуальная наука. Нейросети (Kandinsky, Шедеврум) решают проблему авторских прав и недоступности подходящих картинок. Серия из четырёх

изображений в стиле комикса, показывающая образование урагана (1 – нагревание воды, 2 – образование облаков, 3 – закручивание, 4 – выход на сушу), – готовый раздаточный материал для работы в парах. «Оживление» чёрно-белых портретов путешественников (Миклухо-Маклай, Семёнов-Тян-Шанский) – нейросеть делает их цветными и детализированными, приближая к визуальному ряду современных школьников [2, с. 44].

Блок 3. Видеосервисы. Сервисы D-ID и HeyGen позволяют создать «говорящий» портрет: учитель загружает изображение путешественника, текст от первого лица – и нейросеть синхронизирует движения губ с речью. На уроке «выступает» сам Миклухо-Маклай или Семёнов-Тян-Шанский. Это производит на учеников неизгладимое впечатление и запоминается надолго [6].

Формула эффективного промпта.

Наиболее частая причина неудовлетворительных результатов – некорректный запрос. Нейросеть можно сравнить со стажёром: если дать инструкцию «сделай что-нибудь», результат будет случайным. Эффективная формула промпта – «Роль + Задача + Контекст + Формат». В таблице 2 показано сравнение запросов.

Таблица 2

Сравнение запросов к нейросети

Некорректный запрос	Корректный запрос
«Сделай задание по географии»	«Ты – учитель географии. Составь 3 задания по теме «Реки России» для 6 класса. В классе есть дети с разным уровнем. Выдай в виде таблицы: первое – базовое, второе – повышенной сложности, третье – творческое»
«Нарисуй вулкан»	«Создай изображение действующего вулкана в реалистичном стиле для презентации по теме «Внутреннее строение Земли», 6 класс. Добавь подписи: кратер, жерло, магматический очаг»

Во втором случае нейросеть понимает, кто она (роль), что сделать (задача), при каких условиях (контекст) и как выдать результат (формат). Качество ответов возрастает многократно [4, с. 7].

Риски и стратегии их минимизации.

1. Галлюцинации нейросетей. Модель может уверенно назвать несуществующую реку или перепутать столицы. Правило: всегда перепроверять географические, исторические и статистические

сведения. Нейросеть – помощник, а не истина в последней инстанции [8, с. 44].

2. Актуальность данных. Нейросети обучены на данных, актуальных на момент обучения. Если изменился состав регионов России или статистические показатели, модель об этом может не знать. Правило: для актуальных данных использовать ИИ-поисковики (Perplexity) или проверять по официальным источникам [9].

3. Защита персональных данных. При использовании нейросетей необходимо соблюдать требования Федерального закона №152-ФЗ «О персональных данных»: не передавать в модель личные данные учеников [10].

Заключение.

Оптимизация труда учителя географии с помощью нейросетей – это не попытка «обмануть» систему, а перераспределение ресурсов в пользу творческой и воспитательной составляющей педагогической деятельности. Рекомендуемый первый шаг: открыть GigaChat или YandexGPT и дать один запрос по теме ближайшего урока. Увидев, как сложная задача решается за две минуты, учитель убеждается в практической ценности инструмента. Дальше – создать изображение в Kandinsky, сгенерировать тест, попробовать видеосервис. Каждый такой шаг – это минуты, возвращённые педагогу для главного: живого общения с детьми.

Список литературы

1. Астафьев, А. Е. Использование искусственного интеллекта в высшей школе: опыт и оценки студентов / А. Е. Астафьев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2024. – Т. 24, № 2. – С. 335–353.

2. По следам нейросети: компетенции в сфере новой педагогической грамотности / Ю. Г. Барабаш, Е. А. Градусова, И. В. Кущ [и др.]. – Москва : МГПУ, 2024. – 67 с.

3. Полякова, Н. Н. Применение технологий искусственного интеллекта в системе школьного образования: от теории к практике / Н. Н. Полякова // Открытый урок. – 2025. – URL: https://urok.1sept.ru/publication/210863 (дата обращения: 30.09.2026). – Текст : электронный.

4. Серёжкина, А. Е. Применение искусственного интеллекта в образовании / А. Е. Серёжкина // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024). – Москва, 2024. – С. 112–118.

5. Указ Президента РФ от 30.09.2022 №490 «О Стратегии развития искусственного интеллекта в Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: http://kremlin.ru (дата обращения: 30.09.2026). – Текст : электронный.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минпросвещения РФ от 31.05.2021 №287). – URL: https://fgos.ru (дата обращения: 30.9.2026). – Текст : электронный.

7. Федеральный закон от 27.07.2006 №152-ФЗ «О персональных данных» (последняя редакция от 30.12.2023). – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 30.09.2026). – Текст : электронный.

Вирт Эвелина Рубеновна
воспитатель
Белоусова Анна Александровна
воспитатель
МБДОУ «Д/С ОВ №187»
г. Воронеж, Воронежская область

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ОТ ИНФОРМИРОВАНИЯ К ПАРТНЕРСТВУ

Аннотация: *в статье авторы рассматривают наиболее эффективные и актуальные методы взаимодействия с семьями старших дошкольников, которые помогают выстроить доверительные отношения и создать единое образовательное пространство. Подчёркивается, что главная цель современной системы работы с родителями – не контроль и поучение, а создание поддерживающей среды, в которой родитель чувствует себя компетентным, спокойным и значимым.*

Ключевые слова: *старшие дошкольники, взаимодействие с семьями воспитанников, образовательное пространство.*

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) – это период активной подготовки ребенка к новой социальной роли – роли школьника. Меняется ведущая деятельность (от игровой к учебно-познавательной), усложняются требования к произвольности поведения, вниманию и памяти. В этих условиях семья и дошкольная образовательная организация перестают быть просто двумя параллельными институтами воспитания. Они становятся равноправными партнерами, от слаженности действий которых напрямую зависит успешность адаптации будущего первоклассника.

Ушли в прошлое времена, когда работа с родителями сводилась к родительским собраниям с констатацией проблем и раздачей

методичек. Современная педагогика и психология требуют перехода от модели «педагог – транслятор знаний» к модели «педагог – навигатор и партнер».

В условиях высокой занятости современных родителей традиционные формы общения (бумажные объявления, устные приглашения) теряют эффективность. На первый план выходят цифровые инструменты, которые позволяют сделать взаимодействие оперативным, доступным и менее формальным.

Создание чатов в мессенджерах – стандарт современной практики. Однако важно разграничить их назначение. Информационный чат (строго для объявлений администрации и воспитателей) и чат-болталка (для свободного общения родителей, модерируемого представителем родительского комитета). Это помогает избежать информационного шума и конфликтов.

QR-коды в раздевалке – простая, но эффективная технология. QR-код на шкафчике ребенка может вести на персональную мини-страницу с его текущими успехами, фотографиями с занятий (с письменного согласия родителей) или коротким видео, как он строит башню или поет на утреннике. Это дает родителю мгновенное чувство сопричастности.

Вместо громоздких папок с рисунками педагоги могут вести цифровой дневник развития (электронные портфолио). В него вносятся наблюдения за динамикой навыков ребенка (согласно целевым ориентирам ФГОС ДО), прикрепляются фото работ, а родители могут оставлять комментарии или задавать вопросы в режиме реального времени.

Если родитель не может прийти на праздник из-за работы, онлайн-трансляция (с соблюдением правил безопасности) позволяет ему увидеть выступление ребенка. Виртуальные экскурсии по музеям, которые посещает группа, с комментариями воспитателя в прямом эфире, также укрепляют связь семьи и детского сада.

При поступлении в старшую группу (или в начале учебного года) психолог и воспитатель в доверительной беседе составляют карту ресурсов: кто из родителей может провести экскурсию на свое место работы, кто готов помочь с ремонтом, кто увлекается фотографией. Это позволяет привлекать родителей точечно, по их сильным сторонам, избегая формализма.

Вместо общих памяток «Как готовить к школе», семья получает краткий профиль ребенка: «У Маши отлично развито слуховое восприятие, но слабая мелкая моторика. В выходные вместо прописей

лепите из пластилина буквы и пойте песенки со сложным ритмом». Конкретика и персонализация всегда ценятся родителями выше, чем общие фразы.

Современные методы работы с родителями – это не набор разрозненных мероприятий, а гибкая, открытая система. Ее главная цель – не проконтролировать семью и не поучать ее, а создать поддерживающую среду, в которой родитель чувствует себя компетентным, спокойным и значимым. Когда мама и папа видят в педагогах союзников, старший дошкольник получает самый ценный ресурс – гармоничное и согласованное взрослое окружение. Именно такое партнерство становится фундаментом, на котором будет строиться успешная школьная жизнь.

Список литературы

1. Арнаутова, Е. П. Педагог и семья / Е. П. Арнаутова. – Москва : Карапуз, 2019. – 264 с.

2. Козлова, А. В. Работа с семьей в ДОО: методические рекомендации / А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина. – Москва : Сфера, 2022. – 112 с.

3. Микляева, Н. В. Работа педагога-психолога в ДОУ: методическое пособие / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, О. Р. Родионова. – Москва : Айрис-пресс, 2020. – 384 с.

4. Евдокимова, Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника / Е. С. Евдокимова. – Москва : ТЦ Сфера, 2020. – 96 с.

Глушко Светлана Александровна
воспитатель
Сирик Наталья Викторовна
воспитатель
МБОУ «Начальная школа – Д/С №8»
г. Белгород, Белгородская область

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: *в статье рассматриваются вопросы внедрения информационных технологий (ИТ) в систему дошкольного образования. Описаны основные формы использования ИТ в дошкольных учреждениях. Отмечается, что внедрение ИТ способствует созданию современной и эффективной системы обучения, однако подчёркивается необходимость сочетания информационных технологий с традиционными методами обучения для обеспечения гармоничного развития детей.*

Ключевые слова: *информационные технологии, дошкольное образование, ИКТ, интерактивное обучение, индивидуализация обучения, образовательные приложения.*

В современном мире информационные технологии (ИТ) играют важную роль во всех сферах жизни, включая образование. Дошкольное образование не стало исключением. Внедрение ИТ в этот период развития детей открывает новые возможности для их обучения, развития и воспитания.

Преимущества использования ИТ в дошкольном образовании.

Развитие навыков XXI века: Использование ИТ помогает дошкольникам развивать важные навыки, такие как критическое мышление, решение проблем и умение работать с технологиями. Это закладывает основу для дальнейшего обучения и успешной адаптации в современном мире.

Интерактивное обучение: ИТ позволяют сделать процесс обучения более интерактивным и увлекательным. Интерактивные игры и приложения помогают детям легче усваивать информацию и поддерживать их интерес к обучению.

Индивидуализация обучения: с помощью ИТ можно адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности каждого ребенка, что способствует более эффективному обучению и развитию.

Формы использования ИТ в дошкольных учреждениях.

Образовательные приложения и программы: существуют многочисленные приложения и программы, разработанные специально для дошкольников. Они включают в себя обучающие игры, интерактивные книги и обучающие видеоролики.

Использование интерактивных досок и планшетов: интерактивные доски и планшеты позволяют проводить занятия в более динамичной и увлекательной форме. Дети могут взаимодействовать с материалом непосредственно на экране.

Мультимедийные презентации: использование мультимедийных презентаций делает занятия более красочными и интересными. Это помогает удерживать внимание детей и делает процесс обучения более запоминающимся.

Внедрение информационных технологий в дошкольное образование является важным шагом на пути к созданию современной и эффективной системы обучения. ИТ помогают развивать у детей необходимые навыки, делают процесс обучения интерактивным и

индивидуализированным. Однако, важно помнить, что ИТ должны использоваться в сочетании с традиционными методами обучения, чтобы обеспечить гармоничное развитие детей.

Использование ИТ в дошкольном образовании открывает широкие перспективы для будущего, и важно максимально эффективно использовать эти возможности для развития наших детей.

Глушко Светлана Александровна
воспитатель
Сирик Наталья Викторовна
воспитатель

МБОУ «Начальная школа – Д/С №8»
г. Белгород, Белгородская область

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ: ЧТО ДОЛЖЕН ЗНАТЬ И УМЕТЬ БУДУЩИЙ ПЕРВОКЛАССНИК

Аннотация: *в статье рассматривается проблема подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе как одного из ключевых этапов развития личности. Подчёркивается комплексный характер подготовки к школе, необходимость учёта индивидуальных темпов развития ребёнка и создания благоприятной образовательной среды, поддерживающей познавательный интерес. Делается вывод о том, что системная предшкольная подготовка обеспечивает уверенное начало школьного обучения.*

Ключевые слова: *подготовка к школе, готовность к обучению, дошкольный возраст, первоклассник, чтение, письмо, математические представления, развитие речи, логическое мышление, социальные навыки, самостоятельность, адаптация к школе.*

Подготовка детей к школе – важный этап в жизни каждого родителя. От того, насколько хорошо ребенок подготовлен, зависит его успешность в учебном процессе и адаптация к школьной жизни. Рассмотрим основные навыки и знания, которые должны быть у будущего первоклассника.

1. Знание букв и умение читать.

Одним из ключевых навыков является умение читать. Будущему первокласснику желательно знать буквы алфавита и уметь складывать их в простые слова. Чтение небольших текстов поможет развить интерес к книгам и учебе в целом.

2. Основы письма.

Ребенок должен уметь правильно держать карандаш и ручку, проводить линии и круги, писать простые элементы. Это поможет ему в дальнейшем легко освоить письмо и каллиграфию.

3. Математические представления.

Базовые математические понятия, такие как счет до 10 и обратно, знание основных геометрических фигур, умение сравнивать числа и выполнять простые операции сложения и вычитания – важные навыки для успешного обучения.

4. Развитие речи.

Ребенок должен уметь четко и правильно выражать свои мысли, строить простые предложения, рассказывать истории. Важно также развитие фонематического слуха – умения различать звуки в словах.

5. Логическое мышление.

Умение анализировать, сравнивать и обобщать предметы и явления поможет ребенку в решении задач и понимании учебного материала. Простые логические задачки и головоломки будут отличным тренажером.

6. Социальные навыки.

будущему первокласснику необходимо уметь взаимодействовать с другими детьми, соблюдать правила и нормы поведения, слушать и выполнять просьбы взрослых. Эти навыки помогут ему легко влиться в коллектив и наладить коммуникацию с одноклассниками и учителями.

7. Самостоятельность.

Ребенок должен быть готов к выполнению элементарных бытовых задач: самостоятельно одеваться, убирать свои вещи, следить за порядком на рабочем месте.

Подготовка ребенка к школе – это комплексный процесс, включающий в себя развитие различных навыков и умений. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и темпы его развития могут отличаться. Главное – создать благоприятную атмосферу для обучения и поддерживать интерес ребенка к познанию нового. Успешная подготовка обеспечит вашему ребенку уверенное начало школьного пути.

Дятлова Татьяна Владимировна
воспитатель
Дорохина Светлана Владимировна
воспитатель
Лыкова Надежда Сергеевна
учитель-логопед

МБДОУ «Д/С №15 «Дюймовочка»
г. Старый Оскол, Белгородская область

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Аннотация: *в статье раскрыты формы и методы работы по развитию мелкой и общей моторики и её влиянии на формирование речи у детей логопатов. Авторы подробно описывают использование кинезиологических упражнений в образовательной деятельности с детьми с тяжёлыми нарушениями речи. Изложенный материал рекомендуется для использования в работе педагогам дошкольных образовательных учреждений.*

Ключевые слова: *кинезиология, кинезиологические упражнения, дошкольники, нарушения речи, артикуляционная моторика.*

Кинезиология – наука о развитии головного мозга через движение. Существует уже 2000 лет, используется во всем мире. Кинезиологическими упражнениями пользовались Аристотель и Гиппократ. Своей молодостью и красотой Клеопатра также была обязана кинезиологии.

Единство мозга складывается из деятельности двух его полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон. Развитие межполушарного взаимодействия является основой развития интеллекта. Межполушарное взаимодействие возможно развивать при помощи комплекса специальных кинезиологических упражнений.

Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Работы В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Связь пальцевой моторики и речевой функции была подтверждена исследованиями ученых Института

физиологии детей и подростков. Если движения пальцев соответствуют возрасту, установили они, то и речь соответствует возрасту, если развитие движений отстает, то и речь не соответствует возрастным нормам.

У значительного большинства детей с общим недоразвитием речи пальцы малоподвижны, движения их неточные или несогласованные. Многие держат ложку в кулаке либо с трудом берут правильно кисточку или карандаш, иногда не могут застегивать пуговицы, зашнуровывать ботинки, выполнять различные тонкие движения рук.

Дефекты речевой моторики у детей с нарушениями речи выражаются по-разному: в ограничении подвижности языка, губ, челюсти, в нарушении переключения с одного артикуляционного уклада на другой, в нарушении тонуса мышц, ощущения от движения органов артикуляции, в наличии синкенезий, гиперкинезов и различного вида апраксичеких явлений. Эти нарушения сказываются на фонетической стороне речи, а в некоторых случаях они приводят к недоразвитию фонематических процессов, в результате чего дети испытывают значительные затруднения в обучении письму и чтению.

Именно поэтому первым и важнейшим этапом в системе всей коррекционной работы является выработка определенного положения органов артикуляционного аппарата, его подвижности, координированности и переключаемости движений, что достигается проведением специальной гимнастики и массажа.

Самомассаж лица и шеи готовят мышцы к артикуляционной гимнастике, вызывает прилив крови к ним, помогает ребенку лучше улавливать ощущения от них и управлять ими, делает мимику выразительнее. Все упражнения сопровождаются забавными речёвками и стихами, что вызывает у детей интерес к этой деятельности и положительные эмоции.

Не циркач и не артист – сам себе я массажист.
Ручки растираем и лицо теплом своим мы умываем.
Грабельки сгребают все плохие мысли.
Ушки растираем вверх и вниз мы быстро.
Их вперед сгибаем, тянем вниз за мочки,
А потом уходим пальцами за щечки.
Щечки разминаем, чтобы надувались.
Губки разминаем, чтобы улыбались.
Как утята к утке клювики потянем,

Разомнем их мягко, не задев ногтями.
Уголками губ мы щечки поднимаем,
А потом от носа мы к губам стекаем.
Губки пожуем мы, шарики надуем,
И губами вправо-влево потанцуем.
Под губой язык лежит, кулачок в губу стучит.
Под другой губой лежит, кулачок другой стучит.
Тянем подбородок и его щипаем,
А потом по шейке ручками стекаем.

Самомассаж ног оказывает положительное влияние на развитие координации движений, общей моторики и опосредованно активизирует деятельность артикуляционного аппарата.

На ногах носки и пятки тоже просят физзарядки.
Мы носками постучим
(пятки стоят на полу, а носки поочередно стучат по полу на каждый слог).
Мы поставим пятки
(теперь носки стоят на полу, пятки ставятся на ударные слоги).
Вот мы ходим, как медведь
(переваливание на внешних сторонах стоп с ноги на ногу).
Скачем, как зайчики
(подскоки на носках на двух ногах).
Вот козленок на лугу
(ноги врозь/скрестно),
Вот машина едет
(руки «рулят»),
А за ними мчится гусь на велосипеде
(упражнение «Велосипедик»).

Массаж рук щеткой оказывает стимулирующее воздействие на изменение функционального состояния коры головного мозга, усиливает регулирующую и координирующую функции.

Гладь мои ладони, еж!
Ты колючий, ну и что ж!
(гладить ребенку ладони щеткой)
Я хочу тебя погладить,
Я хочу с тобой поладить
(ребенок гладит ладонями щетку).

Существует большое количество комплексов для развития мелкой мускулатуры рук: с различными предметами и без них.

Упражнения с резиновыми мячиками на развитие силы кистей рук, повышает тонус коры головного мозга. На ударный слог сжимаем мячик.

Я сжимаю свой орех, чтобы стать сильнее всех

(меняем руки)

Буду младших защищать, буду слабым помогать.

Перебирать четки, захватывая пальцами по одной бусине справа налево и наоборот, по заданию педагога.

Я хватаюсь за веревку. Правой ловко, левой ловко.

За узлы ее беру и играю, как могу.

Артикуляционная гимнастика, с которой начинается логопедическое занятие, должна создавать тот психологический настрой у детей, который будет способствовать эффективности занятия в целом.

Процесс развития артикуляционной моторики протекает активнее, быстрее преодоление трудностей проходит легче, если педагог использует игровые формы работы. Ребенок, увлекаясь игрой, стараясь как можно лучше соблюдать ее условия, не замечает, что его учат.

Список литературы

1. Галанкин, К. Практическая кинезиология. Упражнения для мышц-халтурщиц / К. Галанкин. – Москва : АСТ, 2024. – 224 с.

2. Селивёрстов, В. И. Речевые игры с детьми / В. И. Селивёрстов. – Москва : Владос, 1994. – 344 с.

3. Шереметева, Г. Кинезиология. Целебное прикосновение / Г. Шереметева. – Москва : Амрита-Русь, 2021. – 96 с.

Иванова Ирина Михайловна
учитель
Солдатова Елена Николаевна
учитель

МБОУ «СОШ №35»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК-ПАНОРАМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ УРОКА «МЫ В ОТВЕТЕ ЗА ЗЕМЛЮ, НА КОТОРОЙ ЖИВЁМ!»)

Аннотация: *статья посвящена проблеме формирования экологической культуры младших школьников средствами интегрированного урока-панорамы. Рассматриваются методические возможности объединения материала разных учебных предметов (окружающий мир, математика, литературное чтение, русский язык, технология) вокруг единой экологической темы. Представлен опыт проведения урока-панорамы «Мы в ответе за Землю, на которой живём!» с использованием групповой работы, игровых и практико-ориентированных заданий, экологической сказки и проектной деятельности. Показано, что такая форма организации занятия способствует не только закреплению предметных знаний и умений, но и развитию познавательного интереса, коммуникативных навыков, эмоционально-ценностного отношения к природе и ответственного поведения в окружающей среде.*

Ключевые слова: *экологическое воспитание, экологическая культура, младшие школьники, интегрированный урок, урок-панорама, групповая работа, проектная деятельность, межпредметные связи.*

Экологическое воспитание подрастающего поколения является одним из приоритетных направлений современной образовательной политики. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчёркивается необходимость формирования у младших школьников основ экологической грамотности, ценностного отношения к природе и готовности к экологически ориентированной деятельности [1]. Однако решение этой задачи невозможно только в рамках одного учебного

предмета. Экологическое содержание естественным образом проникает в разные образовательные области, что создаёт предпосылки для интеграции учебного материала.

Интегрированные уроки позволяют объединить усилия разных предметов для достижения общих воспитательных и развивающих целей. Особое место среди них занимает урок-панорама – нестандартная форма занятия, которая даёт возможность увидеть изучаемую тему с разных сторон, через призму разных наук и видов деятельности. Такой урок создаёт целостную картину мира, развивает системное мышление и повышает мотивацию обучающихся.

Цель данной статьи – обобщить опыт проведения интегрированного урока-панорамы «Мы в ответе за Землю, на которой живём!» и показать его возможности в формировании экологической культуры младших школьников.

Задачи:

– раскрыть теоретические основания использования интегрированных уроков в экологическом воспитании;

– описать методику организации урока-панорамы с разделением на предметные группы;

– проанализировать содержание и этапы занятия;

– оценить влияние такой формы работы на познавательную активность, коммуникативные умения и экологическое сознание детей.

Теоретические основы интегрированного обучения и экологического воспитания.

Интеграция в обучении – это не просто механическое соединение материала разных предметов, а установление внутренних связей между ними, позволяющее сформировать у ребёнка целостное представление о мире. Как отмечается в психолого-педагогической литературе, младший школьный возраст характеризуется синкретичностью восприятия, поэтому интегрированные уроки особенно эффективны именно на начальной ступени образования [2].

Экологическое воспитание в начальной школе решает комплекс задач: образовательных (формирование знаний о природе, взаимосвязях в ней, влиянии человека на окружающую среду), развивающих (развитие наблюдательности, мышления, речи, творческих способностей) и воспитательных (воспитание любви к природе, ответственности, бережливости). Интегрированный урок позволяет объединить эти задачи в рамках одного занятия, обеспечивая их взаимосвязь и взаимодополнение.

Урок-панорама – это форма урока, которая предполагает рассмотрение темы с разных точек зрения, с использованием материала нескольких предметов. Панорама в данном контексте понимается как широкий обзор, открывающийся с высоты, позволяющий увидеть целостную картину. Учащиеся делятся на группы, каждая из которых представляет определённую предметную область: экологи, математики, литераторы, филологи, технологи. Такая структура позволяет каждому ребёнку включиться в деятельность, соответствующую его интересам и возможностям, и одновременно осознать единство экологической проблематики.

Методика организации урока-панорамы.

Урок проводился в начальной школе (3–4 классы). Тема: «Мы в ответе за Землю, на которой живём!». Тип урока: закрепление и обобщение изученного материала. Форма: урок-панорама. Продолжительность: 45 минут.

Оборудование: мультимедийная презентация, дерево-кластер (на ватмане), транспаранты с названиями групп, аудиомагнитофон, видеоролик «Сохрани природу», декорации и костюмы для сказки, экокостюмы, карточки с заданиями, книжки-малышки, поделки из бросового материала.

Планируемые результаты:

– предметные: умение решать задачи, выполнять устные и письменные вычисления, работать с текстом, соблюдать орфографический режим;

– метапредметные: коммуникативные (умение работать в паре и группе, вести диалог, аргументировать свою позицию), регулятивные (целеполагание, планирование, самоконтроль), познавательные (умение строить речевое высказывание, устанавливать причинно-следственные связи, извлекать информацию из текста);

– личностные: формирование экологического сознания, ответственности за состояние окружающей среды, ценностного отношения к природе.

Ход урока-панорамы.

1. Мотивационно-целевой этап.

Урок начинается с чтения стихотворения о планете Земля, после чего учитель задаёт вопрос: «Почему мы любим планету Земля, зачем её нужно беречь и охранять?» Дети формулируют тему урока. Создаётся эмоциональный настрой, актуализируется личностный смысл экологической деятельности.

2. Актуализация знаний.

Проводится беседа о взаимосвязи человека и природы. Учитель читает стихотворные строки, подводящие к мысли о том, что человек часто вредит природе, не осознавая последствий. Демонстрируется экологическая сказка (домашнее задание), после чего обсуждаются вопросы: «Хотели бы вы жить в таком мире? Что может случиться, если не остановить загрязнение?» Вводится понятие «экология», раскрывается его происхождение (от греч. «экос» – дом, «логос» – учение). Дети приходят к выводу, что экология – это наука о доме, общем для всех живых существ.

3. Работа в предметных группах.

Класс делится на группы: экологи, математики, литераторы, филологи, технологи. Каждая группа получает задание, связанное с общей темой.

Группа «Экологи» составляет правила бережного отношения к природе и прикрепляет их к дереву-кластеру. Обсуждаются конкретные примеры негативного воздействия человека на окружающую среду.

Группа «Математики» выполняет задания на экологическом материале:

– устный счёт: расшифровка слова «экология» через решение примеров и расположение ответов в порядке возрастания;

– установление закономерности числового ряда (42, 44, 54, 56, 66, 68, 78, 80) и определение времени разложения консервной банки (90 лет);

– решение задачи: кожура банана разлагается 2 года, пластиковый пакет – на 10 лет дольше. Сколько лет разлагается пакет? (2 + 10 = 12 лет);

– задания «Что будет, если?»: подсчёт количества бумажек, которые останутся в школе, если каждый класс оставит мусор; расчёт утечки воды из незакрытого крана; определение количества деревьев, которые исчезнут при вырубке.

Группа «Литераторы» работает с рассказом М.М. Пришвина «Моя Родина». Обсуждаются вопросы: почему автор объединил образы мамы, солнца, природы и Родины? Почему призывает охранять природу? Дети читают последний абзац рассказа и делают вывод: «Охранять природу – значит охранять Родину». Также литераторы представляют стихотворение А. Усачёва «Мусорная фантазия» и книжки-малышки на экологическую тему.

Группа «Филологи» выполняет задания по русскому языку:

– подбор однокоренных слов к слову «Родина» (рождение, родители, род, родной и т. д.);

– синтаксический разбор предложения из стихотворения;

– дописывание предложения: «Чтобы природа не погибла, надо...»;

– взаимопроверка.

Группа «Технологи» демонстрирует поделки из бросового материала (пластиковых бутылок, пакетов и др.) и экокостюмы. Обсуждается проблема вторичного использования твёрдых бытовых отходов как способа снижения нагрузки на окружающую среду.

4. Физкультминутка.

Проводится динамическая пауза, включающая имитационные движения и экологическую ситуацию (птенец выпал из гнезда, лиса, сбор ягод). После физкультминутки обсуждается ошибка: нельзя брать птенца в руки, так как птицы могут почувствовать запах человека и бросить гнездо. Формулируется правило поведения в лесу.

5. Закрепление и рефлексия.

Проводятся «интересные задачи-открытия»: решение уравнений для определения продолжительности жизни деревьев (рябина, ольха, осина); нахождение периметра прямоугольника для выбора дерева – лучшего «пылесоса» воздуха (тополь). Обсуждается роль деревьев в очистке воздуха.

В завершение урока проводится рефлексия: дети прикрепляют к дереву листочки разного цвета (зелёный – всё понятно, жёлтый – остались сомнения, красный – ничего не понял). Учитель подводит итог: «Охрана окружающей среды – задача всего человечества. Вы – наше будущее, и от вас зависит, какой будет наша планета».

Результаты и обсуждение.

Проведённый урок-панорама показал высокую эффективность интегрированного подхода в экологическом воспитании младших школьников. Наблюдения позволили зафиксировать следующие результаты:

– повышение познавательной активности: дети с интересом включались в выполнение заданий, связанных с разными предметами;

– развитие коммуникативных умений: работа в группах требовала согласования действий, обсуждения, взаимопомощи;

– формирование экологических представлений: учащиеся усвоили понятия «экология», «бережное отношение к природе»,

«вторичная переработка», узнали о времени разложения различных отходов;

– эмоционально-ценностное отношение к природе: экологическая сказка, стихотворения, обсуждение последствий загрязнения вызвали у детей живой отклик, желание беречь природу;

– практическая направленность: изготовление поделок из бросового материала, составление правил поведения в природе, решение экологических задач.

Важно, что урок не сводился к простому повторению изученного. Он создавал целостную картину экологической проблематики, объединяя знания из разных областей. Это соответствует современным подходам к формированию функциональной грамотности и метапредметных результатов [3].

Заключение.

Интегрированный урок-панорама «Мы в ответе за Землю, на которой живём!» является эффективной формой экологического воспитания младших школьников. Он позволяет объединить учебный материал разных предметов вокруг единой ценностно значимой темы, обеспечить деятельностное освоение экологических знаний и способствовать формированию ответственного отношения к окружающей среде.

Такая форма работы развивает у детей системное мышление, коммуникативные навыки, творческие способности и экологическую культуру. Она создаёт условия для ситуации успеха, поскольку каждый ученик может проявить себя в той или иной предметной области. Кроме того, урок-панорама способствует сплочению детского коллектива, формированию умения работать в команде.

Экологическое воспитание не ограничивается одним уроком. Это длительный процесс, требующий систематической работы, интеграции в разные учебные предметы и внеурочную деятельность. Однако даже отдельное хорошо организованное интегрированное занятие может стать важным шагом на пути к формированию экологически грамотной и ответственной личности.

Список литературы

1. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации : от 31.05.2021 №286 // Просвещение : база данных. – Москва, 2021.

2. Касаткина, Н. А. Занимательные материалы к урокам математики и природоведения в начальной школе : стихи, кроссворды, загадки, игры / Н. А. Касаткина. – Волгоград : Учитель, 2003. – 128 с.

3. Максименко, Н. А. Математика: занимательные сказочные экологические задачи на уроках в начальной школе / Н. А. Максименко. – Волгоград : Учитель, 2006. – 90 с.

4. Пришвин, М. М. Моя Родина : рассказы / М. М. Пришвин. – Москва : Детская литература, 2018. – 32 с.

5. Усачёв, А. А. Мусорная фантазия : стихотворение / А. А. Усачёв // Матушка Природа : стихи и сказки / А. А. Усачёв. – Москва : Самовар, 2015. – С. 45–46.

6. Пахмутова, А. Н. Просьба : «Раненые птицы в руки не даются...» : ноты для голоса в сопровождении фортепиано / музыка А. Пахмутовой, слова Р. Рождественского / А. Н. Пахмутова // Песни о природе : сборник. – Москва : Музыка, 1981. – С. 12–15.

Иванова Ольга Борисовна
старший воспитатель
Онорина Каролина Викторовна
воспитатель
Сергеева Виктория Викторовна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №7»
г. Канаш, Чувашская Республика

DOI 10.21661/r-599737

ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ЗНАКОМСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫМИ ТРАДИЦИЯМИ

Аннотация: *в статье рассматривается вопрос об организации работы по просвещению родителей в вопросах знакомства дошкольников с многонациональными традициями в рамках функционирования региональной площадки по поэтапному внедрению Программы просвещения родителей на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №7» города Канаш Чувашской Республики.*

Отмечается, что задача родителей заключается не только в том, чтобы передать знания о многообразии культур, но и в том, чтобы создать среду, в которой ребенок сможет свободно исследовать и открывать для себя новые горизонты.

Ключевые слова: *просвещение родителей, сотрудничество с родителями, этнокультурное воспитание, знакомство с многонациональными традициями, дошкольный возраст.*

Современный мир, в котором мы живем, уже с первых дней жизни открывает перед ребенком удивительное многообразие культур и народов. Это многообразие является неотъемлемой частью нашего общества, и задача родителей заключается не в том, чтобы оградить своего малыша от этого разнообразия, а в том, чтобы стать мудрыми проводниками в мир традиций, где царит уважение к различиям.

Е.В. Курникова [1] отмечает, что важно понимать, что просвещение родителей о том, как познакомить дошкольников с многонациональными традициями, начинается с осознания простой, но глубокой истины: в возрасте от трех до шести лет у ребенка формируется не столько знание о географии, сколько базовая система ценностей. Дети воспринимают культуру не через абстрактные понятия, такие как «национальность» или «этнос», а через живые, чувственные образы. Эти образы могут принимать различные формы – будь то сказка, которую рассказывает бабушка, мелодия, звучащая в доме, но отличающаяся от привычного звучания, вкус незнакомого блюда, который пробуждает новые ощущения, или яркий орнамент на костюме куклы, который вызывает интерес и восхищение. Именно поэтому родителям важно сместить акцент с формального «изучения» стран на более органичное проживание бытовых радостей. Это может включать в себя такие простые, но значимые действия, как пение колыбельных из разных народов, совместное изучение узоров на платках и керамике, а также творческие занятия, такие как лепка игрушек из глины или их роспись в традициях различных регионов.

Важно, чтобы этот процесс превращался в увлекательную игру, которая будет радовать и взрослых, и детей. Нередко взрослые испытывают страх или неуверенность, полагая, что для того, чтобы воспитать ребенка с уважением к многообразию культур, необходимо быть профессиональным этнографом или обладать глубокими знаниями в этой области. Однако просвещение родителей заключается именно в том, чтобы снять этот барьер. Ребенку не нужна лекция о сложных исторических процессах, ему нужна искренняя вовлеченность взрослого. Достаточно начать с собственного семейного опыта, ведь каждая семья, даже если она считает

себя «современной», хранит свои маленькие традиции и обычаи, которые уходят корнями в многонациональную культуру нашей страны. Например, рассказывая ребенку о том, как пекли блины в детстве его мамы и бабушки, или показывая старые фотографии, на которых запечатлены праздники с участием соседей разных национальностей, родитель демонстрирует, что разнообразие – это не абстрактное понятие из учебника, а часть его личной, теплой истории. Эти воспоминания и традиции становятся мостиком, соединяющим ребенка с более широкой культурной средой.

По мнению Е.Ю. Яковлевой [2] следующим шагом в этом увлекательном путешествии может стать бережное расширение границ понимания. Чтение сказок народов России с последующим обсуждением – это отличный способ познакомить ребенка с различиями в культуре. Например, можно обратить внимание на то, почему в северных сказках герои носят меховые одежды, а в южных – легкие ткани. Это не только развивает у ребенка интерес к литературе, но и способствует формированию критического мышления и способности к анализу. Совместный просмотр мультфильмов, основанных на национальном эпосе, может стать еще одним увлекательным способом знакомства с культурой. Это позволяет ребенку увидеть, как традиции и обычаи отражаются в современных интерпретациях. Кулинарные эксперименты, когда ребенок помогает готовить блюда различных народов, становятся не только увлекательным занятием, но и отличным способом познакомить его с культурными особенностями и традициями. Например, можно вместе приготовить плов, пельмени или другие блюда, характерные для разных регионов, и обсудить, как они готовятся и какие ингредиенты используются.

Важно помнить, что вся эта деятельность не должна восприниматься как обязанность или урок. Это должно быть увлекательным процессом, который приносит радость и удовольствие как детям, так и родителям. Таким образом, создается атмосфера доверия и открытости, что позволяет ребенку чувствовать себя комфортно, исследуя мир вокруг себя. Кроме того, полезно включать в этот процесс других членов семьи и друзей. Совместные мероприятия, такие как празднование национальных праздников, могут стать отличным способом укрепления семейных связей и знакомства с культурными традициями. Это также дает возможность ребенку увидеть, как разнообразие обогащает нашу жизнь, и как важно уважать и ценить различия между людьми.

Таким образом, задача родителей заключается не только в том, чтобы передать знания о многообразии культур, но и в том, чтобы создать среду, в которой ребенок сможет свободно исследовать и открывать для себя новые горизонты. Это требует от родителей искренности, открытости и готовности делиться своими знаниями и опытом, а также желания учиться вместе с ребенком. В конечном итоге, именно такие моменты, наполненные любовью и уважением, становятся основой для формирования у ребенка ценностной системы, основанной на уважении к различиям и понимании многообразия мира.

Когда мы обсуждаем важность просвещения родителей в вопросах знакомства дошкольников с многонациональными традициями, на первый взгляд может показаться, что это естественно и логично вписывается в воспитательный процесс. Уважение к различным культурам всегда находилось в числе приоритетных задач отечественной педагогики. Однако, как показывает практика, педагоги сталкиваются с множеством глубоких трудностей, которые делают эту работу не просто сложной, а иногда требуют от специалистов настоящего дипломатического мастерства и готовности работать с теми напряжёнными зонами, которые в обычной просветительской деятельности часто остаются вне поля зрения.

Одной из самых значительных трудностей является то, что тема многонациональных традиций сегодня перестала быть нейтральной. Она оказалась вплетена в сложный клубок социально-политических контекстов, личных убеждений, исторических обид и даже страхов, которые родители приносят с собой в детский сад. Это создает настоящие вызовы для педагогов, которые стремятся познакомить детей с культурным многообразием. Первая и, пожалуй, наиболее ощутимая трудность заключается в том, что педагогический коллектив сталкивается с явным или скрытым сопротивлением со стороны части родителей. Эти родители воспринимают знакомство с культурами других народов как навязывание чуждых ценностей. В условиях современной информационной среды, где темы миграции, межэтнических отношений и национальной идентичности зачастую подаются в конфликтном ключе, многие взрослые приходят в детский сад с уже сформированными, порой жесткими установками. Это может проявляться в различных формах: от открытой агрессии до пассивного игнорирования или, что еще сложнее, в виде вежливого, но непрошибаемого отстранения. Например, когда педагог пытается провести родительское собрание

на тему дружбы народов или предлагает совместный проект по знакомству с национальными традициями, он может столкнуться с негативной реакцией. Родители могут задать вопрос, который звучит вполне логично: «Зачем моему ребенку знать, как пекут лепешки в Средней Азии или какие танцы танцуют на Кавказе? Ему бы русские традиции освоить». За этой фразой скрывается глубокий страх размывания собственной культурной идентичности. Педагог или психолог не может просто игнорировать эти чувства или пытаться «переубеждать» родителей прямыми аргументами, так как это может усугубить конфликт и привести к еще большему недоверию.

Список литературы

1. Курникова, Е. В. Взаимодействие с семьей в процессе приобщения дошкольников к традиционным ценностям культуры русского народа / Е. В. Курникова // Образование и воспитание. – 2025. – № 4 (56). – С. 6–8.

2. Яковлева, Е. Ю. Взаимодействие детского сада и семьи в этнокультурном развитии ребенка-дошкольника / Е. Ю. Яковлева. – URL: https://clck.ru/3Smf4B (дата обращения: 30.09.2026). – Текст : электронный.

Каребина Ольга Петровна
канд. филол. наук, доцент
Филиал ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Геленджик, Краснодарский край

DOI 10.21661/r-599781

ПРОФИЛАКТИКА ЭТНИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Аннотация: *статья посвящена проблеме противодействия распространению экстремистских взглядов среди студентов первого курса в период адаптации к новым условиям. Из видов экстремизма особо выделяется этнический, как потенциально опасный для обучающихся вузов Юга России. Рассмотрены некоторые подходы, используемые в профилактической работе по противодействию этническому экстремизму в среде студенческой молодёжи.*

Ключевые слова: *профилактика экстремизма, этнический экстремизм, студенты первого курса, адаптация к вузу.*

XXI век отмечен эскалацией проявлений экстремизма как «серьезной питательной среды терроризма, который представляет угрозу миру и безопасности» [4].

Молодёжь и подростки – наиболее уязвимая категория граждан, потенциальных участников конфликтов, в том числе и этнических, которые превратились в реальную проблему для многих стран и регионов. Склонность к экстремизму современного молодого поколения России реальна и потому требует пристального внимания и изучения [6]. Таким образом, проблема распространения экстремизма среди молодежи приобретает все большую актуальность. Особая значимость при этом придаётся правильно организованной социально-психологической работе по профилактике экстремизма в молодёжной среде.

Актуальность и практическая значимость проблемы обусловили выбор темы исследования, общей целью которой является профилактика молодёжного экстремизма среди студентов филиала Южного федерального университета в г. Геленджике.

В процессе работы решались следующие задачи:

– рассмотреть понятие «экстремизм» и виды экстремизма в нормативно-правовых источниках;

– определить цель этнического экстремизма и сферы его влияния;

– выявить наиболее эффективные подходы профилактики экстремизма в молодёжной среде.

Экстремизм (от лат. extremus – крайний) трактуется Российским энциклопедическим словарём как приверженность к крайним взглядам и радикальным мерам [7].

Первым документом в российском законодательстве, системно рассмотревшим и закрепившим понятие «экстремизм», был *Федеральный закон от 25 июля 2002 года №114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»*.

На международном уровне определение экстремизма *впервые* дала *Шанхайская конвенция «О борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом»* (15 июня 2001 года). Россия её ратифицировала, и в ней экстремизм определялся как деяние, направленное на насильственный захват власти, изменение конституционного строя или посягательство на общественную безопасность [3].

Конвенция Шанхайской организации сотрудничества по противодействию экстремизму (9 июня 2017 года), ратифицированная в Российской Федерации в 2019 году, даёт понятию следующее определение: «экстремизм – идеология и практика, направленные на разрешение политических, социальных, расовых, национальных и религиозных конфликтов путем насильственных и иных антиконституционных действий» [4].

В Стратегии противодействия экстремизму в РФ и других более поздних нормативно-правовых документах экстремизм приравнивается к понятию «экстремистская деятельность», одной из задач которых является «возбуждение социальной, расовой, национальной или религиозной розни» [2; 1, п.1, ст.1]. А «экстремистская идеология, как совокупность взглядов и идей, пропагандирующих насильственные и иные противоправные действия» получает отдельное толкование [2].

Экстремизм, многолик и многообразен не только в силу своей терминологии, но и видов. Выделяют политический, религиозный и национальный или этнический экстремизм. Один из самых распространенных видов в XXI в., этнический экстремизм, представляет особую опасность для целостности многонациональной России. Цель этнического экстремизма – «выковать этническую самоидентификацию, отстоять и расширить права этноса в политической сфере» [6].

Никто не станет отрицать, что идентичность и наличие этнических различий в культуре, воспитании, вероисповедании осознаётся с детства и продолжает формироваться в юном возрасте. И в это время может развиваться имплицитный процесс осознания некоторого превосходства своей нации или этнической группы. У подростков эти признаки экстремизма выражаются в пренебрежении к действующим в обществе правилам поведения, к закону в целом, появлении неформальных молодежных объединений противоправного характера. В особенности, к «группе риска» относятся регионы с полиэтническим составом, например, Юг России.

В нашем городе, где уже более 30 лет осуществляет образовательную деятельность филиал ЮФУ в г.Геленджике, проживают, помимо русских, представители довольно крупных греческой, армянской, татарской диаспор и др. Ежегодно на первый курс филиала поступают от 20 до 30% студентов – представителей различных этнических групп. Так, в 2026 году из двадцати поступивших (100%), четверо студентов (20%) представляют только армянскую диаспору (рис.1).

Студенческая среда в целом, как наиболее динамичная и восприимчивая к социальным изменениям, может служить благоприятной почвой для асоциальных экстремистских установок ее сознания, вызывающих противоправные образцы поведения, поэтому целенаправленная профилактическая работа против распространения

экстремистских идей в образовательной среде начинается в филиале с первого курса.

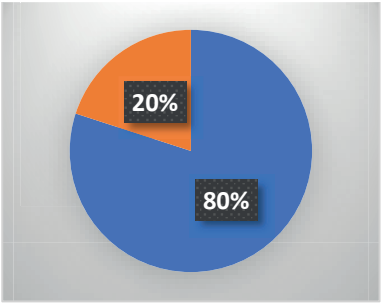


Рис. 1. Процентное соотношение студентов 1 курса в 2026 г. (русские, армяне)

Первый курс наиболее уязвимый жизненный период средней юности, совпадающий с периодом адаптации в вузе. Адаптация всегда влечёт за собой стресс от учебной нагрузки. Но это одновременно и время серьёзных личностных изменений: пересмотр ценностей, стремление к автономии, смена коллектива, переход к самостоятельной жизни, поиск собственной идентичности, столкновение с новыми культурными и социальными нормами.

Рассмотрев подходы, используемые в профилактической работе по противодействию этническому экстремизму [8], мы выделили наиболее эффективные, в наших условиях.

1. Вовлечение студентов в деятельность гражданско-патриотических общественных объединений.

В 2021 году была создана Ассоциация казачьих вузов России, ЮФУ одним из первых вошёл в эту Ассоциацию. Дорожные карты реализации совместных образовательных, и социальных мероприятий ЮФУ и общественных казачьих организаций были подписаны университетом в Ростове-на-Дону осенью 2022 года, а чуть позже и филиалом ЮФУ в Геленджике, который уже не один год сотрудничает с Кубанским казачьим войском (территориально).

2. Психолого-педагогическая поддержка.

Кураторские часы, воспитательные мероприятия, фасилитация группового взаимодействия направлены на формирование инклюзивного климата при адаптации. Второй курс взял негласное шефство над первым, поскольку у них общий куратор, общее помещение, общее направление подготовки.

3. Формирование толерантности и межкультурной компетентности.

8 сентября 2026 года в России впервые отмечался День языков народов России. Первокурсники с интересом откликнулись на мини-проект, посвящённый языковой картине группы, и подготовили доклады о языках и диалектах Кубани, Геленджика и своих собственных. В докладах звучали кубанский говор, греческая, армянская и удмуртская речь.

В заключение следует отметить, что противодействие экстремизму среди студентов должно быть не реактивным, а проактивным, основанным на воспитании устойчивости к радикальным идеям через образование и социальную интеграцию [5].

Список литературы

1. О противодействии экстремистской деятельности : Федеральный закон : от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ. – URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102079221 (дата обращения: 04.10.2026). – Текст : электронный.

2. Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации : утверждена Указом Президента Российской Федерации от 28.12.2024 г. № 1124 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации». – URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=608148362 (дата обращения: 04.10.2026). – Текст : электронный.

3. Шанхайская конвенция о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом : редакция от 15.06.2001. – URL: https://www.kontur-extern.ru/info/normativ/document/1/10927-shankhayskaya-konventsiya-o-borbe-s-terrorizmom-separatizmom-i-ekstremizmom (дата обращения: 04.10.2026). – Текст : электронный.

4. Конвенция Шанхайской организации сотрудничества по противодействию экстремизму : ратифицирована Федеральным законом : от 26.07.2019 № 196-ФЗ. – URL: https://docs.cntd.ru/document/542655220?ysclid=muf1zrofj656314753 (дата обращения: 04.10.2026). – Текст : электронный.

5. Нелюбин, Р. В. Социально-педагогическая профилактика экстремизма студенческой молодежи / Р. В. Нелюбин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 9–2. – С. 108–113. – DOI 10.37882/2223–2982.2025.09–2.35. – EDN JLIACR.

6. Профилактика экстремизма и терроризма в молодежной среде // Новоуральский технологический институт НИЯУ МИФИ. – URL: https://nti.mephi.ru/ (дата обращения: 04.10.2026). – Текст : электронный.

7. Российский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – Москва : Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2000. – 1023 с. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Российский_энциклопедический_словарь (дата обращения: 04.10.2026). – Текст : электронный.

8. Саидов, А. А. Социально-психологическая профилактика склонности молодежи к насильственному экстремизму в условиях вуза / А. А. Саидов, А. Г. Маджуга, Р. Р. Агзамов // Высшее образование сегодня. – 2024. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-profilaktika-sklonnosti-molodezhi-k-nasilstvennomu-ekstremizmu-v-usloviyah-vuza (дата обращения: 04.10.2026). – Текст : электронный.

Клейн Ольга Александровна
музыкальный руководитель
МБДОУ «Д/С №5 «Незабудка»
г. Старый Оскол, Белгородская область
Беляева Ирина Александровна
музыкальный руководитель
МБДОУ «Д/С №60 «Дубравушка»
г. Старый Оскол, Белгородская область

ОТ ЗАНЯТИЯ К ПРОЕКТУ: ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОУ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация: *статья посвящена применению проектного метода в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС дошкольного образования. Показано, что проектный подход повышает мотивацию детей, обеспечивает интеграцию образовательных областей, усиливает вовлечённость родителей и повышает качество образовательного процесса в ДОУ.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, ФГОС ДО, музыкальное воспитание, проектный метод, проектная деятельность, интеграция образовательных областей, музыкальный руководитель, взаимодействие с семьёй, детский сад, музыкальный проект.*

Современные требования ФГОС дошкольного образования задают ориентир на развитие личности ребёнка через интеграцию образовательных областей и активные формы взаимодействия. Музыкальное воспитание в этом контексте перестаёт быть набором отдельных занятий – оно становится частью единого

образовательного процесса, в котором музыка проникает во все сферы детской деятельности. Проектный метод, как один из инновационных инструментов, позволяет музыкальному руководителю выстроить работу так, чтобы музыка не просто звучала на занятии, а жила в повседневных впечатлениях детей, связывала их с окружающим миром, природой, культурой и опытом семьи.

Проектная деятельность – это самостоятельная и коллективная творческая работа, имеющая социально значимый результат. В отличие от традиционного занятия, где педагог ведёт, а дети следуют, проект предполагает совместный поиск: музыкальный руководитель создаёт проблемную ситуацию, дети включаются в её решение, а результатом становится конкретный продукт – концерт, выставка, спектакль, книга, видеоролик, мультфильм.

Ключевое преимущество проектного метода – интеграция. Музыка в проекте выступает не как изолированный вид деятельности, а как средство, связывающее образовательные области: дети слушают классику и рисуют пейзажи (художественно-эстетическое развитие), разучивают песни о маме и обсуждают роль матери в семье (социально-коммуникативное), двигаются под музыку и осваивают ритм (физическое), узнают о composers и истории создания произведений (познавательное), проговаривают тексты песен и стихов (речевое).

Опыт показывает, что эффективная реализация музыкального проекта строится на нескольких этапах.

1. Подготовительный этап. Музыкальный руководитель определяет тему, формулирует проблему и цели, подбирает репертуар и методическую литературу, разрабатывает перспективный план. Проводится диагностика музыкально-творческих способностей детей, создаются условия в предметно-пространственной среде – оформляются музыкальные уголки, подбираются иллюстрации, картотеки инструментов.

2. Основной этап. Дети знакомятся с тематикой проекта через беседы, слушание музыки, игры, экспериментирование со звуком. Обязательный элемент – вовлечение родителей: домашние задания, совместное изготовление атрибутов, мастер-классы, информационные стенды. На этом этапе музыкальный руководитель тесно сотрудничает с воспитателями, инструктором по физкультуре, логопедом – каждый специалист вносит свой вклад в рамках единой темы.

3. Заключительный этап. Подводятся итоги, организуется презентация продукта проекта – праздник, концерт, развлечение, выставка. Проект анализируется на методическом уровне, обобщается опыт.

4. Рефлексия. Педагог оценивает, как изменилась детская активность, какие трудности возникли, что можно скорректировать в следующем проекте.

Организация проектной работы в детском саду опирается на годовой календарный план, который включает тематические мероприятия патриотической, культурной и игровой направленности. Проектный подход позволяет объединить эти темы в единую линию, где музыка играет роль связующего звена.

В детском саду реализуются следующие проекты.

Проект «Звуки родной природы».

Музыкально-познавательный проект, направленный на знакомство детей с классическими произведениями о природе. Дети слушают фрагменты из «Времен года» П. Чайковского, «Карнавала животных» К. Сен-Санса, русские народные наигрыши. В рамках проекта организуются: музыкальные гостиные, где дети учатся различать характер музыки (весна, буря, метель); рисование под музыку («Я рисую музыку»); наблюдения на прогулках с фоновой музыкой. Продукт проекта – лэпбук «Классическая музыка о природе» и выставка детских рисунков.

Проект «Мамина колыбельная».

Творческо-исследовательский проект, приуроченный ко Дню матери. Дети и родители собирают тексты и мелодии колыбельных песен – от русских народных до современных. В группах проводятся слушание колыбельных, песенные импровизации, сюжетно-ролевые игры «Уложи куклу спать», рисование «Лоскутное одеяло для куклы». Продукт – книга «Мамина колыбельная», которую дети иллюстрируют собственными рисунками, и итоговое развлечение с участием родителей. Проект охватывает все пять образовательных областей и демонстрирует, как музыка связывает поколения.

Проект «Год единства народов России: музыка дружбы».

Опираясь на тематические занятия, которые проводятся в детском саду в рамках Года единства народов России, проект знакомит детей с музыкальной культурой разных народов страны: татарскими, башкирскими, якутскими, северными мелодиями и танцами. Дети слушают, сравнивают, пробуют изобразить характерные движения, разучивают простые песни на разных языках.

Продукт – музыкально-этнографическая гостиная «Мы разные – мы вместе» с участием родителей, национальных костюмов и угощений.

Проект «Звуки вокруг нас».

Краткосрочный познавательно-творческий проект для детей среднего и старшего возраста. Дети экспериментируют со звуком: слушают шум ветра, дождя, шагов, сравнивают с музыкальными инструментами, создают самодельные шумовые инструменты из подручных материалов вместе с родителями. Музыкальный руководитель организует мастер-класс для родителей по изготовлению самодельных шумовых инструментов, оформляет музыкальные уголки в группах. Продукт – концерт «Весёлые музыканты» и пополнение картотеки музыкальных инструментов.

Эффективность проектного подхода во многом определяется тем, насколько органично музыка интегрируется с другими направлениями. Практика показывает, что около 90% задач, поставленных ФГОС ДО, можно решать, в том числе на музыкальных занятиях. Конкретные механизмы интеграции:

– *социально-коммуникативное развитие:* приветствия на занятиях, танцы-приглашения, совместные выступления, формирование культуры слушания, сопереживание персонажам музыкальных произведений.

– *познавательное развитие:* знакомство с композиторами, музыкальными жанрами, инструментами, историей создания произведений; экспериментирование со звуком;

– *речевое развитие:* выразительное чтение стихов под музыку, пение, обсуждение содержания произведений, разучивание текстов песен;

– *художественно-эстетическое развитие:* рисование под музыку, создание театральных постановок, лепка, аппликация по мотивам прослушанных произведений;

– *физическое развитие:* музыкально-ритмические движения, подвижные игры под музыку, хороводы, пальчиковые и артикуляционные гимнастики, элементы логоритмики.

Проектный метод открывает особые возможности для взаимодействия с семьёй. Родители могут быть не только пассивными зрителями на праздниках, но и активными участниками: помогают собирать информацию, изготавливают костюмы и атрибуты, участвуют в мастер-классах, готовят совместные номера. Такой формат

делает образовательную систему ДОУ открытой и повышает родительскую компетентность в вопросах музыкального развития.

В детском саду эта работа реализуется через анкетирование родителей, информационные стенды, совместные выставки, видеоконцерты и семейные праздники. Опыт показывает, что когда родители сами вовлечены в творческий процесс, дети проявляют больше интереса и уверенности.

Проект невозможен без координации всего педагогического коллектива. Музыкальный руководитель выступает не как «solo-педагог», а как участник команды, где воспитатели, инструктор по физкультуре, логопед и психолог вносят свой вклад в рамках единой темы. Например, в проекте «Мамина колыбельная» воспитатель обеспечивает сюжетно-ролевые игры и чтение, инструктор – подвижные игры под музыку, музыкальный руководитель – слушание и пение, родители – поиск репертуара и создание книги.

Опыт проектной деятельности музыкального руководителя позволяет сделать следующие выводы.

1. *Проектный метод повышает мотивацию детей.* Включение музыки в проектную ткань превращает пассивное слушание в активное исследование: дети не просто слышат музыку, а проживают её через движение, рисование, игру, эксперимент.

2. *Интеграция расширяет образовательный эффект.* Музыка, встроенная в проект, работает одновременно на несколько образовательных областей, что соответствует принципам ФГОС ДО и снимает перегрузку детского организма за счёт переключения видов деятельности.

3. *Вовлечение семьи усиливает результат.* Родители, участвующие в проекте, становятся союзниками педагога, а дети получают эмоционально значимый опыт совместного творчества с близкими.

4. *Командная работа специалистов повышает качество.* Координация действий музыкального руководителя, воспитателей и узких специалистов обеспечивает целостность и системность работы.

5. *Рефлексивный этап критически важен.* Без осмысления результатов проект рискует остаться разовым мероприятием. Систематический анализ позволяет корректировать методику и накапливать профессиональный опыт.

Таким образом, переход от отдельных музыкальных занятий к проектной деятельности – это не смена формата, а изменение педагогической философии: от передачи знаний – к совместному

творческому поиску, в котором музыка становится живым языком, связывающим ребёнка с миром, культурой и людьми.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155.

2. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педа-гогов дошкольных учреждений: практическое пособие / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 112 с.

3. Шведова М.Л. Проектная деятельность в практике работы музыкального руководителя в ДОУ в соответствии с ФГОС / М.Л. Шведова. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/04/21/proektnaya-deyatelnost-v-praktike-raboty-muzykalnogo-rukovoditelya-v (дата обращения: 16.09.2026).

Князькова Елена Александровна
преподаватель
ГБПОУ «Златоустовский медицинский техникум»
г. Златоуст, Челябинская область

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *статья содержит перечень причин, снижающих мотивацию к обучению среди студентов среднего профессионального образования. Рассматривается связь этих причин с пирамидой потребностей человека по А. Маслоу.*

Ключевые слова: *мотивация обучения, причины снижения мотивации обучения, пирамида потребностей человека по А. Маслоу.*

Среднее профессиональное образование (СПО) занимает особое место в системе подготовки кадров современной России. Оно обеспечивает подготовку специалистов, востребованных на рынке труда, и служит мостом между школой и высшим образованием. В условиях динамично меняющейся экономики и цифровизации производства возрастает потребность в квалифицированных рабочих и специалистах среднего звена. СПО позволяет быстро адаптироваться к новым требованиям работодателей, а также способствует социальной мобильности молодёжи. Однако эффективность обучения во многом зависит от уровня мотивации студентов, что делает проблему её развития особенно актуальной.

Специалисты, работающие в среднем профессиональном образовании, замечают, снижение мотивации обучающихся к получению знаний, как теоретических, так и практических. Рассмотрим причины, вызывающие подобные заключения.

1. Недостаточность осознанности выбора профессии, зачастую выбор происходит под давлением семьи, или отсутствия других вариантов, что приводит к недостаточному интересу к будущей специальности.

2. Слабая связь теории с практикой. Если учебные программы не отражают реальные требования профессии, студенты не видят смысла в освоении теоретических знаний.

3. Низкий уровень преподавания и организации учебного процесса. Монотонные лекции, отсутствие интерактивных методов и индивидуального подхода снижают интерес к учёбе.

4. Социально-экономические факторы. Необходимость совмещать учёбу с подработкой, материальные трудности, отсутствие поддержки со стороны семьи также негативно сказываются на мотивации.

5. Отсутствие перспектив карьерного роста. Студенты не всегда видят возможности для профессионального и личностного развития после окончания учебного заведения.

6. Оценивание результатов обучения, преподавателем, самим студентом, и близкими родственниками, приводящие к приобретению страха перед неудачей.

В рамках данной статьи мы остановимся на другой группе факторов, приводящих к снижению мотивации к обучению. Рассмотрим данную проблему с позиции пирамиды человеческих потребностей по А. Маслоу, 1943г. Маслоу выделил 5 главных потребностей: физиологические, потребность в безопасности, потребность в любви (или социальные потребности), уважение или признание, самоактуализация. А. Маслоу писал, что человеческие нужды организованы в иерархию, то есть, возникновение одной потребности обычно зависит от удовлетворения другой, более мощной. Например, желание любви и привязанности обычно возникает у человека, если он уже не чувствует голода и находится в безопасности. Конечно, нельзя считать данное мнение абсолютной истиной. Но нельзя и отрицать, что мотивация к обучению возникнет у человека, тогда если он уже не чувствует голода и находится в безопасности. В среде среднего профессионального образования, образовательная программа «Профессионалитет» это учитывает, и даёт

возможность быстрейшего выхода на работу и получения заработков по выбранной профессии. В тоже время, педагоги среднего специального образования могут наблюдать, отсутствие студентов на занятиях, из-за возможных подработок, приоритет ставится не на обучение, а на подработку. Студенты легко пропускают важные, сложные дисциплины, в пользу подработки. Приходят после ночных смен, и спят на занятиях, объясняя свои поступки невозможностью платить за съемное жилье, или питание. Даже те, кто, демонстрировал на первом году обучения отличные результаты, на последующих курсах, по перечисленным причинам берут подработку и пропускают занятия, что сказывается на обучении, так как подработка зачастую не связана с будущей специальностью.

К данной группе причин снижения мотивации можно отнести и некачественное питание, недостаточный сон, чрезмерное увлечение компьютерными играми и другими развлечениями в сети Интернет, потому как они снижают качество жизни, качество здоровья. Питание, насыщенное углеводами и энергетиками перевозбуждает нервную систему, не дает возможности сосредоточиться на изучаемой теме. Недостаточный сон, отсутствие правильных жиров и полноценных белков снижает энергетические способности клеток организма, нет энергии для решения сложных умственных задач. Кто из современных преподавателей не слышал: «Ставьте два, я не пойду отвечать»? Головной мозг человека получает множественные нервные импульсы от органов пищеварения, способных изменить его работу. Преподаватели, кто работает со студентами, проводит занятия, могут сказать, что на первой паре, те студенты, кто не завтракал правильно, с наличием полноценных жиров и белков, те кто не выспался, не работают на занятии в ожидаемом режиме. Можно, сказать, а как же раньше, ведь, не все люди жили хорошо, но мотивация к обучению была выше. Да, но качество продуктов было другим. «Бутылка кефира, пол батона…», слова известной песни рок-группы «Чайф». Так питались многие студенты, но кефир был из молока, а это белок, и батон был из пшеничной муки, а не из пекарской смеси.

Конечно, проблемы с мотивацией к обучению нельзя рассматривать в узком контексте приведенных причин, связанных с пирамидой по А. Маслоу. Зачастую это комплекс причин, и должен рассматриваться индивидуально по отношению к каждому обучающемуся. Но нельзя и просто так отрицать тему, рассмотренную в

данной статье, также как нельзя отрицать, и то, что миром правит биология.

Список литературы

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Логос, 2005. – 381 с.

2. Косачева, В. О. Мотивация студентов к обучению и профессиональному развитию / В. О. Косачева // МНКО. – 2022. – № 5 (96). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-obucheniyu-i-professionalnomu-razvitiyu (дата обращения: 18.09.2026). – Текст : электронный.

3. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.

4. Токарева, Ю. Что такое пирамида Маслоу: суть теории / Ю. Токарева // РБК Тренды. – 15.11.2025. – Текст : электронный. – URL: https://trends.rbc.ru/trends/social/6385b3499a794707b048ec86 (дата обращения: 18.09.2026). – Текст : электронный.

5. Самотруева, М. А. Коммуникационная система «микробиота – кишечник – мозг»: роль нейротрансмиттеров и нейропептидов / М. А. Самотруева, О. А. Башкина, А. А. Цибизова // Медицинский вестник Северного Кавказа. – 2023. – Т. 18, № 3. – С. 330–337. – DOI 10.14300/mnnc.2023.18079.

6. Стародубцева, В. К. Мотивация студентов к обучению / В. К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617 (дата обращения: 18.09.2026). – Текст : электронный.

7. Эндерс, Д. Очаровательный кишечник. Как самый могущественный орган управляет нами / Джулия Эндерс ; пер. с нем / Д. Эндерс. – Москва : Бомбора, 2022. – 352 с.

Коржова Елена Геннадьевна
учитель-дефектолог
Клюева Елена Николаевна
тьютор
Миронычева Дарья Эдуардовна
педагог-психолог
Клюева Ксения Александровна
тьютор

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

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА: ИНТЕГРАЦИЯ УСИЛИЙ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА, ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И ТЬЮТОРА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема организации комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях дошкольной образовательной организации. Описываются зоны ответственности учителя-дефектолога и педагога-психолога, механизмы их интеграции – совместная диагностика, единый индивидуальный образовательный маршрут, согласованные приёмы и визуальные опоры.*

Ключевые слова: *расстройства аутистического спектра, дошкольное образование, комплексный подход, учитель-дефектолог, педагог-психолог, индивидуальный образовательный маршрут, инклюзия, визуальные опоры, коррекционная работа.*

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой комплексное нарушение развития, характеризующееся трудностями социального взаимодействия, коммуникации, ограниченностью интересов и стереотипными действиями [3]. Особенности детей с РАС – неравномерность развития психических функций, выраженные трудности организации собственного поведения, специфика переработки сенсорной информации – делают стандартные образовательные подходы недостаточно эффективными [8].

В настоящее время в России выстроены и действуют несколько моделей дошкольного образования детей с РАС: инклюзивные группы, группы компенсирующей направленности, точечная

инклюзия [5]. Независимо от модели, ключевым условием успешности является комплексное сопровождение командой специалистов разного профиля [2]. Цель данной статьи – показать конкретные механизмы интеграции двух специалистов, обеспечивающие системность коррекционной работы.

Учитель-дефектолог отвечает за формирование познавательных функций и учебных навыков: понимание инструкций, зрительно-пространственные представления, элементарные математические операции, классификацию и сериацию, развитие мелкой моторики, формирование учебного поведения [4]. Его фокус – на том, *чему* и *как* учить, с опорой на сохранные функции ребёнка и поэтапное усложнение заданий.

Педагог-психолог работает с эмоциональной сферой, поведенческими реакциями, тревожностью, коммуникативными трудностями и сенсорными потребностями [2]. Его задача – обеспечить условия, при которых ребёнок способен включиться в деятельность: снизить перегрузку, отработать толерантность к переменам, сформировать базовые навыки саморегуляции.

Точка пересечения – единая образовательная среда. Когда оба специалиста используют одинаковые визуальные опоры, единые формулировки команд и общие критерии прогресса, среда становится предсказуемой, а нагрузка на ребёнка снижается [9].

Совместная диагностика.

На этапе первичного обследования дефектолог и психолог проводят параллельные наблюдения в разных контекстах. Дефектолог фиксирует: понимает ли ребёнок инструкцию из двух-трёх шагов, удерживает ли внимание, переносит ли навык в новые условия, какой уровень помощи требуется [10]. Психолог оценивает: при каких условиях возникают срывы, что их провоцирует, как ребёнок сигнализирует о перегрузке, какие сенсорные факторы влияют на поведение [2].

Сопоставление результатов критически важно. Например, если ребёнок не выполняет инструкцию, необходимо различать: это непонимание обращённой речи – тогда работает дефектологическая стратегия упрощения инструкции и визуальной поддержки; или это избегание из-за тревоги – тогда на первый план выходит психологическая работа со средой и сенсорной регуляцией [7].

Единый индивидуальный образовательный маршрут.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) должен включать два согласованных блока [1]:

– *блок дефектолога*: конкретные навыки с измеримыми критериями (например, «выполняет инструкцию из двух шагов с первой подсказки в 4 из 5 случаев»);

– *блок психолога*: условия и приёмы, обеспечивающие достижимость целей (например, «перед занятием – 5 минут в тихой зоне с сенсорными материалами; при переходе между видами деятельности – визуальная карточка-алгоритм»).

Цели должны быть согласованы: если дефектолог учит ребёнка работать по визуальному расписанию, психолог одновременно отрабатывает толерантность к смене деятельности [6]. На один период (3–6 месяцев) целесообразно ставить 3–5 целей, чтобы не перегружать ни ребёнка, ни команду [11].

Комплексный подход в работе с детьми с РАС в условиях детского сада – это не параллельные занятия дефектолога и психолога, а единая система поддержки, в которой познавательное развитие опирается на психологическую стабильность, а эмоциональная регуляция создаёт базу для обучения.

Список литературы

1. Ведение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях образовательной организации : методические рекомендации / под ред. Е. А. Екжановой. – Москва : ФГБОУ ДПО ИПК, 2023. – 96 с.

2. Каган, В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – Ленинград : Медицина, 1981. – 190 с.

3. Лаврова, Г. Н. Психолого-педагогические технологии разработки индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с проблемами развития в условиях специального (коррекционного) дошкольного образовательного учреждения / Г. Н. Лаврова. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2010. – 214 с.

4. Методические рекомендации по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольных образовательных организациях. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – 64 с.

5. Дорогова, М. В. Опыт сопровождения ребёнка с РАС специалистами ДОУ в условиях точечной инклюзии / М. В. Дорогова, И. В. Зверева // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2023. – URL: https://detstvo-press.ru/upload/iblock/164/hg87n72bx73ljt1faenqa9cchyexl99k.pdf (дата обращения: 21.09.2026). – Текст : электронный.

6. Сыртланова, Р. Л. Рабочая программа учителя-дефектолога для детей с РАС / Р. Л. Сыртланова. – Казань : Министерство образования Республики Татарстан, 2024. – 48 с.

7. Гордейчик О.А. Как выстроить индивидуальный образовательный маршрут для ребёнка с РАС в детском саду // Образовательный портал Prodlenka. – 2024. – URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/643066-kak-vystroit-individualnyj-obrazovatelnyj-mar (дата обращения: 21.09.2026). – Текст : электронный.

Кошкина Ирина Порфирьевна
старший воспитатель
Михайлова Вероника Алексеевна
музыкальный руководитель
МБДОУ «Д/С №158»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДОУ

Аннотация: *в статье рассматривается нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста как приоритетное направление современного образования, обусловленное снижением у молодёжи интереса и уважения к истории, культуре и традициям своей Родины. Раскрываются принципы, направления и формы патриотического воспитания в ДОУ. Приведён практический опыт по реализации муниципальных и республиканских проектов патриотической направленности.*

Ключевые слова: *нравственно-патриотическое воспитание, дошкольный возраст, ФГОС ДО, ФОП ДО, краеведение, Чувашская Республика.*

В настоящее время в системе российского образования все актуальнее становятся нравственные стороны воспитания подрастающего поколения.

Обращение в образовании к нравственно-патриотическому воспитанию обосновывается наличием проблем: снижение познавательного интереса и уважения у современной молодежи к прошлому и настоящему своей Родины, к обычаям и традициям своего народа, низкий уровень знаний об истории, культурном наследии своего Отечества.

По мнению психологов наиболее благоприятным возрастным периодом для начала нравственно-патриотического воспитания является период дошкольного детства. Этот отрезок жизни человека наиболее благоприятен для эмоционально-психологического

воздействия на ребенка, так как образы восприятия действительности очень ярки и остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь.

В Федеральном государственном образовательном стандарте к структуре Основной общеобразовательной программы дошкольного образования, одной из задач дошкольного учреждения является: «Формирование у детей гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств» (разд.3, п.3.4). В планируемые итоговые результаты освоения основной общеобразовательной программы ДОУ включен такое интегративное качество ребенка, как «имеющий представление о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе».

Из этого следует, что нравственно-патриотическое воспитание дошкольников выступает важной составляющей воспитательно-образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения.

В решении задач патриотического воспитания используются:

– нормативная база (подходы задаются документами: Федеральным законом «Об образовании в РФ», Стратегией развития воспитания в РФ, Федеральной образовательной программой дошкольного образования (ФОП ДО), которые задают общие принципы и цели);

– системность (работа предполагает систематический процесс, где разные формы (занятия, игры, реализация проектов) дополняют друг друга;

– учет возраста (содержание и методы работы нужно подобрать строго по возрастным особенностям6 от любви к близкому (семье, дому) к более широким представлениям (родной город, страна, ее символы, традиции, природа и т. д.);

– акцент на чувствах и опыте (Задача не просто «наполнить голову фактами», а помочь ребёнку эмоционально соприкоснуться с тем, о чём говорят: почувствовать гордость, уважение, бережное отношение, желание заботиться о том, что дорого).

Целенаправленное руководство процессом формирования основ нравственной культуры детей дошкольного возраста напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки педагогов в области патриотического воспитания.

В деятельности по формированию нравственно-патриотических качеств основной задачей педагогов является: не ограничиваться разовыми мероприятиями, а сделать эту работу систематической.

Данная работа понятие многогранное. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножить богатство своей страны.

Работа по нравственно-патриотическому воспитанию детей в ДОУ ведётся по следующим направлениям:

– *формирование представлений;*

– *воспитание патриотических чувств:*

– *развитие поискового поведения у дошкольников:*

Эти направления реализуются через разнообразные виды деятельности.

При формировании патриотических чувств следует использовать следующие формы и подходы:

– знакомство с малой родиной;

– краеведческий подход;

– проектная деятельность;

– тематические занятия и беседы;

– использование фольклора и народного искусства;

– интеграция в разные виды деятельности;

– использование современных технологий;

– приобщение к общественно полезному труду;

– творческая деятельность.

Система и последовательность работы по нравственно-патриотическому воспитанию можно представить следующим образом:

семья → детский сад → родная улица, район → родной город → страна, ее столица → символика → права и обязанности.

Соответствующее планирование способствует системному усвоению детьми знаний о своей стране, крае, той местности, в которой они живут. Темы повторяются в каждой группе, изменяются цели, объём познавательного материала и сложность, следовательно, и длительность изучения.

Основная цель работы с детьми младшего дошкольного возраста – ознакомление их с ближайшим окружением.

В среднем дошкольном возрасте – моя семья, мой детский сад, мой город и его достопримечательности, знаменитые земляки, приобщение к истокам русской народной культуры.

В старшем дошкольном возрасте основным направлением работы является краеведение, ознакомление с родной страной, государственной символикой, историческим прошлым России, организация жизни детей по народному календарю.

Начиная работу, педагог обязательно должен знать содержание, формы и методы работы по данному направлению, следовать необходимым требованиям:

– создать предметно-развивающую среду. Следует насыщать окружающую действительность предметами и пособиями, позволяющими ему более точно представить себе то, о чем говорит педагог;

– сделать правильный отбор объектов.

Педагог должен продумать, о чем рассказать детям, особо выделив признаки, характерные только данной местности, доступно показать связь родного города (района) со всей страной.

3. Привести примеры близких людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семей (бабушек, дедушек, участников ВОВ, их фронтовых и трудовых подвигов) необходимо прививать детям такие понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к отечеству», «трудовой подвиг».

4. Предусмотреть вариативность форм работы.

Досуговая деятельность: праздники, утренники, другие массовые мероприятия вызывают наибольший эмоциональный отклик у детей дошкольного возраста. Особое место в досуговой деятельности занимают традиции.

Все виды фольклора (сказки, песенки, пословицы, поговорки, хороводы и т. д.). Знакомя детей с фольклором, мы тем самым приобщаем их к общечеловеческим нравственным ценностям. В использовании фольклора и досуговой деятельности большая роль наряду с воспитателями принадлежит музыкальным руководителям ДОУ. Наши воспитанники и сами музыкальные руководители и воспитатели с удовольствием поют чувашские песни, танцуют народные танцы.

Знакомство с народной декоративной росписью, которая способна увлечь ребят национальным изобразительным искусством.

5. Ведение дополнительных образовательных услуг. Закрепление полученных на занятиях знаний о культуре и предметах народно-прикладного творчества в кружках.

6. Взаимодействие с родителями воспитанников. Без семьи не будет успеха в патриотическом воспитании.

МБДОУ «Детский сад №158» города Чебоксары, в котором работают авторы, при организации патриотического воспитания соблюдает эти направления и формы работы с воспитанниками. Кроме этого, педагоги ДОУ реализует проекты: муниципальные

«Чувашский край: люби и знай», «Помним, чтим, гордимся», «Мост дружбы»; республиканские: «По родному краю с рюкзачком шагаю», «Турист и Ко». Все они решают задачи воспитания патриотических чувств к малой родине, к столице Чувашской Республики, к родной стране. Реализуя ФОП ДО, рабочую программу воспитания педагоги ДОУ добились положительных результатов в формировании основных ценностей: в 2025 году заняли 1 место в X городской олимпиаде «Маленькие академики» среди детских садов города Чебоксары, где было много вопросов о родном крае.

Считаем, что цель педагога в патриотическом воспитании – заложить базис: развить чувство любви, уважение к истории и культуре, готовность совершать небольшие добрые дела во благо Родины.

Таким образом, правильно организованная работа по нравственно-патриотическому воспитанию будет способствовать формированию у дошкольников любви к своей Родине.

Список литературы

1. Александрова, Е. Ю. Система патриотического воспитания в ДОУ. Планирование, педагогические проекты, разработки тематических занятий и сценарии мероприятий / Е. Ю. Александрова. – Волгоград : Учитель, 2007.

2. Шаламова, Е. И. Методическая работа с кадрами по патриотическому воспитанию в ДОУ / Е. И. Шаламова. – Москва : Скрипторий 2003, 2011.

3. Патриотическое воспитание дошкольников / Редакция платформы «Живая история» // Живая история : всероссийская многофункциональная гражданско-патриотическая платформа : сайт. – URL: https://живаяистория-россии.рф/doshkolnoe-obuchenie.html (дата обращения: 29.09.2026). – Текст : электронный.

4. Патриотическое воспитание дошкольников в рамках реализации ФГОС ДО : методическая разработка // ГБОУ Школа № 1394 «На Поклонной» : официальный сайт. – URL: https://sch1394uv.mskobr.ru/files/patrioticheskoe_vospitanie_po_fgos.pdf (дата обращения: 29.09.2026). – Текст : электронный.

5. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» // Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. – URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/ (дата обращения: 29.09.2026). – Текст : электронный.

6. Патриотическое воспитание : консультация для родителей // Детский сад УрФУ : официальный сайт Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – URL: https://urfu.ru/ru/about/units/pp1/detskii-sad-urfu/consult/patrioticheskoe-vospitanie/ (дата обращения: 29.09.2026). – Текст : электронный.

Кучерова Анна Анатольевна
бакалавр, учитель
МАОУ «СОШ №2»
г. Тамбов, Тамбовская область

ВНЕКЛАССНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ ДЛЯ 3 КЛАССА «КАРТА БУДУЩЕГО: КУДА ВЕДЁТ НАУКА»

Аннотация: *в статье представлена методическая разработка внеурочного мероприятия для младших школьников, направленного на формирование представлений о роли науки и учёбы в преобразовании мира. Описаны оборудование, ход мероприятия, ключевые мысли каждой станции, вопросы для рефлексии и система награждения.*

Ключевые слова: *внеурочное занятие, наука, научные направления, игровые станции, командная работа.*

Цели и задачи.

Цель: сформировать у детей представление о том, что наука и учёба помогают менять мир к лучшему, а разные области знаний (от космоса до экологии) – это «дорожки» в будущее.

Задачи:

– познакомить с 3 – 4 ключевыми направлениями науки и технологий (космос, медицина, экология, IT/робототехника) через игровые станции;

– развить умение работать в команде, выдвигать простые гипотезы, аргументировать выбор;

– мотивировать к изучению школьных предметов как «инструментов» для будущих открытий.

Оборудование: 4 карточки-станции (на плотной бумаге или картоне): «Космодром», «Лаборатория здоровья», «Эко-парк», «Робогород». На каждой – название, символ (ракета, сердце, дерево, робот), 1–2 вопроса-подсказки.

«Карта будущего» – большой лист ватмана с 4 дорожками к центру (будущее). Дорожки разного цвета, чтобы команды шли по своим маршрутам.

Жетоны-«открытия» (можно из цветной бумаги, по 8–10 на команду).

Набор простых предметов для мини-экспериментов: стаканчики, вода, пищевой краситель, вата, бумага, скрепки (для станции «Лаборатория здоровья» – показать, как работает фильтр).

Листы А4 и фломастеры для командных заданий.

Значки/наклейки «Юный исследователь» для награждения.

Пространство: класс делится на 4 зоны-станции. В каждой зоне – ведущий (учитель или старшеклассник/родитель-помощник).

Ход мероприятия.

Вступление.

Учитель: «Сегодня мы – исследователи будущего. Наука – это карта, по которой мы идём вперёд. Учёные и инженеры выбирают разные пути: кто-то изучает космос, кто-то спасает природу, кто-то придумывает роботов. Мы пройдём по этим дорожкам и соберём «открытия», чтобы понять: чему учиться сегодня, чтобы сделать мир лучше завтра».

Дети делятся на 4 команды по 6 – 8 человек. Каждая команда получает маршрут (цвет дорожки на карте) и стартовую станцию.

Основная часть.

Станции (по 8–10 минут на каждую).

Станция «Космодром».

Задача: придумать, что бы мы взяли с собой в экспедицию на Марс, чтобы жить там долго.

Мини-задание: из 5–6 карточек выбрать 3 самых важных предмета (вода, семена, солнечные панели, инструменты, книга сказок, игрушка). Обосновать выбор: «Без этого мы не сможем…»

Ключевая мысль: «Космос – это про инженерию, физику и биологию. Чтобы жить на другой планете, нужно уметь рассчитывать ресурсы и выращивать еду».

Станция «Лаборатория здоровья».

Задача: понять, как наука помогает людям быть здоровыми.

Мини-эксперимент: сделать простой фильтр из ваты и бумажного конуса, пропустить окрашенную воду. Обсудить: «Что осталось в вате? Как учёные очищают воду в городах?»

Ключевая мысль: «Медицина и химия – это про заботу о людях и про то, как сделать воду и воздух безопасными».

Станция «Эко-парк».

Задача: найти 3 простых способа помочь природе в своём городе.

Мини-задание: на листе нарисовать «дерево добрых дел» – на ветвях написать идеи (сортировать мусор, сажать деревья, выключать свет). Ключевая мысль: «Экология – это про баланс: мы берём

у природы, но и возвращаем ей заботу. Математика помогает считать мусор, биология – понимать растения».

Станция «Робо-город».

Задача: представить, какой робот мог бы помогать в школе.

Мини-задание: нарисовать и подписать 2–3 функции (собирать мусор, напоминать о переменах, помогать с уроками). Обсудить, какие предметы нужны, чтобы его создать (математика для расчётов, русский язык для команд, труд/технология для сборки).

Ключевая мысль: «Роботы и программирование – это про логику и творчество. Чтобы их создавать, нужно учиться и думать, как инженер».

На каждой станции команда получает 2–3 жетона-«открытия» за активное участие и чёткие ответы.

Общая сборка «Карты будущего».

Все возвращаются в общий круг. Учитель вывешивает «Карту будущего» на доску. Команды по очереди выходят и приклеивают свои жетоны на дорожки, кратко рассказывая: «Мы выбрали… потому что…», «На нашей станции мы поняли, что…».

В центре карты – большая надпись: «Будущее начинается с учёбы!».

4. Рефлексия и завершение.

Вопросы:

– «Какая станция тебе запомнилась и почему?»

– «Чему стоит учиться уже сейчас, чтобы помогать миру?»

– «Какое маленькое «открытие» ты можешь сделать сегодня?» (например, посадить семечко, помочь собрать макулатуру, попробовать собрать простую модель).

Вручение значков «Юный исследователь».

Лейфа Ирина Ильинична
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Амурская область

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РЕАЛЬНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования межкультурной компетенции с позиции современных реалий, требующих пересмотра содержания обучения в формате оппозиции «Диалог культур – не-диалог культур». Предлагается использование проблемных методик для развития соответствующих умений.*

Ключевые слова: *диалог культур, не-диалог культур, межкультурная коммуникативная компетенция, содержание обучения, иностранные языки, умения, проблемная методика, будущие учителя, межкультурное взаимодействие.*

С конца прошлого века преподавание иностранного языка на разных ступенях нацелено на обучение в духе культур, на уважительное, толерантное отношение к представителям изучаемых культур, осуществляемое в рамках мира, взаимоуважения и понимания. Однако изменения, происходящие в последнее время в мире, не могут не найти своего отражения в образовательной сфере общества, что вынуждает ученых все чаще обращаться не только к философскому, но и к содержательному аспекту обучения иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции и технологий ее формирования [1, с. 89; 2, с. 374].

Речь все чаще идет об оппозиции «Диалог культур – не-диалог культур», которую В.В. Сафонова рассматривает с точки зрения лингводидактики [3]. Поскольку содержание обучения иностранным языкам направлено на создание положительного образа страны изучаемого языка (плохих культур не бывает), в него не включена работа по формированию навыков и умений поведения в конфликтных межкультурных ситуациях и способах их преодоления – в ситуациях «не-диалога культур». П.В. Сысоев предлагает содержание обучения межкультурной компетенции в обновленном формате, добавляя к знаниям и умениям отношения («… любознательность и открытость, готовность приостановить сомнение в правдивости других культур и убеждение в своей собственной») [4, с. 268] и критическую культурную «осведомленность /

политическое образование: способность на основе четких критериев критически оценивать родную культуру и культуру страны изучаемого языка» [4, с. 269]. Поскольку, по мнению автора, «в обществе процветают культурная агрессия, культурная дискриминация и культурный вандализм», обучающихся необходимо учить «уходить от межкультурного конфликта или избегать его; подавлять межкультурный конфликт; достигать компромисса в межкультурном конфликте; убеждать участников межкультурного конфликта в своей правоте», т.е. готовить их к реальному межкультурному взаимодействию [4, с. 277].

При этом автор не дает готовых решений – рекомендаций, в каких случаях необходимо пользоваться вышеназванными умениями, поскольку решение остается за обучающимися в зависимости от ситуации общения. По его мнению, развитие этих умений возможно путем использования различных проблемных методик [4, с. 276].

Основная цель преподавания иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции, составляющей которой и является межкультурная компетенция. При подготовке будущих учителей иностранного языка обучение практически по всем, особенно языковым, предметам строится проблемно. Показательно обсуждение проблемных ситуаций на занятиях по Практикуму речевого общения основного / второго иностранного языка, Практическому курсу основного / второго иностранного языка, в рамках которых выделены занятия по Домашнему чтению, направленные на чтение и обсуждение произведений классической и современной литературы на языке оригинала. Если обучающийся научиться высказывать и отстаивать свою точку зрения, самостоятельно принимать решения, нести ответственность за свои поступки, убеждать собеседника в своей правоте, причем делать это тактично по отношению к партнеру по коммуникации, он в состоянии не допускать конфликтной ситуации, или выходить из нее посредством компромиссного решения.

Иными словами, в процессе обучения с использованием проблемных методик будущие учителя иностранного языка готовятся к реальному межкультурному взаимодействию.

Список литературы

1. Лейфа, И. И. Формирование поликультурной компетенции на уроках иностранного языка / И. И. Лейфа, С. В. Лясковская // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2026. – № 112. – С. 87–93.

2. Лейфа, И. И. Аутентичные тексты как способ формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка в старших классах / И. И. Лейфа, А. А. Шабакина // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе : сборник материалов XIV Международной научно-методической видеоконференции, посвященной 10-летию науки и технологий (2022–2031), Году единства народов России. – Благовещенск, 2026. – С. 371–378.

3. Сафонова, В. В. Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении / В. В. Сафонова // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 2–1. – С. 20–39.

4. Сысоев, П. В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 261–281.

Леньшина Евгения Александровна
воспитатель
Парсаданян Анна Рубеновна
воспитатель

МБДОУ «Д/С ОВ №187»
г. Воронеж, Воронежская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *авторы статьи рассматривают ключевые игровые технологии, которые помогают младшим дошкольникам комфортно пройти период адаптации к детскому саду. Подчёркивается, что игровые технологии в период адаптации представляют собой не просто способ занять ребёнка, а методически выверенную систему поддержки, требующую от воспитателя терпения, эмпатии и гибкости.*

Ключевые слова: *младшие дошкольники, адаптация, игровые технологии.*

Поступление ребенка в детский сад – один из самых сложных, но необходимых этапов социализации. Для детей младшего дошкольного возраста этот период сопряжен с тяжелейшим психоэмоциональным стрессом. Разлука с матерью, резкая смена привычного уклада жизни, необходимость контактировать с большим

количеством сверстников и незнакомых взрослых, новый режим питания и сна – все это бьет по еще неокрепшей нервной системе.

Традиционный подход, при котором воспитатель выступает в роли строгого организатора, в период адаптации не просто неэффективен, но и вреден. Он лишь усиливает сепарационную тревогу. Единственным универсальным языком, на котором говорит ребенок этого возраста, является игра. Именно игровые технологии становятся тем терапевтическим инструментом, который позволяет безболезненно «перевести» малыша из семьи в социум, сохранив его базовое доверие к миру.

В первые дни адаптации нервная система ребенка находится в постоянном напряжении. Эффективны простые тактильные игры. Например, «Ладушки» и «Сорока-ворона»: классические потешки не только развлекают, но и ритмично стимулируют нервные окончания на ладонях, успокаивая ребенка. «Мыльные пузыри»: наблюдение за медленно летящими пузырями и попытка их поймать переключает внимание с плача на созерцание, замедляет дыхание и снимает спазм. Игры с песком и водой (водная зона в группе): переливание воды из одной емкости в другую, пересыпание сухого песка – это монотонные, ритмичные действия, обладающие мощным медитативным эффектом. Они помогают «заземлить» истерику.

Незнакомая мебель, чужие кровати, непонятные звуки – все это пугает. Игра помогает «присвоить» пространство. Так, например, вместо приказа «Пойдем мыть руки», воспитатель предлагает игру: «А давай мы сейчас превратимся в паровозики? Чух-чух, поехали в депо «Чистые ладошки!». Дорога в туалет или столовую превращается в приключение. В шкафчиках детей в первые дни могут «жить» маленькие мягкие игрушки (хранители шкафчика). Ребенок идет в сад не просто так, а «кормить своего мишку». В кроватке может ждать «сонная подушечка» с вышитыми глазками, которая «рассказывает сказки только тем, кто лежит тихо». Если ребенок отказывается есть, не нужно его заставлять. Можно использовать игровую мотивацию: «Давай построим башню из макарон», «Посадим вертолетик (ложку) в ангар (рот)», «Покормим грузовичок в гараже». Элементы соревнования (кто быстрее съест суп – «расчистит дорогу для машинки») также работают, но только если они не вызывают дополнительного стресса.

Самое сложное для ребенка и родителя – момент утреннего расставания. Здесь на помощь приходят короткие, но неизменные

игровые ритуалы. Например, «Окошко поцелуев». На меловой доске или стене рисуется большое сердце-окно. Мама целует ребенка в ладошку, ребенок «приклеивает» этот поцелуй к окошку. В течение дня, если малыш заскучал, он может подойти и «взять» свой поцелуй обратно. «Ритуал платочка» – воспитатель дает ребенку маленький кусочек мягкой ткани (кусочек маминого шарфа или маленькую игрушку из дома). Это «ниточка», которая связывает его с домом. В течение дня ребенок может носить ее в кармане или прижимать во время сна. «Дверь-волшебница» – прощаясь, воспитатель говорит: «Эта дверь волшебная. Как только мама уйдет за нее, она превратит тебя в самого смелого зайчика (сильного мишку) для нашей группы». Это помогает ребенку переключить внимание с уходящей мамы на новую игровую роль.

Игровые технологии в период адаптации – это не просто способ занять ребенка, пока мама на работе. Это сложная, методически выверенная система психолого-педагогической поддержки. Она требует от воспитателя огромного терпения, эмпатии и гибкости. Успех адаптации измеряется не тем, как быстро ребенок перестал плакать по утрам, а тем, сохранил ли он живой интерес к познанию мира и чувство базовой безопасности. Игра лечит, учит и защищает, превращая стресс сепарации в ресурс для дальнейшего социального развития.

Список литературы

1. Белкина, В. Н. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: практическое пособие / В. Н. Белкина. – Воронеж : Учитель, 2006. – 236 с.

2. Ватутина, Н. Д. Ребёнок поступает в детский сад : пособие для воспитателей детского сада / Н. Д. Ватутина; под ред. Л. И. Каплан. – Москва : Просвещение, 1983. – 80 с.

3. Заводчикова, О. Г. Адаптация ребенка в детском саду: взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи / О. Г. Заводчикова. – Москва : Просвещение, 2007. – 79 с.

4. Кирюхина, Н. В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ: пособие для педагогов / Н. В. Кирюхина. – Москва : Айрис-пресс, 2006. – 112 с.

5. Лапина, И. В. Адаптация детей при поступлении в детский сад. Программа, психолого-педагогическое сопровождение, комплексные занятия / И. В. Лапина. – Волгоград : Учитель, 2022. – 127 с.

6. Теплюк, С. Н. Улыбка малыша в период адаптации / С. Н. Теплюк // Дошкольное воспитание. – 2006. – №3. – С. 29–35.

Максимова Анастасия Сергеевна
учитель
МБОУ «СОШ №3»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

БОДИ-ПЕРКУССИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: *в статье рассматривается влияние боди-перкуссии на развитие детей дошкольного возраста. Данная техника представляет собой уникальный способ освоения собственного тела как инструмента звукоизвлечения. Для ребёнка привлекательность метода обусловлена отсутствием необходимости в дополнительных приспособлениях и инструментах: ребёнок самостоятельно регулирует силу хлопков, щелчков и топота, выполняемых одной или двумя руками.*

Ключевые слова: *боди-перкуссия, активность рук, активность ног, активность тела, урок музыки, межполушарное взаимодействие.*

Современная инклюзивная педагогика ставит перед учителем музыки сложную задачу: найти универсальный язык, который будет понятен каждому ребенку, независимо от его нейротипичных особенностей. Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), которым часто свойственны трудности в коммуникации, сенсорные перегрузки и потребность в предсказуемости, традиционные уроки музыки могут стать серьезным стрессом. Однако именно музыка обладает колоссальным терапевтическим потенциалом. Одним из наиболее эффективных инструментов для работы с такими учениками сегодня признается боди-перкуссия (body percussion) – использование собственного тела в качестве музыкального инструмента.

На уроках музыки я включила вид музыкальной деятельности – боди-перкуссию, в котором звук извлекается при помощи хлопков, щелчков, ударов, по собственному телу, а также притопов одной или двумя ногами.

Данный вид деятельности на уроке доступен каждому ребенку независимо от уровня музыкальной подготовки, он активизирует тактильные, слуховые и двигательные каналы восприятия.

Еще Л.С. Выготский в своих работах по психологии искусства указывал на связь эстетического переживания с телесными реакциями, а в трудах по возрастной психологии отмечал роль внешней двигательной активности как источника формирования внутренних психических функций.

С.Л. Рубинштейн также указывал, что движение и ритм находятся в тесной взаимосвязи: ритм упорядочивает движение, а движение делает ритм ощущаемым и управляемым.

На основе этих высказываний можно сделать вывод, что боди-перкуссия – это не только дополнительная игровая деятельность на уроке, это целый механизм музыкально-ритмического развития ребенка.

С точки зрения нейропсихологии, чьи основы заложены в работах А.Р. Лаури, выполнение перекрестных ассиметричных движений, характерных для развития форм боди перкуссии, активизирует межполушарное взаимодействие. Правая и левая рука, правая и левая ноги выполняют в ряде упражнений разные ритмические функции, что требует согласованной работы обоих полушарий головного мозга.

Все это очень положительно влияет на познавательную активность, музыкальное развитие, самоконтроль и внимание. Детьми гораздо быстрее запоминается какой-то фрагмент инструментальной музыки, если мы сопровождаем его телесной перкуссией. А двигаться и слушать гораздо интереснее и приятнее в любом возрасте.

Хотелось бы на своем опыте поделиться с возможными трудностями при введении боди перкуссии на уроках.

1. Телесное музицирование создает определенный шум в классе.

2. В классе могут быть дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата или слухового аппарата.

3. Не все готовы выполнять движения в полную силу, могут стесняться.

Самое главное эмоциональный настрой на боди перкуссию.

Почему боди-перкуссия эффективна при работе с детьми с РАС? Дети с РАС испытывают сложности с первичной и вторичной социализацией, их психическая деятельность искажена, а контакт с внешним миром затруднен. Боди-перкуссия воздействует сразу на несколько уровней восприятия:

– снятие коммуникативного барьера, музыка действует как мощный стимулятор эмоций;

– когда ребенок начинает воспроизводить ритм вместе с классом, ему не нужно использовать речь или поддерживать зрительный контакт. Он становится частью общего звукового поля. Совместное хлопанье создает чувство единения («мы делаем одно дело»), снижая социальную тревожность;

– многим детям с РАС необходима глубокая телесная стимуляция для саморегуляции. Шлепки по телу и притопывания дают интенсивную обратную связь нервной системе, помогая снять напряжение, заземлиться и лучше чувствовать границы собственного тела.

Предсказуемость и структура. Уроки музыки легко структурировать. Счет «раз-два-три-четыре», повторяющиеся ритмические рисунки, четкое начало и конец композиции создают островок стабильности в хаотичном для ребенка мире. Ритм упорядочивает восприятие времени.

Сенсорная интеграция. Вместо того чтобы пугаться громких звуков внешнего инструмента (например, барабана), ребенок сам контролирует громкость и тембр звука своего тела, постепенно привыкая к акустической среде класса.

Развитие моторики. Упражнения координируют крупную и мелкую моторику, развивают межполушарные связи через перекрестные движения рук и ног.

Внедрения на уроках боди-перкуссии должна быть постепенной. Резкие звуки, быстрый темп или сложная координация могут вызвать у ребенка с РАС защитную реакцию, ребенок никогда не будет делать то, что не получается поэтому начинать нужно с простых упражнений (Я пеку, пеку, пеку, деткам всем по пирожку). Движения знакомые с детства, если получилось, усложняем, двигаемся дальше.

Базовые этапы освоения.

Изоляция: сначала работаем только руками (хлопки, щелчки). Затем подключаем ноги. Важно добиться автоматизма движений одной части тела, прежде чем соединять их.

Простые паттерны: использование бинарных размеров (2/4, 4/4). Например, классический счет: хлопок (раз) – щелчок (два) – шлепок по коленям (три) – топ (четыре).

Канон и эхо: учитель задает короткий ритмический рисунок, ученик повторяет. Это развивает слуховое внимание без необходимости вступать в прямой диалог.

Полиритмия (продвинутый этап): правой рукой отстукиваем четверти, левой – восьмые, ногами – половинные ноты.

Практические приемы адаптации:

Визуальные опоры: использование карточек со схематичным изображением действий (ладошка для хлопка, ступня для топота) помогает визуалам с РАС быстрее считывать задание.

Тактильный якорь: если ребенок боится делать «шлепок» по собственному телу открытой ладонью, можно разрешить легкие похлопывания сжатым кулаком или касания подушечками пальцев.

Зонирование пространства: Предоставление ребенку возможности стоять чуть в стороне от основной группы во время шумных упражнений, чтобы избежать сенсорной перегрузки от чужих звуков.

Базовые этапы освоения (таблица).

Таблица

Этап	Действие учителя	Реакция ребенка
Разогрев	Медленные хлопки под собственный счет вслух. Темп задается метрономом	В большинстве случаев стоит неподвижно или совершает повторение движений очень несмело
Присоединение	Учитель подходит поближе, продолжает хлопать, но меняет позу на открытую, приглашая взглядом. Не требует, а демонстрирует	Ребенок начинает непроизвольно качать ногой в такт или делает один тихий хлопок
Основная часть	Изучение простого рисунка: Хлопок (бедро) – Топ (правая нога). Повторение 8 раз	Выполнение упражнения с задержкой в один такт
Закрепление	Игра «Эхо»: учитель прохлопывает имя ребенка по слогам, класс и ребенок повторяют	Попытка артикулировать слоги одновременно с хлопком,в один или два слога (чай, пон-чик) (синхронизация речи и движения)
Завершение	Замирание. Все замирают в тишине на последний счет	Успешное удержание ритма хлопка и слога
Этап	Действие учителя	Обязательно похвалить за проделанную работу

Боди-перкуссия на моих уроках стала обязательной, так как это эффективное средство музыкально-ритмического развития обучающихся.

Боди-перкуссия – это инновационный и эффективный метод, который может обогатить уроки музыки в общеобразовательной школе. Он способствует развитию музыкальных навыков, физической активности и творческого потенциала учащихся. Интеграция боди перкуссии в учебный процесс может сделать уроки музыки более интересными и запоминающимися.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2023. – 414 с.

2. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2023. – 432 с.

3. Лаурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лаурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 385 с.

Максимова Анастасия Сергеевна
учитель
МБОУ «СОШ №3»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: *в статье рассматривается влияние профессиональных знаний и компетентности учителя на эмоциональное и музыкальное развитие ребёнка. Особое внимание уделяется умению педагога раскрыть перед учеником всё богатство и колорит музыкальных произведений – как предназначенных для слушания, так и для исполнения. Автор подчёркивает, что именно способность учителя донести до ребёнка эмоционально-образное содержание музыки является ключевым условием полноценного художественного и личностного развития учащегося.*

Ключевые слова: *педагог, ребенок, музыкальное произведение, музыкальное воспитание.*

Где-то в самом сокровенном уголке сердца у каждого ребенка
своя струна, она звучит на свой лад,
и чтобы сердце отозвалось на слово учителя,
нужно настроиться на тон этой струны.
В.А. Сухомлинский

Профессия учителя музыки представляет собой нерасторжимое искусство педагогики и музыкального искусства, требует обширного комплекса как педагогических, так и специальных способностей. Для развития способностей большое значение имеют анатомо-физиологические свойства организма: строение его нервной системы и функциональная деятельность мозга. Наиболее плодотворно развиваются способности в деятельности интересной и любимой. Это обусловлено развитием, обогащением и углублением интересов, в центре которых стоит склонность к деятельности и потребность в ней; повышение объема и качества знаний и умений, связанных с совершенствованием этой деятельности.

С точки зрения Концепции модернизации образования, оно должно войти в состав основных приоритетов российского общества и государства. В современном мире повышается значимость образования как важнейшего фактора формирования общества. В связи с этим школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современные, образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, обладают чувством ответственности за судьбу страны.

Когда мы говорим о профессии учителя музыки, то правомерно подойти к определению его деятельности как музыкально-педагогической. При этом надо подчеркнуть, что в процессе формирования у учителя готовности к выполнению задач музыкально-эстетического воспитания детей именно музыкально -педагогическая деятельность является исходным звеном во всем, что имеет отношение к профессии. Этим определяется и объем необходимых ему знаний и методы их передачи, и личностные качества учителя в проведении урока музыки, в приобщении учащихся к музыкальному искусству. Специфика музыкально педагогической деятельности в том, что она решает педагогические задачи средствами музыкального искусства. Музыкально педагогическая деятельность сочетает в себе педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую, исследовательскую работу, основанную на умении самостоятельно обобщать и систематизировать получаемые знания.

Творчество учителя во многом обусловлено спецификой его деятельности, которая носит публичный характер, осуществляется в определенной аудитории и требует умения управлять своими

чувствами и настроениями, такая деятельность учителя предполагает и педагогическую импровизацию, которая обуславливается его способностью быстро и правильно оценивать ситуацию и поведение учащихся и оперативно находить решение. Огромное значение для этого имеет уровень культуры учителя, его психолого-педагогическая грамотность и научная эрудиция.

Эмоциональность натуры, свойственная нравственно и эстетически воспитанному человеку, выражается в том, что становится восприимчивым к доброму слову, поучению, совету, напутствию.

Наивысшую ступень творчества учителя представляет самостоятельная исследовательская деятельность, без чего не мыслимо его совершенствование и самообразование. Она проявляется в способности увидеть проблемы, сформировать гипотезу, проанализировать факты, причины и следствие, сделать собственные выводы и обобщения.

Чтобы творческие проявления учащихся носили последовательный и активный характер, учителю необходимо:

– подбирая дополнительный репертуар для урока и для внеклассной работы, включать произведения, которые могут служить основой для развития конкретных творческих навыков;

– с целью формирования у школьников ассоциативного мышления привлекать аналогичный материал из смежных областей других видов искусств;

– умело импровизировать в неожиданных ситуациях;

– использовать разнообразные формы работы, способствующие созданию на занятиях атмосферы творческой активности, заинтересованности;

– применять различные виды творческой деятельности на каждом занятии, исходя из главной задачи каждого конкретного урока.

Говоря о творчестве учителя музыки необходимо обратить внимание и на другую сторону его деятельности. Поскольку вся работа по музыкально-эстетическому воспитанию связана с изучением музыкальных произведений, деятельность учителя требует не только знания характера произведений, его выразительных средств, но и творческого их осмысления-умения исполнять.

Главной целью исполнительской деятельности является глубокое проникновение в содержание произведения, постижение и передача того сокровенного, что составляет духовный мир композитора.

Музыкально-педагогическая деятельность представляет собой сложный комплекс взаимосвязанных элементов, владение которым является показателем профессионального мастерства учителя

музыки. Одно из основных характеристик музыкально-педагогической деятельности является ее творческий характер. Разновидности творчества в работе учителя-правление учебным процессом, а также исполнительская и исследовательская деятельность по изучению, разработке и применению эффективных методов проведения уроков музыки и формированию всесторонне развитой личности обучающегося.

Профессия учителя музыки представляет собой нерасторжимое единство педагогики и музыкального искусства, требует обширного комплекса как общепедагогических, так и специальных способностей. При определении содержания педагогических способностей нужно исходить из структуры педагогической деятельности считая, что педагогические способности являются не только предпосылкой успешной деятельности учителя, но и своеобразным отражением его структуры.

Выделяются следующие компоненты педагогических способностей: конструктивные, организаторские, коммуникативные, а также педагогическое воображение, наблюдательность, требовательность, педагогический такт, распределение внимания.

В изучении проблем музыкального воспитания школьников важную роль сыграла работа известного психолога Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» Психолог выделил следующие музыкальные способности: ладовое чувство, музыкально-ритмическое чувство. По мнению профессионального музыканта В.И. Петрушина -работавшего в области музыкальной психотерапии, восприятие музыки представляет собой процесс раскодирования слушателем чувств и мыслей, заложенных в музыкальное произведение композитором и воспроизведенных исполнителем. Исследования показывают, что эффект, производимый музыкальным произведением на слушателя, часто зависит не только от содержания самого музыкального произведения, сколько от того, каковы особенности психологического склада слушателя, какие были условия его воспитания и как складывался его музыкальный опыт.

Профессионализм, умение, творческая направленность, талант общения учителя состоит в том, чтобы преодолевать, смягчать естественную трудность общения из-за различий в уровне подготовки, способностей, характера ученика. Необходимо помочь ученикам обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров учителя. При этом, конечно, налаживать такие контакты нужно не эпизодически, от случая к случаю, а постоянно, иначе учитель никогда не преодолеет психологии приспособленчества, безразличия у ребят, не сумеет сформировать творчески инициативных людей.

Вместе с тем следует подчеркнуть и ряд специфических требований к качествам учительской деятельности, отсутствие которых снимает вопрос и о культуре профессионального общения. Так, нет профессионализма в общении, если у учителя отсутствует потребность учить, наставлять, воспитывать, дисциплинировать, все всегда доводить до конца. Нельзя говорить о профессионализме общения учителя, если отсутствует богатство интересов, желание все разложить по полочкам, разобраться в чем-либо до основания. Вряд ли можно говорить о культуре профессионального общения учителя, если его вкусы не развиты, мысли путаны и сбивчивы, если он в своем поведении не исключает нравственную двусмысленность, а его слова и поступки расходятся.

Музыка – это сама жизнь со своими тайнами, изменениями. Я убедилась, что надо стремиться в своей работе с учениками к совместному переживанию всего того, что происходит на уроке, достичь настоящих человеческих отношений с классом, сделать все возможное, чтобы в каждом ребенке пробудилась душа, которая всегда проявляется в его мыслях и чувствах, в пении.

На уроке учитель музыки – носитель высокого музыкального искусства, того искусства, которое призвано господствовать на протяжении всего урока. Работа учителя музыки, как любого преподавателя немыслима без творчества, так как детская любознательность неизбежно приводит любого учителя к поиску нового в построении урока, в использовании средств методов педагогического воздействия, в подборе репертуара.

В музыке, как и в слове, выражается подлинно человеческое. Развивая чуткость ребенка к музыке, мы облагораживаем его мысли, стремление, задача заключается в том, чтобы музыкальная мелодия открыла в каждом сердце животворный родник человеческих чувств. Как в живом трепетном слове родной речи, так и в музыкальной мелодии перед ребенком раскрывается красота окружающего мира. Душа ребенка – это душа чуткого музыканта. Детство так же невозможно без музыки, как невозможно без игры, без сказки.

Музыка – это самый благоприятный фон, на котором возникает духовная общность воспитателя-педагога и детей. Она как бы открывает сердца людей. Слушая прекрасную мелодию, переживая и восхищаясь ее красотой, учитель и ученик становятся роднее ближе.

Список литературы

1. Очаковская, О. О. Беседы о музыке : пособие для учителей начальных классов / О. О. Очаковская. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1970. – 111 с.

2. Матонис, В. П. Музыкально-эстетическое воспитание личности / В. П. Матонис. – Ленинград : Музыка, Ленинградское отделение, 1988. – 88 с.

3. Палагина, Т. А. Профессиональная подготовка учителя к индивидуализированному музыкально-эстетическому воспитанию школьников : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образо-вания» : дис. … канд. пед. наук / Татьяна Александровна Палагина; Чу-вашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яко-влева. – Чебоксары, 2005. – 203 с.

4. Терентьева, Н. А. Музыкально-эстетическое развитие учащихся общеобразовательной школы : программа и методические рекомендации / Н. А. Терентьева. – Санкт-Петербург : Образование, 1995. – 37 с.

5. Терентьева, Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусств : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» : дис. … д-ра пед. наук / Нина Александровна Терентьева. – Ленинград, 1991. – 448 с.

Малахова Виктория Валерьевна
бакалавр, учитель-логопед

Нарожная Наталья Ивановна
учитель-логопед

Ярцева Лидия Васильевна
музыкальный руководитель

Ерыгина Елена Ивановна
музыкальный руководитель

МБДОУ «Ильинский Д/С «Калейдоскоп»
с. Ильинка, Белгородская область

ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: *статья посвящена проблеме разобщённости коррекционной и музыкально-эстетической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Обосновывается необходимость интеграции деятельности учителя-логопеда и музыкального руководителя посредством*

логоритмики. Представлены организационно-педагогические условия и комплекс упражнений, объединяющий коррекционные и музыкальные задачи. Результаты эксперимента подтверждают положительную динамику звукопроизношения, просодики и психомоторики детей.

Ключевые слова: *логоритмика, интеграция, учитель-логопед, музыкальный руководитель, дети с ОВЗ, старшие дошкольники, коррекционно-развивающее обучение, психомоторное развитие.*

В последнее время отмечается большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Данная группа детей характеризуется различной природой дефекта и неоднородностью нарушений всех компонентов речевой системы (фонематического слуха, лексико-грамматической строя, связной речи), поздним началом речевого развития, низкой речевой активностью. Как правило, у таких детей отмечаются нарушения в двигательной сфере, а именно, плохая координация движений, замедленное формирование пространственно-временных представлений, трудности переключения, наблюдается недостаточная координация движений пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики [1, с. 25]. Также у детей отмечается слабое слуховое восприятие музыки, несогласованность движений и музыки, трудности в выполнении танцевальных движений, проблемы при запоминании текста песен, в определении характера музыки, что в итоге приводит к замкнутости, неактивности на музыкальных занятиях. Следует отметить, что дети с ОВЗ зачастую отличаются и рядом личностных особенностей. У них может быть снижена работоспособность на занятиях. Эти дети быстро утомляются, начинают отвлекаться, следовательно, перестают воспринимать учебный материал. В общении большинство из них характеризуются повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, вялостью и апатией. С этим может быть связана и эмоциональная неустойчивость, выражающаяся в частых сменах настроения, капризности или плаксивости [3, с. 154].

Современный этап развития системы помощи детям с речевыми нарушениями, в условиях дошкольного образовательного учреждения характеризуется повышением требований к организации и осуществлению коррекционно-образовательного процесса и направлено на интеграцию образовательных областей. В связи с этим необходима совместная целенаправленная работа всех педагогов ДОУ [1, с. 78].

Наряду с традиционными методами работы с детьми с ограниченными возможностями, важным подходом является логопедическая ритмика, основанная на синтезе речи, движений и музыки. Логопедическая ритмика-это комплексная методика, включающая средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Это способствует развитию познавательной, волевой и эмоциональной сфер человеческой личности, гармоничному физическому развитию детей, формированию музыкального слуха, внимания и восприятия, а также сложных форм памяти, эмоциональной отзывчивости и музыкально-ритмического восприятия. Логоритмика учит выражать характер и темп музыкального произведения посредством движений и развивает музыкально-речевые способности.

Логоритмика является важнейшим звеном логопедической деятельности, сочетающим коррекцию нарушений речи с развитием у детей сенсорных и двигательных способностей. С введением в занятия элементов логопедической ритмики происходят существенные изменения в голосообразовании, словообразовании, накоплении активного словарного запаса у детей дошкольного возраста.

Логоритмические упражнения призваны помочь в коррекционной работе с детьми с ОВЗ. Основной принцип этой работы – тесное взаимодействие всех специалистов ДОУ. Занятия по логоритмике проводят совместно специалисты: музыкальный руководитель и логопед, инструктор по физической культуре и логопед, инструктор по физической культуре и музыкальный руководитель. В занятиях принимает участие также воспитатель, работающий с данной группой детей, родитель, закрепляющий полученные навыки [4, с. 19].

Реализуя пять образовательных областей, каждый специалист включает в свои занятия элементы логоритмики, тем самым, решает следующие задачи: развитие речевого дыхания, формирование и развитие артикуляционного аппарата, развитие общей и мелкой моторики, совершенствование лексико-грамматической структуры речи, развитие восприятия, воображения, мышления, развития темпа, просодии, фонематический слух и слуховое восприятие, укрепление опорно-двигательного аппарата, развитие дыхательной, двигательной, сенсорной функций, воспитание чувства равновесия, правильной осанки, изящества движений, развитие ловкости, силы, выносливости, формирования двигательных навыков и навыков, пространственных представлений, усвоения

теоретических знаний в области музыкальной культуры, музыкального восприятия, воспитания и развития чувства ритма, способности воспринимать музыкальные образы.

Музыкальный руководитель выбирает музыкальные игры и упражнения-двигательные, художественно-визуальные и музыкально-дидактические для логоритмической работы в зависимости от возраста, двигательного и умственного развития детей.

Логопед включает в свою работу упражнения и речевые игры для развития общих речевых навыков, которые позволяют решать коррекционные задачи с учетом вида речевой патологии детей и этапа логопедической работы. В то же время, на занятиях по изучаемым темам, расширяется словарный запас дошкольников, развивается грамматически правильная речь, совершенствуются все виды внимания и памяти.

Приведём примеры упражнений, используемых в совместной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ:

1. Ритмическая разминка «Шаги и хлопки».

Дети идут по кругу под музыку. На сильную долю – шаг, на слабую – хлопок. Одновременно проговаривают: «ША-ША-ША» (при автоматизации [Ш]).

Цель: развитие чувства ритма, автоматизация звука в слогах.

2. Дыхательное упражнение «Ветерок».

Дети дуют на осенние листья, произнося длительно «Ш-Ш-Ш». Следят, чтобы струя была тёплая и широкая.

Цель: развитие речевого дыхания, закрепление артикуляции [Ш].

3. Логоритмическое упражнение «Жук».

Дети «летают» по залу под музыку, жужжат: «Ж-Ж-Ж». По сигналу останавливаются и произносят чистоговорку: «Жу-жу-жу – я на ветке сижу».

Цель: автоматизация [Ж], развитие координации.

4. Музыкально-ритмическая игра «Шарики».

Дети передают мяч по кругу под музыку. У кого мяч останавливается – тот называет слог или слово с заданным звуком.

Цель: автоматизация звука в игровой форме, развитие слухового внимания.

5. Упражнение на просодику «Громко – тихо».

Дети поют слоги (СА, ША, РА) громко и тихо, высоко и низко, в разном темпе.

Цель: развитие силы голоса, темпа, ритма, интонации.

Таким образом, включение логоритмических элементов в занятия дошкольников позволяет сочетать традиционные и нетрадиционные методы, повышать эффективность работы и получать стабильные результаты. Комплексное логоритмическое обучение способствует всестороннему развитию детей с ограниченными возможностями, в частности, способствует регуляции речевого развития, способствует физическому и музыкально-эстетическому воспитанию дошкольников.

Для успешной реализации такого подхода необходимы: единое планирование, согласованность речевого и музыкального материала, совместные занятия, регулярная обратная связь между специалистами, а также адаптация заданий с учётом особых образовательных потребностей детей.

Список литературы

1. Логоритмика как средство интеграции образовательных областей в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ / М. К. Гладких, И. В. Евдокимова, Г. В. Мишурова, А. П. Погореленко // Актуальные исследования. – 2022. – № 46 (125), ч. II. – С. 90–92. – URL: https://apni.ru/article/4953-logoritmika-kak-sredstvo-integratsii-obrazova (дата обращения: 02.10.2026). – Текст : электронный.

Малыхина Надежда Сергеевна
учитель-логопед
Никулина Ирина Александровна
учитель-логопед
Котлярова Алевтина Николаевна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №8 «Звездочка»
г. Белгород, Белгородская область

ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: *в статье рассматриваются особенности формирования мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Представлены практические приёмы и игровые задания, адаптированные к возможностям дошкольников с ЗПР и направленные на развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления.*

Ключевые слова: *задержка психического развития, особенности мыслительной деятельности, формирование мыслительных процессов, направления коррекционной работы.*

Старший дошкольный возраст – сенситивный период становления мышления. Именно в это время ребёнок переходит от действий с предметами к оперированию образами, а затем – к первым формам словесно-логического мышления, учится анализировать, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи. Для детей с задержкой психического развития этот путь оказывается более длительным и неравномерным: при потенциально сохранных возможностях познавательная деятельность отличается замедленным темпом, сниженной активностью и недостаточной сформированностью отдельных операций.

Своевременно начатая коррекционная работа позволяет в значительной степени сгладить эти трудности и подготовить ребёнка к обучению в школе.

Особенности мыслительной деятельности детей с ЗПР.

В отечественной дефектологии (исследования Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, К.С. Лебединской, У.В. Ульенковой, Е.А. Стребелевой) ЗПР рассматривается как замедление темпа психического развития, при котором наблюдается незрелость эмоционально-волевой сферы и негрубые нарушения познавательной деятельности. В мышлении детей с ЗПР это проявляется в ряде характерных черт:

Недостаточная сформированность операций. Анализ часто сводится к выделению ярких, бросающихся в глаза признаков; синтез затруднён – ребёнку сложно объединить части в целое; сравнение подменяется узнаванием или описанием одного объекта без сопоставления с другим.

Слабая обобщающая функция слова. Ребёнок может назвать предметы, но затрудняется объединить их в группу и объяснить основание обобщения; обобщения нередко носят ситуативный, конкретный характер.

Снижение мыслительной активности. Дети не проявляют выраженного интереса к решению задач, часто отказываются от поиска, действуют по шаблону, ждут подсказки взрослого.

Неосознанность и хаотичность действий. Решение задачи протекает методом проб без опоры на план и без учёта предыдущих ошибок.

Некритичность мышления. Ребёнок не замечает собственных ошибок, не соотносит результат с условием задачи, слабо регулирует свою деятельность.

Трудности вербализации. Мысль, сформированную на уровне действия или образа, ребёнок часто не может перевести в слово – это связано с особенностями речевого развития при ЗПР.

Важно подчеркнуть: названные трудности не являются непреодолимыми. Мышление детей с ЗПР развивается по тем же законам, что и в норме (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Н. Поддьяков), но требует специально организованного, поэтапного и растянутого во времени сопровождения.

Направления и приёмы коррекционной работы.

Работа строится комплексно – во взаимодействии дефектолога, логопеда, воспитателей и семьи, с опорой на ведущую деятельность дошкольника – игру. Принципиально важны поэтапность (от наглядно-действенного к наглядно-образному и далее к элементам словесно-логического мышления), дозированность материала, многократное повторение и обязательное проговаривание действий.

Развитие анализа и синтеза. Ребёнка учат выделять сначала крупные, затем всё более мелкие части предмета и соединять их в целое. Помогают игры «Что игрушка рассказывает о себе?», «Собери картинку», «Из каких частей?», упражнения с разрезными картинками и конструктором.

Формирование сравнения. Сначала отрабатывается нахождение различий (они заметнее), затем – сходства, и лишь потом – сопоставление по нескольким признакам одновременно. Используются «Найди отличия», «На что это похоже?», сравнение пар предметов по цвету, форме, величине, назначению.

Классификация и обобщение. Начинают с простых, наглядных оснований (цвет, форма, размер), постепенно переходя к более абстрактным (живое – неживое, транспорт – мебель, фрукты – овощи). Игры «Четвёртый лишний», «Наведи порядок», «Разложи картинки», «Назови одним словом».

Сериация. Упорядочивание предметов по нарастанию или убыванию признака: «Поезд» (вагончики по длине), «Построй по росту», работа с матрёшками, пирамидками, полосками разной длины.

Установление причинно-следственных связей. Раскладывание сюжетных картинок в логической последовательности, беседа «Что

было сначала, что потом?», «Почему так произошло?», обсуждение простых бытовых и природных ситуаций.

Включение речи и планирования. Важнейшее звено – учить ребёнка проговаривать план и ход решения: «Сначала я…, потом…». Это связывает образ и слово и постепенно переводит мышление на более высокий, словесно-логический уровень. Полезны приёмы комментированного выполнения и «проговаривания вслух» по образцу взрослого.

Опора на сохранные возможности. Эффективны элементы сенсорного и структурированного обучения (в том числе отдельные приёмы Монтессори-педагогики), развивающие восприятие и мелкую моторику, – это фундамент, на котором надстраиваются мыслительные операции. Полезны и задания на развитие внимания, памяти, воображения, поскольку мышление развивается в тесной связи с другими познавательными процессами.

Формирование мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР требует системной, поэтапной и индивидуализированной работы, опирающейся на игру, наглядность и постоянное речевое сопровождение деятельности. Наиболее результативны направления, связанные с развитием анализа, синтеза, сравнения, классификации, сериации и установления причинно-следственных связей, – именно они составляют основу готовности к школьному обучению. Практика показывает, что при своевременной помощи дети с ЗПР демонстрируют заметную положительную динамику, а ключевыми условиями успеха остаются раннее начало коррекции, преемственность между специалистами и поддержка семьи.

Список литературы

1. Баряева, Л. Б. Игры и упражнения для развития речи и мышления у детей с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина. – Москва : Владос, 2017. – 152 с.

2. Кириллова, А. С. Системно-деятельностный подход формирования мыслительных операций в продуктивной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития / А. С. Кириллова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-formirovaniya-myslitelnyh-operatsiy-v-produktivnoy-deyatelnosti-starshih-doshkolnikov-s-zaderzhkoy (дата обращения: 28.09.2026). – Текст : электронный.

3. Веракса, Н. Е. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.

Михайлова Анжелика Олеговна
учитель-логопед
МБДОУ «Д/С №19»
г. Канаш, Чувашская Республика

ЗНАЧИМОСТЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: *в статье рассмотрено значение игры в развитии личности дошкольника. Перечисляются виды игр, а также отмечается, что игра служит мощным инструментом развития потенциальных возможностей ребенка.*

Ключевые слова: *игра, игровая деятельность, дошкольный возраст.*

Введение. Проблема развития детей дошкольного возраста – обширная область исследований как отечественной, так и зарубежной психологии. Многие выдающиеся ученые, начиная с классиков, таких как Лев Выготский и Жан Пиаже, и заканчивая современными исследователями, вносят свой вклад в понимание этого сложного процесса. Центральное место в развитии ребенка дошкольного возраста занимает игра, которая, будучи ведущим видом деятельности, рассматривается с разных позиций.

Западная психология, часто акцентируя внимание на психоаналитических и гуманистических подходах, считает игру важным механизмом создания собственного, автономного мира ребенка, своеобразным убежищем от давления и требований взрослого мира. Игра представляется как способ самовыражения, регуляции эмоционального состояния и проработки внутренних конфликтов. Например, теории Дональда Винникотта подчеркивают роль игры в формировании «переходных объектов» – предметов, помогающих ребенку переносить тревогу и адаптироваться к реальности.

В отечественной психологии, опирающейся в большей степени на культурно-историческую и деятельностную теории, игра рассматривается как способ приобщения ребенка к миру взрослых, как своеобразная «практика» взрослой жизни. В рамках этой перспективы, игра – это не только развлечение, но и средство освоения социальных ролей, норм поведения, знаний и навыков, необходимых для успешной социализации.

Л.С. Выготский, например, подчеркивал значение «зоны ближайшего развития», где игра служит мощным инструментом

развития потенциальных возможностей ребенка. Таким образом, хотя западная и отечественная психология имеют разные акценты, обе признают огромное значение игры для полноценного развития личности ребенка дошкольного возраста.

Обзор литературы. Педагогику игры, место игры в педагогическом процессе, организацию игровой деятельности, руководство игрой разрабатывали Н.А. Аникеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков.

В педагогике и методике преподавания больше внимания уделяется играм дошкольников (Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, А.И. Сорокина, Н.Р. Эйгес и др.) и младших школьников (Ф.К. Блехер, А.С. Ибрагимова, Н.М. Конышева, М.Т. Салихова и др.). Это связано с тем, что педагоги рассматривают игру как важный метод воспитания детей именно дошкольного и младшего школьного возраста.

Материалы и методы: аналитический обзор психолого-педагогических исследований, обобщение передового психолого-педагогического опыта.

Полученные факты, *результаты и их обсуждение*.

Классификация игр дошкольников – задача непростая, поскольку игры обладают большой вариативностью. Существуют различные подходы к систематизации, и часто используется многоуровневая классификация, учитывающая несколько критериев одновременно. Рассмотрим основные из них.

1. По цели.

1.1 Развивающие игры: направлены на целенаправленное воздействие на разные стороны личности ребенка. Это могут быть игры, развивающие мелкую моторику (рисование, лепка, конструирование), крупную моторику (подвижные игры, спортивные упражнения), когнитивные способности (головоломки, пазлы, логические игры), эмоциональную сферу (сюжетно-ролевые игры, игры на развитие эмпатии), социальные навыки (коллективные игры, игры с правилами). Важным аспектом является соответствие игры возрастным и индивидуальным особенностям ребенка.

1.2. Обучающие игры: предназначены для формирования определенных знаний и навыков. Это могут быть игры, направленные на освоение алфавита, цифр, цветов, геометрических форм, простых математических действий, элементарных принципов естествознания. Важной особенностью обучающих игр является их интеграция в игровую деятельность, чтобы обучение происходило

естественным и занимательным образом, без насилия и принуждения.

1.3. Ролевые игры: один из самых важных видов игр дошкольного возраста. Они позволяют ребенку примерить на себя различные социальные роли, понять взаимоотношения между людьми, развить воображение, креативность и коммуникативные навыки. В ролевых играх ребенок может проигрывать различные жизненные ситуации, решать проблемы, учиться взаимодействовать с другими детьми, развивать эмпатию и сочувствие.

2. По содержанию.

2.1. Игры с предметами: широкий класс игр, использующих различные предметы и материалы. Это могут быть конструкторы, кубики, пазлы, мозаики, мягкие игрушки, и многое другое. Игры с предметами способствуют развитию мелкой моторики, координации движений, логического мышления, пространственного воображения и креативности.

2.2. Игры-подражания (имитации): дети копируют поведение взрослых, животных, персонажей сказок и мультфильмов. Это важный этап социализации, помогающий ребенку освоить социальные роли и нормы поведения. В играх-подражаниях развиваются эмпатия, наблюдательность, умение понимать и передавать эмоции.

2.3. Музыкально-двигательные игры: комбинируют музыку и движения, развивая музыкальный слух, ритм, координацию движений, эмоциональность и выразительность. Танцы, пение, игры с музыкальными инструментами, игровые физкультминутки – все это способствует гармоничному развитию ребенка.

3. По форме.

3.1. Коллективные игры – требуют взаимодействия нескольких детей, развивая сотрудничество, коммуникативные навыки, умение договариваться, решать конфликты, учитывать мнение других.

3.2. Индивидуальные игры: позволяют ребенку развивать самостоятельность, независимость, творческое мышление, концентрацию внимания. Это могут быть игры с пазлами, рисование, конструирование и другие виды деятельности, не требующие обязательного взаимодействия с другими детьми.

4. По роли детей.

4.1. Лидерские игры: ребенок берет на себя роль лидера, организует и руководит игрой, развивая организаторские способности, умение принимать решения, влиять на других.

4.2. Подчиненные роли: ребенок выполняет роль подчиненного, учится подчиняться правилам, следовать инструкциям, работать в команде. Важно помнить, что наличие различных ролей в игре способствует развитию социальной адаптации и самопонимания.

Следует отметить, что классификация игр – это условное деление, а в реальности игры часто сочетают в себе элементы разных типов. Правильно организованная игровая деятельность является необходимым условием гармоничного развития личности ребенка дошкольного возраста и закладывает основу для его будущего успеха. Важно помнить, что взрослые должны создавать благоприятную игровую среду, поддерживать инициативу детей, помогать им осваивать новые навыки и знания в процессе игры.

Л.С. Выготский определил игру как уникальную «школу произвольного поведения». Его концепция подчеркивает, что именно в игровой деятельности, где ребенок свободен от внешнего принуждения и действует спонтанно, закладываются основы саморегуляции и контроля над собственным поведением. Ребенок, играя, не просто развлекается, он усваивает общепринятые нормы и правила, применяя их в игровом пространстве, и постепенно перенося в реальную жизнь. Это своеобразная тренировка самоконтроля, где «штрафы» и «поощрения» определяются самими участниками игры, а последовательность действий диктуется выбранными правилами и ролями. Многочисленные исследования, проведенные

А.В. Запорожцем, Л.И. Божовичем, З.В. Мануйленко, З.М. Истоминой, Е.А. Бугрименко, С.В. Велиевой [1; 2; 4] и другими ведущими специалистами в области детской психологии подтверждается исключительную важность игры для развития личности ребенка. Они показали, что в процессе игры, особенно в сюжетно-ролевых играх, дети демонстрируют удивительные способности к саморегуляции, превосходящие их реальные возможности в повседневной жизни. Например, ребенок, играющий роль строгого врача, может продемонстрировать уровень самоконтроля и сосредоточенности, который ему бы трудно проявить в обычной ситуации. Это объясняется тем, что игровая ситуация обеспечивает высокий уровень мотивации и погружения, позволяя ребенку полностью сосредоточиться на своей роли и следовать ее требованиям.

При этом погружение в роль взрослого – это не просто копирование поведения, а активная переработка и осмысление наблюдаемых образцов поведения. Ребенок не просто имитирует действия взрослого, а интерпретирует их, адаптируя к своим собственным

представлениям и пониманию. Он выбирает те аспекты поведения, которые ему кажутся важными и значимыми, и использует их в своей игре. Этот процесс позволяет ему не только развивать социальные навыки, но и формировать собственное понимание социальных ролей и отношений.

Сюжетно-ролевая игра, один из ведущих типов игр дошкольного возраста, представляет собой особо ценный инструмент развития. В ней ребенок не только имитирует реальные ситуации, но и создает собственные сценарии, придумывает диалоги и взаимодействует с другими детьми, принимая на себя разные роли.

Важно помнить, что роль взрослого – не в прямом руководстве и контроле игры, а в создании поддерживающей и обогащающей игровую среду, предоставлении необходимых материалов и стимулировании творчества детей. Вмешательство взрослого должно быть минимальным, но целесообразным, направленным на поддержку инициативы и самостоятельности ребенка. Правильно организованная сюжетно-ролевая игра – это мощный инструмент гармоничного развития личности ребенка, закладывающий фундамент для успешной адаптации в обществе.

Список литературы

1. Ярабаева, Н. Ю. Коррекция негативных психических состояний у детей старшего дошкольного возраста средствами нейропсихологических и арт-терапевтических игровых упражнений / Н. Ю. Ярабаева, С. В. Велиева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 4 (29). – С. 275–279.

2. Велиева, С. В. Типичные психические состояния дошкольников / С. В. Велиева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2000. – № 5 (18). – С. 144–148.

3. Овсянникова, М. П. Значение игры для дошкольников / М. П. Овсянникова, А. А. Кутняк, И. Н. Балакина // Молодой ученый. – 2017. – № 9 (143). – С. 347–350.

4. Прохоров, А. О. Психические состояния детей дошкольного возраста А.О. Прохоров, С.В. Велиева / А. О. Прохоров // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 56–67.

5. Рахманова, Е. В. Значение игровой деятельности в развитии детей дошкольного возраста / Е. В. Рахманова // Вестник науки. – 2024. – № 2 (71).

Мишенина Наталья Владимировна
заместитель директора, педагог дополнительного образования
Цуркина Елена Васильевна
педагог-организатор
Киянец Наталья Викторовна
педагог-организатор

МАУ ДО «ЦДО»
п. Дубовое, Белгородская область

СЛАГАЕМЫЕ УСПЕХА В ОБОБЩЕНИИ АКТУАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Аннотация: *статья посвящена актуальной проблеме обобщения актуального педагогического опыта в системе дополнительного образования. Раскрываются мотивы включения педагога в деятельность по обобщению опыта. Описаны благоприятные условия для получения положительного результата.*

Ключевые слова: *успех, педагогическое мастерство, уникальность, психолого-педагогические подходы, творческий поиск, профессиональные качества.*

Уникальность и неповторимость – неотъемлемая часть успеха на пути к обобщению актуального педагогического опыта. Если хочешь добиться успеха и получить результат задай себе три вопроса:

– Для чего мне это нужно?

– Это нужно мне или кому-то другому?

– А для чего мне это надо?

Важен ответ: для себя я хочу это сделать? При обобщении и описании своего опыта необходимо ответить на вопросы: что я делаю (предмет деятельности); для чего я это делаю (какова цель); как я это делаю (алгоритмы, формы, методы); какой это дает результат; за счет чего этот результат достигнут.

Мастерами не рождаются, мастерами становятся, говорят в народе. Мастерство приходит с годами, либо (возможен и такой вариант) не приходит совсем. Во втором случае речь может идти, скорее всего, об отсутствии интереса к своему делу. В. А. Сухомлинский утверждал, что становится мастером педагогического труда скорее всего тот, кто почувствовал в себе исследователя. Какие бы новшества – программы, технологии, средства не внедрялись в образовательную практику, успех их реализации зависит от главного

действующего субъекта образования – педагога, от его личностных и профессиональных качеств, педагогического мастерства, знаний и умений применять эти новшества на практике во благо обучающихся. Многие педагоги испытывают затруднения в написании опыта, так как не имеют навыков подготовки такого рода материалов. Обобщение опыта – это аналитическая деятельность. Едва столкнувшись с трудностями при оформлении своих мыслей на бумаге, нам часто хочется позаимствовать чужие цитаты, чужие мысли из готовых рефератов, конспектов занятий, методических выступлений, которые находим в Интернете. Написанная вами работа должна быть максимально авторской и показывать ваш подход к решению профессиональных затруднений. Что может служить мотивом для вашего включения в такую деятельность, которая позволит заняться обобщением опыта:

1. Потребность и наличие возможностей в самовыражении.
2. Потребность в признании и самоутверждении.
3. Уровень собственной компетенции.
4. Материальные и моральные вознаграждения.
5. Приверженность целям образовательной организации.
6. Благоприятный климат в педагогическом коллективе.
7. Компетентность руководителей (администрации) позитивное отношение.
8. Систематическое повышение квалификации.

С чего необходимо начать, прежде чем, приступить к написанию актуального педагогического опыта. К благоприятным условиям для получения положительного результата относятся:

– личность педагога (я могу, я хочу, я сумею) – интерес ко всему новому или узко специальное увлечение в конкретной сфере деятельности, работа по самообразованию, самоанализом, самооценкой своего опыта работы многолетний труд, возможно и небольшой опыт работы (не более 3-х лет), но имеющий весомые и значительные успехи в выбранном направлении деятельности;

– наличие творческой обстановки в организации; – положительное отношение к росткам передового опыта (замечать, поддерживать, развивать) со стороны руководителей организации;

– наличие в организации системы работы по управлению процессом формирования опыта;

– техническая сторона – изучение структурных элементов, требования к актуальному педагогическому опыту.

Обращаемся к опыту, тема определена как «Развитие духовно-нравственных качеств личности обучающихся на основе изучения краеведческого материала в системе в системе дополнительного образования» Условия возникновения опыта, начиналось с изучения выбранной проблемы «Ориентация на формирование высоконравственной личности обучающегося, способной к самоопределению и духовному развитию», просмотром соответствующей специальной литературы, ведение библиографии по данной проблеме, изучение опыта работы своих коллег, педагогов-наставников, ближайшего окружения.

«А что мне вообще известно об этом?» Какие способы, пути используются для получения положительного результата? Далее проводилась предварительная диагностика – изучение проблемы, среди обучающихся объединения «Юный краевед» была проведена диагностика определения уровня нравственной воспитанности и выявления особенностей ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе по методикам С.М. Петровой, Н.П. Капустиной. Выбранный материал для опыта был актуальным, то есть соответствовал потребностям организации, социальному заказу. Актуальный педагогический опыт – это практика, содержащая в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, это высокое мастерство педагога, т.е. такая работа, которая дает наилучший педагогический результат.

В АПО мы не делаем радикально новых открытий и переворотов в прямом смысле этого слова, в нем осуществляется совершенствование, качественное преобразование комбинация форм, методов, средств и приёмов.

Для определения диапазона опыта необходимо руководствоваться системой работы, которая сложилась в ходе практики. Это, может быть, система занятий и мероприятий по формированию духовно-нравственных ценностей у обучающихся в рамках реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы. Обобщая опыт, конечно, важно изучить теоретическую базу – психолого-педагогические подходы к выбранной проблеме, педагогика и методика преподавания, изучение прогрессивного опыта коллег, ознакомление с новыми образовательными программами и концепциями обучения. Как правило, этот этап в работе над опытом не вызывает сложностей. Интересующую вас литературу можно найти в сети Интернет, в различных научных и периодических изданиях. Всевозможные методики также представлены на

сайтах, различных изданиях, которые направлены на выявление – диагностику конкретного явления.

Таким образом, для того чтобы стать профессионалом-мастером, педагогам необходимо постоянно учиться, в том числе перенимая эффективный опыт друг у друга, на этом этапе эффективно действует система наставничества: педагог-педагогу, руководитель – педагогу. Опыт есть у каждого из нас, только необходимо систематизировать весь накопленный материал, все наработки и на основании этого формировать тему опыта.

Список литературы

1. Пахомова, Е. М. Проблемы выявления, изучения, обобщения и распространения педагогического опыта в работе учреждений методической службы / Е. М. Пахомова // Методист. – 2020. – № 2.

2. Уварова, Н. М. Технология оформления педагогического опыта. Методическое пособие для ОУ НПО / Н. М. Уварова, Т. А. Сергеева, Т. В. Максимченко. – Москва : Интеллект центр, 2003. – 112 с.

Мишина Екатерина Юрьевна
воспитатель

Горбунова Ольга Федоровна
воспитатель

МБОУ «Начальная школа – Д/С №8»
г. Белгород, Белгородская область

ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема раннего выявления и развития одарённости у детей дошкольного возраста в контексте реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Обосновываются педагогические условия развития одарённости. Подчёркивается, что миссия педагога заключается не в искусственном ускорении развития, а в создании насыщенного интеллектуального поля, где каждый ребёнок получает шанс на реализацию своей уникальности.*

Ключевые слова: *одарённость, одарённые дети, дошкольный возраст, старшие дошкольники, раннее выявление одарённости.*

Дошкольный возраст – это уникальный период «зенита любознательности», когда закладывается фундамент будущих успехов личности. Проблема раннего выявления одаренности сегодня

является одной из приоритетных в рамках реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Как отмечал выдающийся психолог Л.С. Выготский, «одаренность – это генетически обусловленный компонент способностей, который развивается в соответствующей деятельности». Задача воспитателя – вовремя заметить эти «ростки» и создать условия для их роста.

Диагностика одарённости детей дошкольного возраста включает выявление интересов, способностей к той или иной деятельности, предпосылок общей одарённости и уровня развития креативности (творческих способностей) ребёнка. Для выявления одарённости дошкольников используют различные методы, которые могут включать тесты, наблюдение и анкетирование.

Особенности проявления одаренности у старших дошкольников.

Одаренные дети старшего дошкольного возраста отличаются рядом характерных особенностей. Они демонстрируют способность прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы, находить новые и оригинальные способы решения задач. Их отличает любознательность, наблюдательность, хорошая память и концентрация внимания. Они предпочитают задачи, требующие умственных усилий, обладают абстрактным, нестандартным мышлением и большим словарным запасом.

Современные исследования подтверждают, что одаренные дошкольники обычно проявляют интенсивную любознательность и стремление исследовать окружающую среду, способны удерживать внимание на более длительные периоды и хорошо справляться со сложными задачами по сравнению со сверстниками. Около половины одаренных дошкольников демонстрируют ранние навыки чтения и способность быстро и эффективно обрабатывать информацию.

В социально-эмоциональной сфере одаренные дошкольники могут быть более эмоциональными и чувствительными, отзывчивыми и эмпатичными. Они часто проявляют перфекционизм, развитое чувство юмора и обостренное чувство справедливости. Вместе с тем, воспитатели могут отмечать у таких детей тревожность и преувеличенные страхи, поскольку они знают больше своих сверстников и способны вообразить большее количество опасных последствий.

Педагогические условия развития одаренности.

Мало просто выявить талант, его нужно поддержать. В детском саду необходимо придерживаться принципа «обогащения» среды. Для одаренного ребенка важны индивидуальный образовательный маршрут, проблемное обучение (не давать готовые ответы, а побуждать к поиску), участие в конкурсах и проектах, что дает ребенку ситуацию успеха и возможность соревноваться с равными.

Оригинальность мышления и универсальность представленных алгоритмов делает возможным их внедрение в практику любого дошкольного учреждения. Миссия педагога в работе с одаренными детьми заключается не в искусственном ускорении их развития, а в создании насыщенного интеллектуального поля, где каждый ребенок получает шанс на реализацию своей уникальности.

Раннее выявление одаренности требует от воспитателя педагогической зоркости и деликатности. Важно помнить слова Б. М. Теплова: «Способности не просто проявляются в деятельности, они в ней создаются». Наша задача – превратить детский сад в пространство возможностей, где каждый талантливый ребенок сможет найти свой путь к вершине.

Список литературы

1. Альтшуллер, Г. С. Найти идею: введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – 7-е изд. – Москва : Альпина Паблишер, 2021. – 400 с.

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк : книга для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.

3. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений / С. И. Гин. – Москва : КТК Галактика, 2018. – 138 с.

4. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности / А. М. Матюшкин. – Москва : Школа-Пресс, 1993. – 128 с.

Морозова Дарья Романовна
воспитатель
Худобина Юлия Александровна
бакалавр, воспитатель
МБДОУ «Д/С №72 «Мозаика»
г. Белгород, Белгородская область

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТРАНСЛЯЦИИ ЗНАНИЙ К РАЗВИТИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация: *в статье рассматриваются стратегические ориентиры развития науки и образования в их педагогическом измерении. Авторы исходят из того, что стратегии развития науки и образования сходятся в одной точке – в качестве человека, способного производить и использовать научное знание. Педагогика выступает не прикладной дисциплиной, а ключевым медиатором между научным потенциалом общества и его реализацией. На материале стратегических документов Эстонии и Российской Федерации анализируются три группы ориентиров: человек как носитель исследовательской способности, качество педагогического образования и доказательность педагогического знания. Делается вывод о необходимости понимания педагогики как инфраструктуры научного развития.*

Ключевые слова: *стратегия развития образования, педагогика, научный потенциал, человеческий капитал, педагогическое образование, доказательная педагогика.*

Когда речь заходит о стратегических ориентирах развития науки и образования, педагогическое сообщество нередко оказывается в положении наблюдателя: наука мыслится как область естественно-математического и технического знания, образование – как система институтов, а педагогика – как обслуживающая их практика. Такая иерархия представлений ошибочна и стратегически опасна. Научный потенциал страны не существует отдельно от способности людей мыслить исследовательски; образовательная система не функционирует без педагогически осмысленных механизмов передачи знания; само научное знание воспроизводится только через педагогически организованные формы – от аспирантского семинара до школьного урока. Цель статьи – обосновать положение о том, что

стратегические ориентиры развития науки и образования суть в значительной своей части педагогические ориентиры, и раскрыть его содержание применительно к трём ключевым направлениям.

Первый ориентир: *человек как носитель исследовательской способности* Стратегия «Эстония 2035» формулирует образ «умного человека» – любознательного, творческого, инициативного, готового учиться и адаптироваться к изменениям характера труда. На первый взгляд это формулировка образовательная, а не научная. Однако при педагогическом прочтении она обнаруживает свою научную функцию: речь идёт о формировании того типа личности, без которого научное производство невозможно. Исследовательская способность – не профессиональная надстройка над общим образованием, а его ядро. Эстонский министр образования и науки в своём обзоре 2022 года прямо связал этот ориентир с вызовами искусственного интеллекта: человек не может соревноваться с машиной в запоминании и воспроизведении информации, он должен развивать аналитические способности, способность к оценке и творчеству. С педагогической точки зрения это означает требование иного типа учебного процесса – не трансляции, а культивирования мышления. Российская педагогическая наука формулирует ту же проблему с иной акцентуацией. Президент Российской академии образования О.Ю. Васильева отмечает, что современная педагогика «слишком увлеклась технологиями и забыла о главном – о становлении человека». Это не отрицание технологий, а напоминание о том, что без субъекта, способного ставить исследовательские вопросы, никакие технологии не создают науку. Стратегический ориентир здесь – возвращение к человеку как цели, а не средству научно-образовательной политики.

Второй ориентир: *качество педагогического образования*. Эстонская стратегия развития образования на 2021–2035 годы устанавливает в качестве одной из трёх стратегических целей «способных и мотивированных учителей и руководителей школ, разнообразные учебные среды и обучение, основанное на учащемся». В перечне приоритетов 2025–2027 годов первое место занимают поддержка профессионального развития работников образования и подготовка кадрового резерва, включая создание системы оценки руководителей и снижение доли учителей без квалификации. Логика этого ориентира прозрачна: качество образования не может превышать качества педагога. Но в контексте развития науки это означает нечто большее. Учитель – это звено, через которое

научное знание входит в культуру. Если учитель не владеет исследовательским отношением к своему предмету, научный потенциал общества сужается до узкого слоя специалистов и не становится достоянием культуры. Российская академия образования в последние годы предпринимает институциональные шаги в этом же направлении: восстановлен приём в аспирантуру, создан научно-образовательный центр, разрабатываются стандарты доказательности педагогических исследований. Эти меры касаются не только улучшения школы, но и воспроизводства самого педагогического знания – науки о том, как знание становится человеческой способностью.

Третий ориентир: *доказательность педагогического знания*. Третий ориентир носит методологический характер и имеет прямое отношение к стратегии развития науки. Если педагогика претендует на роль медиатора между научным знанием и человеческим развитием, она сама должна соответствовать научным критериям. Российская академия образования формулирует это через понятие «доказательности»: создана лаборатория анализа диссертаций, разрабатываются критерии доказательности и список актуальных тем. Этот ориентир важен по двум причинам. Во-первых, он защищает педагогику от редукции к набору методических рекомендаций, не имеющих научного обоснования. Во-вторых, он обеспечивает обратную связь между образовательной практикой и наукой: доказательное педагогическое знание позволяет оценивать эффективность стратегических решений, а не полагаться на интуицию управленцев. Эстонский опыт даёт параллель: разработка учебных материалов на основе исследований и проекты по персонализированным траекториям обучения с использованием учебной аналитики предполагают именно доказательный подход. Различие в акцентах – российский акцент на качестве диссертационных исследований, эстонский на внедрении исследовательских результатов – отражает разные стадии одной траектории: сначала нужно производить надёжное знание, затем – уметь его применять.

Стратегические ориентиры развития науки и образования, рассмотренные в педагогическом измерении, обнаруживают внутреннее единство. Человек, способный к исследованию; педагог, способный к передаче исследовательского отношения; педагогическое знание, способное выдерживать критерии доказательности, – эти три ориентира образуют неразрывную цепь. Разрыв любого звена обесценивает остальные: наука без педагогики остаётся

достоянием немногих, педагогика без науки превращается в риторику, образование без того и другого теряет стратегическую перспективу. Педагогический вывод состоит в том, что педагогика должна мыслиться не как периферия стратегий научно-образовательного развития, а как их инфраструктура. Стратегия развития науки и образования является в своей основе педагогической стратегией – и признание этого факта есть первое условие её реализуемости.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ : (ред. от 4 авг. 2026 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации. – 2012. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 22.09.2026). – Текст : электронный.

2. Паспорт национального проекта «Образование» : утверждён президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 дек. 2018 г. № 16 // Правительство России. – URL: http://government.ru/info/35566/ (дата обращения: 22.09.2026). – Текст : электронный.

3. Васильева, О. Ю. Интервью РИА Новости : о развитии современной педагогики / О. Ю. Васильева // Российская академия образования : официальный сайт. – URL: https://rusacademedu.ru/presscentre/ (дата обращения: 22.09.2026). – Текст : электронный.

4. Актуальные направления исследований в сфере педагогического образования / Российская академия образования. – Москва : РАО, 2025. – URL: https://rusacademedu.ru/ (дата обращения: 22.09.2026). – Текст : электронный.

5. АПН РСФСР – АПН СССР – РАО: 80 лет служения отечественной школе / под ред. О.Ю. Васильевой. – Москва : Российская академия образования, 2023. – URL: https://rusacademedu.ru/presscentre/ (дата обращения: 22.09.2026). – Текст : электронный.

Новохатская Ирина Николаевна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №121»
г. Казань, Республика Татарстан

БОКС-ЭКСПОЗИЦИЯ «ЯНВАРЬ-ПРОСИНЕЦ» КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *в статье рассматривается бокс-экспозиция «Январь-просинец» как эффективное средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Раскрывается содержание работы с наглядным пособием для знакомства детей с народными традициями, зимним календарем и культурным наследием в доступной игровой форме. Описывается, как через взаимодействие с предметами из бокса у дошкольников формируются первичные представления о нравственных ценностях, таких как уважение к истории, семейные узы и красота родной природы. Автор подчеркивает, что игровая деятельность с бокс-экспозицией способствует не только познавательному развитию, но и эмоциональному вовлечению ребенка в процесс освоения социокультурных норм.*

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, дошкольники, игровая деятельность, народный календарь, приобщение к традициям, социокультурные ценности.*

Любовь к Родине – самое дорогое, глубокое и сильное чувство. Нельзя полюбить свою Родину, не зная её историю, культуру и традиции. Мы педагоги в детском саду организуем жизнь детей так, чтобы каждый день открывал им новое, формировал основы личности, повышал познавательный интерес к изучению родного края, традиций, обычаев, народного творчества, родного языка, культур народов, проживающих на территории Российской Федерации.

Представляю вам презентацию опыта работы по реализации проекта «Связь времен» направленное на духовно-нравственное воспитание дошкольников через игровую деятельность в ДОО. Проект способствует развитию познавательного, речевого, эстетического и духовно-нравственного воспитания детей через игровую деятельность, где каждый ребенок имеет возможность погрузиться в историю наших предков, их культуру, традиции и обычаи.

Представляю вашему вниманию бокс-экспозицию «Январь-просинец» из наглядно-дидактического пособия по реализации проекта «Связь времен».

Проект позволил решить одну из важнейших задач, которая заключается в формировании умения принять культуру и духовные традиции народов, в среде которых родились и продолжают жить наши дошкольники.



Рис. 1

Таблица

План работы с боксом «*Времена года*: *январь-Просинец*»

Название	Январь «Просинец»
Автор-составитель	Новохатская Ирина Николаевна
Возрастная группа	Дошкольный возраст
Интеграция образовательных областей	«Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие»
Цель	Формировать и систематизировать знания детей о культуре и традициях российского народа, как части духовного наследия
Задачи	Содействовать развитию интереса ребенка к родному краю – его природе, истории, народной и национальной культуре (традиции, обычаи, праздники, искусство и т. д.) Формирование у детей дошкольного возраста представлений об окружающем мире. Развивать воображение, внимание, логическое мышление, творческую активность детей дошкольного возраста

Продолжение таблицы

Материалы	Бокс-экспозиция «Январь-просинец»
Описание сюжета (история) бокса	Январь в Древней Руси называли просинец, за то, что небо становится синее и как бы выше. Данный сюжет повествует о народном празднике славян-Щедреце, Щедром вечере; вечер в канун ст.н. «Старого Нового года», приходившийся на 31 декабря по старому стилю, по-новому – это 13 января. В наше время этот праздник практически не отмечают, однако многие его традиции перешли в празднование нового года. Исходя из названия праздника, в Щедрый вечер принято накрывать щедрый, богатый стол. Кроме того, хозяйки пекут блины, готовят пироги и вареники с творогом, чтобы отблагодарить щедрующих и посевающих. Считалось, что такой стол обеспечит богатство хозяину на следующий год. Перед щедрым пиром, как заведено, нужно было повеселить народ щедровками. Вечером и до полуночи щедрующие обходят дома и поют: *«Щедрый вечер! Добрый вечер!»*... По давней Традиции эти действия происходят после заката Солнца. Девочки-подростки в одиночку или вместе с мальчиками оббегают соседей, чтобы пощедровать. А на следующий день, на рассвете, ребята идут посевать зерном. Зерно берут в рукавицу или в сумку. Сначала идут к близким родственникам. Зайдя в дом, посевающий сеет зерном и приветствует всех: «*Сею, вею, посеваю, с Новым годом поздравляю…»*
Приметы, пословицы поговорки	Первый посевающий на Новолетие (новый стиль – 14 января) приносит в дом счастье. Доброй приметой было, если первым гостем оказался парень из уважаемой многодетной семьи с хорошим хозяйством. Хуже, если первым гостем будет девушка или женщина детородного возраста. И уж совсем несчастьем считалось, если первым гостем окажется вдова, старая дева, старик или калека. *Народные приметы*: Сух январь- крестьянин богат. Если в январе очень холодно, то грибы появятся позднее. Если в январе частые снегопады и метели, то в июле частые дожди. *Пословицы и поговорки*: *Январь на порог, прибыло* дня на воробьиный скок.

Окончание таблицы

	Январь подкладывает дров в печку. Январю-батюшке-морозы, февралю метелицы. В январе растет день-растет и холод
Сказки	Народные сказки по ФОП возраст 3–4 года – «Снегурушка и лиса» (обработка А.Н. Толстого); возраст 4–5 лет – «Лисичка-сестричка и волк» (обработка М. Булатова»; возраст 5–6 лет – «Морозко»
Народные (подвижные игры)	*Игра* «*У бабушки Маланьи*» Цели: развитие двигательной активности, выдержки и наблюдательности. Задачи: формировать умение находить свое место в игре, ориентироваться в пространстве. Ход игры: Дети идут хороводом приговаривая «У Маланьи, у старушки, Жили в маленькой избушке Семь сыновей, Семь дочерей, Все без бровей, С вот такими вот носами, (показывают жестами) С вот такими бородами, Все они сидели, Ничего не ели, Делали вот так…» (воспроизводят действия, показанные Ведущим) *Игра* «*Заморожу*» Цели: развитие ловкости, быстроты движений. Ход игры: ребята образуют круг и вытягивают вперед руки. Педагог идет по кругу и пытается дотянуться до детских рук со словами «Ух заморожу-заморожу». Дети должны быстро спрятать руки за спину. Если взрослый дотронулся, значит «заморозил»

Из вышеизложенного материала можно увидеть, что формат бокс-экспозиции эффективно решает задачу знакомства дошкольников с народными традициями и сезонными изменениями. Такой подход позволяет не просто рассказать о празднике, а дать детям возможность прожить его через игру, творчество, что глубже вовлекает в процесс и помогает усвоить ценности.

Мы не ограничиваемся образовательным пространством детского сада, а также сотрудничаем с социальными партнерами (музеи, библиотеки, школы, дома культуры) в рамках нашего проекта. Совместно с родителями и воспитанниками посещаем музеи, проводим экскурсии, делимся опытом в педагогическом сообществе

дошкольного образования. Наш проект помогает педагогам, воспитанникам, родителям в рамках духовно-нравственного воспитания углубиться в культуру, традиции и ценности российского народа.

Список литературы

1. Дайн, Г. Детский народный календарь / Г. Дайн, М. Дайн. – Сергиев Посад : Цветографика, 2015. – 176 с.

2. Народные приметы: хотите верьте, хотите – проверьте. – Казань : Татар. кн. изд-во, 1987. – 208 с.

3. Акимова, Ю. А. Календарь-путеводитель по русским народным традициям: методический ресурс для проектирования содержания воспитательной работы в дошкольной образовательной организации / Ю. А. Акимова, И. А. Самкова. – Москва : Бит-Принт, 2023. – 138 с.

4. Богомолова, М. В. Мир шедевров : картинная галерея в детском саду: методические рекомендации. Вып. 1. Третьяковская галерея / М. В. Богомолова, Е. Ю. Соловей, Р. М. Чумичева ; под общ. ред. М.В. Богомоловой, Е.Ю. Соловей, Р.М. Чумичевой. – Самара : Инсома-пресс, 2023. – 88 с.

Осетрова Татьяна Сергеевна
педагог дополнительного образования
Сырова Светлана Ивановна
педагог дополнительного образования

МБУДО «Белгородский Дворец детского творчества»
г. Белгород, Белгородская область

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ВИДЫ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *статья посвящена социализации детей дошкольного возраста как обязательному элементу воспитания, обеспечивающему приобщение ребёнка к социокультурным нормам и правилам поведения в обществе. Обосновывается актуальность социально-коммуникативного развития в условиях современного социального окружения, характеризующегося снижением уровня воспитанности.*

Ключевые слова: *социализация, подвижные игры, сюжетно-ролевые игры, творческая деятельность, театрализованная деятельность, художественно-речевая деятельность, музыкальная деятельность, изобразительная деятельность, совместная с родителями деятельность, признаки успешной социализации.*

Социализация – обязательный элемент воспитания, который предусматривает приобщение ребенка к социокультурным нормам и правилам поведения в обществе. В настоящее время в связи с особенностями социального окружения ребенка, в котором достаточно часто наблюдается низкий уровень воспитанности, социально-коммуникативное развитие детей становится более значимым и необходимым. Оно направлено на решение следующих задач:

– формирование основ безопасности ребенка и окружающего мира «в природе, быту, обществе»;

– овладение общепринятыми нормами и правилами поведения;

– освоение базовых норм и правил здорового образа жизни (питание, движение, закаливание и т. д. – основа полезных привычек);

– развитие эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), природы.

– формирование способности контактировать с окружающими – важная составляющая успешности человека в различных видах деятельность.

Дошкольникам важно овладеть речью, чтобы легко входить в контакт с людьми в различных ситуациях, успешно взаимодействовать с партнерами. Благодаря речи дети пополняют свои знания, что позволяет им легче адаптироваться в школе, следовательно быть социально активной личностью.

Социальное развитие осуществляется через детскую деятельность в различных видах и формах, согласно возрасту. Особое место занимает игра, которая дает возможность воспроизвести взрослый мир и участвовать в воображаемой социальной жизни.

В «Академии для самых маленьких» Белгородского Дворца детского творчества активно используются следующие виды деятельности:

– подвижные игры направлены на запоминание новых слов и фраз, выражение своих эмоций жестами и командами.

– сюжетно-ролевые игры активизируют словарный запас, формируют навык говорения для решения конкретных жизненных ситуаций («В магазине», «В поликлинике», «У тренера», «В цирке», «Интервью» и т. д.).

– театрализованная деятельность. Благодаря песням и стихам у детей развивается ритмический слух, память, улучшается произношение звуков, увеличивается словарный запас.

– творческая деятельность позволяет совместно создавать что-то новое, оригинальное, что развивает воображение, мышление, учит выражать свои чувства, договариваться, действовать согласно

предложенным правилам, т.е. мягко осваивать правила общения в коллективе. В «Академии для самых маленьких» на занятиях «Грамоты» и «Английского языка» используются следующие виды творческой деятельности.

1. Изобразительная деятельность. Например, при изучении тема «Семья» на английском языке дошкольники обводят свою кисть, подрисовывая на пальчиках всех членов семьи – маму, папу, сестру, брата, малыша. По окончании работы поется песня «Finger family».

2. Художественно-речевая деятельность позволяет развивать воображение, речь посредством выстраивания последовательного рассказа. На занятиях «Грамота» активно используются картинки, по которым каждый может составить свой или совместный рассказ, наполнив его своими чувствами и переживаниями. Также дети учатся слушать других, воспринимая их как партнеров по общению.

3. Музыкальная деятельность. На занятиях «Английского языка» дети любят петь и танцевать «Hocky-pocky», что также учит их работать вместе по установленным правилам, относясь с вниманием и уважением к другим.

4. Совместная деятельность с родителями. Для участия в конкурсах «Осеннее чудо», «Мамин день», «Новый год» и т. д. дети вместе с родителями готовят поделки и рисунки, развивая навыки сотрудничества, умение принимать и просить помощь.

Вышеуказанные виды деятельности оказываются позитивными для дошкольников, т.к. у детей наблюдаются признаки успешной социализации:

– детям нравится посещать занятие «Академии для самых маленьких»;

– дети активно начинают принимать участие в жизни коллектива, дают и принимают советы, откликаются на просьбы и предлагают свою помощь сами, с удовольствием занимаются в группах, парах;

– выполняют задание согласно предложенных критериев и правил.

Педагог должен найти такие виды деятельности, которые были бы интересны ребенку. Взаимодействие педагогов с родителями позволит социализировать ребенка эффективнее и безболезненно.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский ; сост. М. Г. Ярошевский ; вступ. ст. А. Н. Леонтьев ; АПН СССР. – В 6 т. Т. 4. Детская психология – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.

2. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников как необходимое условие успешного личностного развития Лекции 1–4 / О.С. Ушакова. – Москва: Педагогический универси-тет «Первое сентября», 2010.

Паймукова Ольга Владимировна
учитель
МАОУ «СОШ №65»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

КОНКУРС-ФЕСТИВАЛЬ «НАМ ДОРОГИ ЭТИ ПОЗАБЫТЬ НЕЛЬЗЯ...»: ИНСЦЕНИРОВАННАЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКАЯ ПЕСНЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (СЦЕНАРИЙ ДЛЯ 4 КЛАССА)

Аннотация: *в статье описан процесс подготовки и проведения мероприятия, посвященного Дню защитника Отечества, Дню Победы или месячнику патриотического воспитания. Мероприятие развивает патриотизм, любовь к Родине у детей и членов их семей*

Ключевые слова: *Родина, патриотизм, подвиг, семья, герой, конкурс.*

Форма проведения: конкурс-фестиваль инсценированной песни.

Цель: формирование чувства гордости за историю России и подвиг советского народа через исполнение песен военно-патриотической тематики.

Оборудование.

Сцена: оформление в стиле солдатской землянки или привала (имитация костра из гирлянд, пеньки, плащ-палатка).

Проектор: для трансляции кадров кинохроники, фотографий военных лет или слайдов о природе России на заднем фоне во время исполнения лирических песен.

Реквизит: макеты автоматов, гармонь (или ее имитация), вещмешки, пилотки, георгиевские ленты.

Музыкальное сопровождение: фанфары, метроном, записи песен прошлых лет.

Для подготовки мероприятия: (составить сценарий для конкурса чтецов «Строки, опаленные войной» в рамках этого фестиваля; добавить к сценарию интерактивную викторину о военной песне с призами для зрителей; подобрать музыкальные заставки для выхода каждой команды на сцену)

Вступление. Звучат торжественные фанфары, на сцену выходят ведущие.

Ведущий 1: Россия! Какое красивое слово – и роща, и поле, и рек синева! Над нами сияют рассветы багровые, как будто горят над тобой ордена.

Ведущий 2: добрый день, дорогие друзья, учителя и гости нашего праздника! Сегодня мы проводим фестиваль патриотической песни «Нам дороги эти позабыть нельзя». Песня всегда была верным спутником солдата. Она помогала выстоять в бою, согревала в холодных окопах и напоминала о родном доме.

Ведущий 1: в этом году наши четвероклассники решили доказать, что они – достойная смена своим дедам и прадедам. Встречайте бурными аплодисментами участников нашего фестиваля!

(Представление команд-участников: название команды, класс, песня.)

Ведущий 2: оценивать мастерство наших артистов будет строгое, но справедливое жюри:

– директор школы...

– учитель музыки...

– представитель родительского комитета / ветеран труда...

II. Основная часть. Конкурсные выступления (Команды выходят согласно жеребьевке. Между номерами ведущие произносят связующие тексты).

Номинация 1. «*Песни огненных лет*» *Ведущий 1*: Священная война... Эти слова отзываются болью в сердце каждого россиянина. Песни тех лет не просто музыка, это хроника подвига. *Выступление 1:* Команда исполняет песню «*Священная война*» (муз. А. Александрова, сл. В. Лебедева-Кумача). Номер может быть строгим, хоровым, с выносом флага РФ. *Выступление 2:* Команда исполняет «*Три танкиста*». Энергичный номер, можно использовать элементы танца или маршировки на месте.

Номинация 2. «*Лирика солдатского сердца*» *Ведущий 2*: Война – это не только грохот орудий. Это долгие переходы, короткие минуты отдыха и письма домой. Именно в такие моменты рождались самые проникновенные мелодии. *Выступление 3:* Команда исполняет «*Землянка*» (муз. К. Листова, сл. А. Суркова). Идеально смотрится при приглушенном свете и проекции огня. Дети могут сидеть у «костра», укрывшись шинелями. *Выступление 4:* Команда исполняет «*Катюша*» (муз. М. Блантера, сл. М. Исаковского). Яркий, народный номер. Можно дополнить сценкой прощания девушки с бойцом.

Номинация 3. «*Память поколений*» *Ведущий 1*: Великая Отечественная война закончилась Победой, которую ковали миллионы людей. Мы помним их имена. *Выступление 5:* Команда исполняет современную патриотическую песню, например, «*О той весне*» (Е.

Плотникова) или «*Служить России*». Здесь уместны современные аранжировки и бравурная подача. *Выступление 6:* Команда исполняет «*День Победы*» (муз. Д. Тухманова, сл. В. Харитонова). Важно напомнить детям, что эта песня написана спустя 30 лет после войны и является гимном памяти.

III. Интерактивная пауза со зрителями (пока жюри подводит промежуточные итоги).

Ведущий 2: пока судьи совещаются, давайте проверим, насколько хорошо наши зрители знают военные пословицы. Я начинаю, вы заканчиваете:

– Сам погибай, а... *(товарища выручай)*.

– Один в поле... *(не воин)*.

– Жить – Родине... *(служить)*.

– Береги землю родимую, как мать... *(любимую)*.

IV. Подведение итогов и награждение (Звучит спокойная инструментальная музыка.)

Ведущий 1: Наш фестиваль подходит к концу. Каждая команда сегодня подарила нам частичку своей души. Но конкурс есть конкурс. Слово предоставляется председателю жюри. *(Церемония награждения. Номинации должны охватить всех детей):*

– *Гран-при фестиваля* – «За лучшее воплощение образа».

– «*Лучший вокал*» – за чистоту исполнения.

– «*Самое искреннее исполнение*» – за эмоциональность.

– «*Приз зрительских симпатий*».

– Грамоты всем участникам в номинации «*Юные патриоты*».

Ведущий 2: мы хотим наградить особым призом наших родителей и учителей. Спасибо вам за то, что воспитываете таких талантливых и неравнодушных детей.

V. Финал.

Ведущий 1: летят года, но не стареет Победа. И пока звучат эти песни, жива память народа.

Ведущий 2: пусть над вами всегда будет мирное небо, а в сердцах звучит только музыка созидания!

Финальная песня. Все участники выбегают на сцену и исполняют общую композицию (например, припев песни «Моя Россия» или «Солнечный круг», держась за руки).

Петрова Нина Петровна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №19»
г. Канаш, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация: *в статье обосновывается роль игрового интерактива в формировании начальных представлений о финансовой грамотности у детей 4–5 лет. Раскрываются психологические предпосылки обращения к игре, содержание доступных возрасту экологический понятий, формы игрового взаимодействия (сюжетно-ролевые, дидактические, театральные игры, проблемные ситуации, проекты). Определяются педагогические условия эффективности работы и ожидаемые результаты.*

Ключевые слова: *игровой интерактив, финансовая грамотность, начальные экономические представления, семейный бюджет, партнерство с семьей, бережливость.*

Финансовая грамотность все чаще рассматривается как базовая компетенция, формирование которой начинается задолго до школы. Дети 4–5 лет уже включены в экономическую повседневность семьи: они ходят с родителями в магазин, слышат разговоры о деньгах, наблюдают, как деньги обмениваются на товары. Наиболее адекватным инструментом такого сопровождения в дошкольном возрасте выступает игровой интерактив, поскольку игра является ведущей деятельностью ребенка и естественной формой познания мира.

Возраст 4–5 лет – период интенсивного развития наглядно-образного мышления, воображения, произвольности поведения. Ребенок еще не способен усваивать абстрактные экономические категории: понятия «бюджет», «доход», «расход» остаются для него пустыми звуками. Но та же информация, облегченная в форму игрового действия- покупки, обмена, накопления, – становится понятной и личностно значимой.

Согласно Л. С. Выготскому, игра является источником развития и создает зону ближайшего развития ребенка. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что в сюжетно-ролевой игре ребенок моделирует социальные отношения взрослых, осваивая их смыслы. Именно эта

способность игры делает ее незаменимым средством раннего экономического воспитания.

Работа с дошкольниками данного возраста не предполагает освоения сложных не предполагает освоения сложных экономических категорий. Речь идет о формировании элементарных, доступных пониманию представлений: труд как источник средств; деньги как средство обмена; различие «хочу» и «надо»; бережливость; простейшие правила покупки; семейный бюджет в доступном понимании.

Сюжетно-ролевые игры.

Классические игры «Магазин», «Супермаркет», «Кафе», «Банк», «Аптека» наполняются экономическим содержанием: дети используют муляжи денег, кассу, ценники, кошелек, распределяются роли продавца, кассира, покупателя. В ходе игры возникают ситуации выбора, подсчета, обмена, отказа от лишнего.

Дидактические игры.

Игры «что можно купить за деньги?», «Дорого-дешево», «Разложи товары по полкам», «Собери монеты в копилку», «Найди пару: товар-цена» формируют базовые понятия в увлекательной форме.

Проблемно-игровые ситуации.

Педагог моделирует ситуацию выбора: «Кукла хочет две игрушки, но денег хватает только на одну. Как поступить?», «Что подарить бабушке, если у нас мало монет?», «Как накопить на подарок маме?». Такие задачи побуждают детей рассуждать, сравнивать, аргументировать и принимать самостоятельное решение в безопасной игровой среде.

Театрализованные игры и литературные сюжеты.

Многие сказки содержат экономический подтекст: «Муха-Цокотуха», «Три поросенка», «Золотая антилопа», «Колосок». Инсценировка этих

историй позволяет через образы и эмоции осваивать сложные морально-экономические категории.

Проектная деятельность.

Краткосрочные проекты («Наша копилка», «Ярмарка игрушек», «Обмен без денег») объединяют игру, практическую деятельность и обсуждение, создавая целостный образовательный опыт.

При систематической работе к концу 5 года жизни ребенок:

– понимает, что деньги-результат труда взрослых;

– знает, что товары в магазине приобретаются за деньги;

– на доступном уровне различают «хочу» и «надо»;

– проявляется бережное отношение к вещам, игрушкам, деньгам;

– умеет участвовать в простых сюжетно-ролевых играх экономического содержания;

– проявляется интерес к труду взрослых и элементарных экономическим отношениям.

Игровой интерактив является психологически обоснованным, педагогически целесообразным и практически результативным средством формирования начальных представлений о финансовой грамотности у детей 4–5 лет. Он позволяет без принуждения, через естественную для дошкольника деятельность, заложить основы экономического мышления, бережливости и ответственного к ресурсам. Грамотно организованная игровая среда и партнерская позиция взрослого превращают знакомство с миром финансов в увлекательное открытие, которое становится фундаментом дальнейшего экономического образования личности.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – Москва, 1966. – С. 62–67.

2. Нефёдова, М. А. Программа по финансовой грамотности «Юный финансист» для детей 4–5 лет / М. А. Нефёдова. – URL: https://infourok.ru/programma-po-finansovoj-gramotnosti-yunyj-finansist-8052172.html. – Текст : электронный.

3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Владос, 1999.

Пивоварова Мария Сергеевна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №31 «Журавлик»
г. Старый Оскол, Белгородская область

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КОМАНДНАЯ ИГРА КАК МЕТОД ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА («ДОРОГАМИ ДОБРА»)

Аннотация: *в статье представлен практический опыт формирования у детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет) первоначальных представлений о нравственных ценностях – доброте, дружбе, честности, трудолюбии, упорстве, заботе о близких и любви к малой родине. Авторская интеллектуальная командная игра «Дорогами добра» построена на материале культурно-*

исторических традиций Белгородской области, примеров из жизни знаменитых земляков – спортсменов, инженеров, героев-защитников, тружеников полей. Игра направлена на актуализацию у дошкольников представлений о хороших поступках и нравственном выборе в доступной игровой форме.

Ключевые слова: *воспитание, нравственные ценности, интеллектуальная командная игра, доброта, дружба, знаменитые земляки, традиции Белгородчины, малая родина, преемственность поколений.*

Интеллектуальная командная игра – это путь, способный привести ребёнка к добру с помощью современных и более ярких форм. Современный ребёнок привык к большому потоку информации, не всегда полезной для его становления как личности. Его внимание завоевывают гаджеты, потому как часто дают моментальный результат от процесса и яркие впечатления. Но ребёнок в этом процессе остаётся один. Командная игра способна направить внимание детей на исследовательскую деятельность в области краеведения через знакомство с добрыми делами и традициями родного края. В среднем дошкольном возрасте у ребёнка формируются первые нравственные ориентиры, и главная задача педагога – не просто рассказать о добре, а дать ребёнку возможность прожить ситуацию нравственного выбора в игре.

Целью игры «Дорогами добра» является формирование у дошкольников образа добра как осознанного жизненного выбора, наполненного заботой, верностью и любовью, через решение активных заданий и творческого мышления. Игра построена на материале, близком и понятном детям, показывает, что добрый человек – это не сказочный герой, а реальный человек, который на всём протяжении жизни делал важный выбор в пользу добра, помощи ближним и верности своему слову, даже когда это было трудно. Жизненный путь каждого человека уникален. И в период своего взросления дошкольнику полезно обогащаться знаниями о нравственных поступках людей. Понятно и становится сродни, когда это человек, проживавший в твоём родном городе, – это дает ребёнку мотивацию к проведению личной параллели в нравственном росте.

Во время проведения интерактивной игры дети становятся активными участниками, делают выбор, аналогичный выбору доброго человека в бытовых ситуациях. Роль взрослого недирективная,

а направляющая. В процессе игры основной акцент делается не на сложные трагические темы, а на светлые качества: любовь, стойкость, забота, жизнелюбие. Правила игры предусматривают получение живого опыта работы в команде, где «добро» и «дружба» – не соревнование, а общее дело.

Организация такого вида деятельности требует предварительной подготовки: экскурсия по родному городу; посещение краеведческого музея; знакомство с народными промыслами Белгородчины; прочтение и разбор пословиц и поговорок о добре, труде и дружбе; тематические беседы; работа с репродукциями картин.

Содержательное ядро игры составляют три задания, каждое из которых решает свои воспитательные задачи.

1. Первое задание – «Как поступить?» – направлено на формирование у детей первичных представлений о хороших и плохих поступках.

2. Второе задание – «Знаменитые люди нашего края» – знакомит детей с примерами достойных земляков.

3. Третье задание – «Кто совершил добрый поступок?» – является практическим и направлено на установление смысловых связей между качествами личности и конкретными поступками.

Такое построение задания позволяет детям не просто запомнить факты, а осмыслить нравственное содержание поступка и провести параллель со своим поведением. Особое значение имеет итоговая рефлексия, в ходе которой дети отвечают на вопросы: что такое добрые дела, какие добрые поступки они могут совершить сами, что они узнали о людях, которые живут в нашем крае, какими качествами обладали эти люди.

Список литературы

1. Вальнер, Н. А. Духовно-нравственное воспитание дошкольников в контексте ФОП ДО: методические рекомендации / Н. А. Вальнер. – Москва : Мозаика-Синтез, 2025. – 112 с.

2. Духанина, Л. Н. Нравственные основы воспитания детей дошкольного возраста / Л. Н. Духанина // Дошкольное воспитание. – 2025. – № 4. – С. 12–19.

3. Краеведение в детском саду: методическое пособие для воспитателей ДОО. – Белгород : Изд-во БелИРО, 2021. – 96 с.

4. Народные пословицы и поговорки Белгородчины : сборник фольклорных материалов. – Белгород : Изд-во Белгородского института развития образования, 2020. – 120 с.

Прокопьева Алевтина Михайловна,
учитель
МБОУ «Ковалинская ООШ»
с. Ковали, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ КЛАССНОГО ЧАСА «ПРАВИЛЬНОЕ ПИТАНИЕ – ЗАЛОГ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКА»

Аннотация: *статья посвящена актуальной проблеме формирования у обучающихся начальных классов основ здорового и правильного питания. Рассматриваются педагогические условия, формы и методы внеурочной работы, способствующие освоению понятий «полезная и вредная пища», развитию познавательной активности и воспитанию ответственного отношения к собственному здоровью. Представлен опыт проведения классного часа «Правильное питание – залог здоровья школьника» с использованием игровых, диалогических и практико-ориентированных технологий. Показано, что включение младших школьников в игровую и исследовательскую деятельность на материале о продуктах питания позволяет не только расширить их представления о здоровом образе жизни, но и сформировать устойчивые поведенческие привычки, связанные с культурой питания. Особое внимание уделено этапам занятия, работе с пословицами, кроссвордом, памятками и рефлексии.*

Ключевые слова: *здоровое питание, культура питания, младшие школьники, классный час, внеурочная деятельность, здоровый образ жизни, игровые технологии, ситуация успеха.*

Мы живем не для того, чтобы есть,
а едим для того, чтобы жить.
Сократ

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения является одной из приоритетных задач современной образовательной системы. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчёркивается необходимость формирования у младших школьников установки на безопасный, здоровый образ жизни, включающей и культуру питания [7]. Питание в детском возрасте выполняет не только биологическую, но и социальную, воспитательную и развивающую функции:

оно непосредственно влияет на физическое развитие, эмоциональное состояние, работоспособность и успешность обучения.

Актуальность обращения к теме правильного питания обусловлена тревожными тенденциями последних десятилетий. У современных детей всё чаще наблюдается избыточное потребление продуктов с высоким содержанием сахара, соли, трансжиров и искусственных добавок. Фастфуд, чипсы, сладкие газированные напитки, снеки вытесняют из рациона овощи, фрукты, каши, кисломолочные продукты. Как следствие, возрастает риск нарушений обмена веществ, снижения иммунитета, появления избыточной массы тела, расстройств пищевого поведения [6]. В этих условиях школа становится важнейшим институтом, который может системно и последовательно формировать у детей основы здорового питания.

Цель данной статьи – обобщить опыт проведения классного часа «Правильное питание – залог здоровья школьника» и показать его возможности в формировании культуры питания младших школьников.

Задачи:

– раскрыть теоретические основания формирования культуры питания у детей младшего школьного возраста;

– описать методику организации и проведения классного часа по теме здорового питания;

– проанализировать этапы занятия, использованные формы и приёмы работы;

– показать влияние игровых и практико-ориентированных заданий на усвоение младшими школьниками норм и правил здорового питания.

Теоретические основы формирования культуры питания младших школьников.

Под культурой питания мы понимаем совокупность знаний о полезных и вредных продуктах, представлений о режиме и гигиене приёма пищи, а также устойчивых привычек, связанных с выбором здоровой еды и бережным отношением к своему организму. Формирование культуры питания – процесс длительный, непрерывный и многофакторный. Он начинается в семье, продолжается в школе и требует согласованных усилий педагогов, родителей и самого ребёнка.

Младший школьный возраст сенситивен для освоения норм здорового образа жизни. В этом возрасте дети отличаются

любознательностью, восприимчивостью к новому, склонностью к подражанию и высокой значимостью игровой деятельности. Поэтому занятия о питании должны быть не назидательными, а эмоционально окрашенными, интерактивными, включающими элементы игры, соревнования, творчества. Именно такие формы позволяют перевести знания в личностно значимые смыслы и постепенно закрепить их в поведении [2; 4].

Важную роль играет и содержание учебного материала. Оно должно опираться на реальный жизненный опыт ребёнка, быть доступным, научно корректным и практико-ориентированным. В этом смысле программа «Разговор о правильном питании» и аналогичные методические разработки показывают, что наиболее эффективны занятия, где дети не просто слушают учителя, а самостоятельно классифицируют продукты, решают проблемные ситуации, работают в парах и группах, формулируют выводы [2; 5].

Кроме того, необходимо учитывать, что представления о полезности продуктов у младших школьников часто носят фрагментарный или обыденный характер. Дети могут знать, что «овощи полезны», но не понимать, почему именно, какие витамины в них содержатся и как они влияют на организм. Поэтому в ходе занятия важно не только называть полезные и вредные продукты, но и объяснять причинно-следственные связи, формировать элементарные представления о работе пищеварительной системы, обмене веществ, роли витаминов [1; 3].

Методика организации и проведения классного часа.

Классный час «Правильное питание – залог здоровья школьника» проводился с обучающимися начальных классов. Его продолжительность и структура соответствовали возрастным особенностям детей. Занятие было построено как система взаимосвязанных этапов, каждый из которых решал свою задачу: мотивационную, информационную, практическую, рефлексивную.

Оборудование: мультимедийный проектор и презентация; карточки с изображениями продуктов; кроссворд «Овощи и фрукты»; корзины «Полезно – вредно»; памятки «Золотые правила питания»; смайлики для рефлексии; музыкальное сопровождение для физкультминутки.

Методической основой занятия выступили:

– беседа как способ актуализации знаний и формирования ценностных ориентаций;

– игровые упражнения, обеспечивающие активное включение детей в познавательный процесс;

– работа в парах и группах, развивающая коммуникативные умения;

– практические задания, связанные с классификацией, обобщением и применением знаний;

– рефлексия, позволяющая ребёнку осознать собственные достижения и сделать выводы.

Содержание и этапы классного часа.

1. Организационно-мотивационный этап.

Занятие начинается с приветствия и создания эмоционально благоприятной атмосферы. Учитель предлагает упражнение «Комплимент»: дети поворачиваются к соседу по парте и говорят ему добрые слова. Такой приём снижает напряжение, настраивает на сотрудничество и формирует положительную мотивацию. Как показывает практика, эмоциональный настрой на занятии о здоровье особенно важен, поскольку тема может восприниматься детьми как «серьёзная» и «взрослая». Игровое начало делает её ближе и понятнее [4].

2. Этап целеполагания.

Учитель читает стихотворение о необходимости правильного питания, после чего задаёт вопросы: «О чём это стихотворение? Почему питание так важно?» Дети самостоятельно формулируют тему классного часа. Такой приём обеспечивает субъектную позицию школьников: они не получают тему в готовом виде, а приходят к ней через размышление и диалог.

3. Актуализация знаний.

На этом этапе организуется беседа о здоровье. Учитель цитирует Сократа: «Мы живем не для того, чтобы есть, а едим для того, чтобы жить». Детям предлагается объяснить, как они понимают эти слова. Затем обсуждаются вопросы: что такое здоровье? от чего оно зависит? В ходе беседы выделяются основные факторы здоровья: правильное питание, спорт, режим дня, сон, свежий воздух. Важно, чтобы дети сами называли эти факторы, а учитель лишь обобщал и уточнял их ответы. Это соответствует требованиям ФГОС НОО к формированию активной познавательной позиции обучающихся [7].

4. Основной этап: формирование представлений о полезной и вредной пище.

Центральная часть занятия посвящена расширению знаний детей о продуктах питания и их влиянии на организм. Учитель объясняет, зачем человеку необходима пища, как она попадает в организм и переваривается. В доступной форме дети узнают, что пища нужна для роста, развития, активности, хорошего самочувствия и борьбы с болезнями.

Далее проводится игра «Полезное – вредное». Дети распределяют карточки с изображениями продуктов по двум корзинам. Полезные продукты: рыба, кефир, каша, овощи, фрукты, хлеб. Вредные при частом употреблении: чипсы, газировка, фастфуд, сладости. После выполнения задания организуется обсуждение: «Почему вредные продукты нельзя есть часто? Что может произойти, если питаться только ими?» В ходе обсуждения учитель опирается на знания о последствиях неправильного питания, подчёркивая, что речь идёт не о полном запрете, а об умеренности и осознанном выборе [1; 6].

5. Кроссворд «Овощи и фрукты».

Для закрепления знаний о растительных продуктах используется кроссворд. Дети разгадывают загадки об овощах и фруктах, вспоминают их названия и свойства. Учитель обращает внимание на то, что овощи и фрукты богаты витаминами, минеральными веществами и клетчаткой. Они необходимы круглый год, особенно в период роста и повышенных учебных нагрузок [3]. Кроссворд не только активизирует мышление, но и развивает интерес к теме, создаёт ситуацию успеха, поскольку большинство детей справляются с заданиями и получают положительное подкрепление.

6. Физкультминутка «Витаминная».

Смена вида деятельности предотвращает утомление и поддерживает работоспособность. Под музыку дети выполняют имитационные движения: «Мы морковку тянем вверх, яблочко сорвём – наклон, кашу варим – круг руками, станем сильными мы с вами!» Физкультминутка не только снимает напряжение, но и в игровой форме закрепляет представления о полезных продуктах.

7. Игра «Витамины спешат на помощь».

Учитель называет проблемную ситуацию, а дети подбирают продукт, который может помочь: «Часто болею» – лимон, яблоко; «Устал на уроках» – каша; «Плохо вижу» – морковь. Это задание формирует умение устанавливать связь между состоянием организма и питанием, а также развивает логическое мышление и внимание.

8. Классификация продуктов растительного и животного происхождения.

Детям предлагается распределить продукты на две группы: растительного и животного происхождения. Используются хлеб, колбаса, молоко, сахар, яйцо, лук, яблоко, свинина, свёкла, огурец. В ходе обсуждения делается вывод: кушать нужно разнообразную пищу, чтобы получать необходимое количество белков, жиров, углеводов, витаминов и минеральных веществ. Этот этап важен для формирования целостного представления о сбалансированном питании [1; 2].

9. Работа с пословицами.

Организуется работа в парах. Дети соединяют начало и конец пословиц о питании: «Щи да каша – пища наша», «Кашу с маслом не испортишь», «Голод и волка из лесу гонит», «Когда я ем, я глух и нем», «Без хлеба нет обеда». После выполнения задания обсуждается смысл каждой пословицы. Народная мудрость помогает детям увидеть, что культура питания имеет глубокие исторические корни и тесно связана с уважением к труду, здоровьем и традициями.

10. Заключительный этап. Подведение итогов.

Учитель раздаёт памятки «Золотые правила питания» и комментирует их:

– не переедай;
– ешь регулярно;
– мой руки и продукты;
– тщательно пережёвывай пищу;
– будь благодарен за еду.

Эти правила формулируются кратко и доступно, чтобы дети могли запомнить их и применять в повседневной жизни. Важно, чтобы соблюдение правил не воспринималось как внешнее требование, а осознавалось как условие собственного здоровья и хорошего самочувствия.

11. Рефлексия.

В завершение занятия дети отвечают на вопросы: «Понравился ли вам классный час? О чём мы говорили? Что нового узнали? Какие выводы сделали?» Используются смайлики или цветные карточки. Рефлексия позволяет учителю получить обратную связь, а детям – осознать результаты своей деятельности. Кроме того, она способствует формированию навыков самооценки и самоанализа, что важно для личностного развития младших школьников.

Результаты и обсуждение

Проведённый классный час показал, что выбранная структура и содержание занятия соответствуют возрастным возможностям младших школьников. Дети активно включались в беседу, с интересом выполняли игровые задания, работали в парах, формулировали выводы. Наблюдения позволяют утверждать, что:

– у обучающихся расширились представления о полезных и вредных продуктах;

– дети стали лучше понимать значение режима питания и гигиены;

– повысился интерес к теме здорового образа жизни;

– сформировались первоначальные навыки анализа и обобщения информации о питании;

– укрепились коммуникативные умения при работе в парах и группах.

Особенно ценным является то, что занятие носило не абстрактно-просветительский, а практико-ориентированный характер. Дети не просто получали информацию, а действовали: классифицировали, выбирали, объясняли, соотносили, делали выводы. Это соответствует современным подходам к обучению и воспитанию, ориентированным на деятельностное освоение ценностей здорового образа жизни [4; 7].

Кроме того, занятие способствовало созданию ситуации успеха. Многие задания были построены так, чтобы каждый ребёнок мог проявить себя, получить положительное подкрепление и почувствовать уверенность в своих силах. Это особенно важно в младшем школьном возрасте, когда самооценка ещё только формируется, а поддержка взрослого и сверстников играет значительную роль [2].

Заключение.

Таким образом, классный час «Правильное питание – залог здоровья школьника» является эффективной формой внеурочной работы по формированию культуры питания младших школьников. Он позволяет объединить познавательную, игровую, коммуникативную и рефлексивную деятельность, обеспечивает единство обучения, воспитания и развития. Использование разнообразных методов и приёмов – беседы, игры, кроссворда, физкультминутки, работы с пословицами, памятками – делает занятие живым, интересным и результативным.

Формирование культуры питания не ограничивается одним классным часом. Это длительный процесс, требующий систематической работы, взаимодействия с родителями, интеграции в содержание учебных предметов и повседневную жизнь школы. Однако даже отдельное хорошо организованное занятие может стать важным шагом на пути к осознанному отношению ребёнка к своему здоровью. Правильное питание – это здоровье, энергия и успех в школе. Берегите своё здоровье с детства!

Список литературы

1. Боровская, Э. Здоровое питание школьника / Э. Боровская. – Москва : Эксмо, 2010. – 352 с.

2. Безруких, М. М. Разговор о правильном питании : методическое пособие / М. М. Безруких, Т. А. Филиппова, А. Г. Макеева. – Москва : Нестле Фуд, 2007. – 80 с.

3. Внеклассные мероприятия. 2 класс / составитель О. Е. Жиренко. – Москва : Вако, 2022. – 208 с.

4. Конспект занятия «Здоровое питание». – URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/zdorovyy-obraz-zhizni/2015/04/04/konspekt-zanyatiya-zdorovoe-pitaniya (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.

5. Чем опасно несбалансированное питание? // Здоровое питание : официальный ресурс Роспотребнадзора : сайт. – URL: https://здоровое-питание.рф/healthy-nutrition/articles/chem-opasno-nesbalansirovannoe-pitanie/ (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.

6. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации : от 31.05.2021 №286 // Просвещение : база данных. – Москва, 2021.

Родионова Надежда Григорьевна
воспитатель
Ермолаева Галина Борисовна
воспитатель
Московкина Татьяна Ивановна
соискатель, воспитатель
Шарипова Наталия Тауфиковна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №113 «Золотой ключик»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

КОНСПЕКТ ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ В СТАРШЕЙ ГРУППЕ НА ТЕМУ «ЧУВАШСКИЙ ОРНАМЕНТ СОЛНЦЕ»

Аннотация: *в статье представлен опыт организации образовательной деятельности с детьми 4–5 лет, направленной на ознакомление с культурой и традициями чувашского народа через художественно-творческую деятельность – лепку из солёного теста. Раскрывается содержание работы по формированию у дошкольников интереса к чувашскому орнаментальному искусству на основе легенды о трёх солнцах.*

Ключевые слова: *чувашский народ, национальная культура, традиции, дошкольный возраст, лепка из солёного теста.*

Задачи образовательной деятельности.

Образовательные задачи.

1. Познакомить детей с историей, традициями чувашского народа, с его прошлым, развивать у детей интерес к чувашскому орнаментальному искусству через художественно-творческую деятельность – лепка.

2. Расширять представление детей об особенностях культуры, быта чувашского народа.

3. Развивать познавательные умения; выделять общие и существенные признаки значения чувашских узоров:

формировать умение составлять чувашский узор;

закреплять последовательность работы по лепке из соленого теста.

Развивающие задачи:

Развивать творческие способности детей, мелкую моторику рук, обогащать словарный запас.

Воспитательные задачи:

Воспитывать культуру поведения и аккуратность, воспитывать познавательный интерес и уважение к традициям и обычаям своего народа.

Оборудование и материалы: мультимедийный проектор, экран, мультимедийная презентация, заготовки бумажные (масмак, тухья, передник), соленое тесто – 3 цвета (зеленый, желтый, красный), салфетки влажные, доски для лепки, стеки, 2 мольберта, магнитики.

Ход образовательной деятельности.

К детям в гости приходит воспитатель в чувашском национальном костюме. Дети стоят в кругу.

Воспитатель: здравствуйте ребята! *(Ответы детей.)*

Воспитатель: Ребята, я сегодня в необычном наряде, посмотрите на мою одежду, и скажите «Какой наряд на мне?»

Дети: чувашский национальный костюм.

Воспитатель: да, ребята, верно. Посмотрите, как необычно он украшен, какие интересные и загадочные узоры здесь вышиты. Большинство этих узоров обозначают узор солнца. Ребята, вы знаете, что раньше по чувашской легенде было три солнца?

Дети: Ответы детей.

Воспитатель: сейчас расскажу вам легенду о трех солнцах. Для этого я приглашаю вас в наш уютный кинозал. Поудобнее рассаживайтесь на стулья.

Давным-давно над Миром светило не одно, а три солнца, которые находились близко к Земле. От этого на Земле было очень жарко и люди не знали ничего о снеге и холоде. Но нашлись люди, которым было очень жарко, и они решили убить солнце. Позвали меткого охотника и приказали ему убить стрелой из лука одно солнце. Охотник натянул могучий лук и прицелился, полетела стрела и пронзила небесное светило прямо в сердце. Одно солнце потухло, но жара не спала. И тогда решили убить и второе солнце. Охотник пронзил стрелой и второе солнце. Третье солнце, испугавшись людей, убежало далеко- далеко от Земли, куда уже не могла долететь стрела охотника. Начала холодать и люди испугались, побежали они к старцам за советом. Старцы согласились, и дал им совет: «Везде рисуйте три солнца: на земле, на домах, заборах и в

вышивке на одежде. Увидит уцелевшее солнце эти знаки и поймет, что люди просят прощения, возьмет и приплывет к нам поближе...». Поэтому мастерицы стали везде вышивать узор солнца: на одежде, манистах, поясах и на головных уборах: масмак, тухья, хушпу (слайд о легенде «Трех солнца»).

Поэтому на наряде вышито много узоров солнца *(выключается музыка)*.

Воспитатель: Ребята, вам понравилась легенда? (ответы детей). Хотите ли вы создать узор солнца? (Ответы детей.) А каким способом мы можем это делать? (Ответы детей.)

Воспитатель: прежде чем начать работу, мы с вами вспомним, как чуваши изображали солнце. *(Слайд 1.)*

Солнце чуваши изображали по-разному. Вот так. Чем вам этот узор напоминает солнце?

Дети: Ответы детей.

Воспитатель: да, треугольники похожи на лучи солнца, вращающиеся по кругу.

Воспитатель: вот еще один узор. *(Слайд 2.)* А этот узор похож на солнце, что вам об этом говорит?

Дети: Ответы детей.

Воспитатель: В середине большая фигура и от нее отходят лучи.

Воспитатель: *(Слайд 3.)* Ребята, а вот еще один сложный узор солнца. Кто мне скажет, почему?

Дети: Ответы детей.

Воспитатель: ребята я вам предлагаю немного отдохнуть. Повторяйте движения за мной.

Солнышко.

Солнце рано встаёт (руки поднять вверх)
И лучи нам подаёт (руки вытянуть вперёд).
Крепко держим мы лучи (ладошки прижать друг к другу)
Очень, очень горяч (трём ладошку о ладошку).
Лучики горячие
Скачут по лужайке (кисти рук опускать и поднимать).
Попытаемся поймать
Мы их на полянке (хлопки в ладоши).

Воспитатель: я предлагаю вам слепить солнце на заготовках из бумаги в виде украшения тухья, масмак и передник из соленого

теста. А какое солнце и на каких заготовках вы будете лепить, выбирайте сами.

Сейчас я приглашаю в мастерскую.

(Когда дети лепят, звучит чувашская музыка «Журавушка».)

Воспитатель: Мы с вами сейчас организуем выставку. Ребята, посмотрите, какая красота у нас получилась! *(обращается к ребенку*) Расскажи о своем солнце, какое оно? Почему ты сделал такое солнце? Узоры солнца у всех разные, но они одинаково всем дарят тепло, добро и солнечный свет.

Воспитатель: что интересного и нового вы сегодня узнали? Вам понравилось лепить чувашское солнце?

Дети: Ответы детей.

Воспитатель: Вам трудно было лепить узор солнца?

Дети: Ответы детей. (Если скажут, что трудно, то «А в чем же была трудность?», «А как ты ее преодолел?»)

Список литературы

1. Егорова, К. А. Конспект образовательной деятельности «Тайна чувашских узоров» / К. А. Егорова, Н. П. Петрова. – URL: https://files.s-ba.ru/publ/site/2020-01/Егорова,%20Петрова20200127.pdf (дата обращения: 23.09.2026). – Текст : электронный.

Семенова Наталья Вениаминовна
педагог-психолог

Тимушкина Татьяна Николаевна
учитель-логопед

МАДОО «Д/С «Родничок»
пгт Урмары, Чувашская Республика

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ЧЕРЕЗ НЕЙРОИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: *в статье представлен анализ опыта применения нейроигр в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), а также рассмотрены условия взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога в дошкольной образовательной организации. Узкие специалисты обосновывают актуальность использования нейроигр для стимулирования межполушарного взаимодействия и обеспечения всестороннего развития*

детей с ОВЗ. Данная деятельность успешно реализуется посредством тесного сотрудничества указанных специалистов в рамках дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: *нейроигра, дошкольный возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья, межполушарное взаимодействие.*

Взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особенно в рамках нейропсихологических игр, строится на основе принципа взаимодополнения их профессиональных обязанностей. Главная цель такого сотрудничества – создание единого нейрокоррекционного пространства, где игровые методики активируют подкорковые структуры мозга, воздействуя на речевые зоны коры.

Педагог-психолог занимается диагностикой и коррекцией эмоционально-волевой сферы, а также когнитивных функций, таких как внимание, память и регуляция. Учитель-логопед специализируется на развитии фонематического восприятия, артикуляционной моторики и формировании связной речи. В нейропсихологических играх, таких как «Зеркальный куб» или «Ритмические лабиринты», педагог-психолог определяет темп и последовательность выполнения двигательных и сенсорных заданий, способствуя активации мозжечка и базальных ганглиев. Учитель-логопед, в свою очередь, включает в эти игры речевые инструкции, звукоподражания и лексические последовательности, стимулируя зоны Брока и Вернике, отвечающие за речевую функцию.

Совместное планирование включает еженедельный анализ динамики: психолог отслеживает уровень концентрации и импульсивности, логопед – прирост словарного запаса и точность произношения. На практике применяются межполушарные упражнения (перекрёстные движения с одновременным называнием слогов), а также игры на бинауральное восприятие, где ребёнок выбирает правильный звук под ритмичный стук. Данный подход повышает пластичность нервной системы, сокращает сроки коррекции речевых нарушений и снижает риск вторичных отклонений в познавательном развитии. Результаты фиксируются в единой карте сопровождения, что обеспечивает преемственность между специалистами.

Эффективность такого взаимодействия подтверждается данными нейропсихологических исследований: систематическое

применение нейроигр с речевым компонентом увеличивает объем рабочей памяти у детей с ОВЗ на 15–20% (по результатам методик А.Р. Лурии (А.Р.Лурия, 2003)) и сокращает время автоматизации звуков в среднем на 4–6 недель. Ключевым условием является строгая дозированность нагрузки – психолог определяет индивидуальные пороги сенсорной стимуляции (например, длительность ритмических серий не более 90 секунд), а логопед согласует фонетический материал с этапом коррекции.

В практическом формате используются игры «Слоговые зеркала» и «Нейрочиталочка», где каждый элемент требует одновременного выполнения моторного паттерна и артикуляционной задачи. Например, ребенок выполняет перекрестные шаги и одновременно произносит открытые слоги в заданном ритме, что активирует мозжечковую и премоторную зоны. При этом логопед фиксирует акустические ошибки, а психолог – время реакции и количество сбоев в переключении.

Ежедневная работа строится по алгоритму: 15 минут совместной нейроигровой сессии, затем 10 минут индивидуальной логопедической работы и 5 минут релаксации под контролем психолога. Мониторинг включает стандартизированные шкалы: тест Бурдона (устойчивость внимания) и тест Векслера (субтесты «Повторение цифр» и «Словарный запас»), которые заполняются еженедельно.

Ключевой результат – устойчивая коррекция дисграфии и дислексии: по данным лонгитюдных наблюдений, у 78% детей с ОНР через 6 месяцев занятий улучшается фонематический слух на 25–30%. Такая модель снижает нагрузку на каждого специалиста и создает единый коррекционный маршрут, что юридически закрепляется в индивидуальном плане развития, утверждаемом психолого-педагогическим консилиумом дошкольной организации.

Список литературы

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Психологии» / А.Р. Лурия. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 380 с. – ISBN 978-5-7695-9819-7

2. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2017.

3. Сиротюк А.Л. Закономерности психического развития детей от рождения до 9 лет: учебное пособие / А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 218 с. – ISBN 978-5-4458-8858-1.

Спинова Ольга Николаевна
учитель
МАОУ «Батыревская СОШ №1»
с. Батырево, Чувашская Республика

СЦЕНАРИЙ ВНЕКЛАССНОГО МЕРОПРИЯТИЯ «ДЕРЕВО РАЗНОЦВЕТНЫХ ЛАДОШЕК»

Аннотация: *в статье представлена методическая разработка внеурочного занятия, приуроченного Году единства народов России. Занятие направлено на поликультурное воспитание и сплочение младших школьников на примере традиций чувашского, татарского и русского народов. Раскрываются цели, задачи и содержание занятия, способствующего формированию у обучающихся уважительного отношения к культуре разных народов, развитию навыков межкультурного взаимодействия и укреплению чувства общности и единства.*

Ключевые слова: *дружба народов, единство, мир, согласие, семья, схожесть традиций, народных ценностей, стихотворения, песни, игры, трудолюбие, радость, патриотизм.*

Форма проведения: праздник дружбы.

Возраст детей: 3–4 класс.

Цели и задачи.

1. Формировать уважение и интерес к культуре, традициям и языкам народов, проживающих в Чувашской Республике.

2. Показать общность духовно-нравственных ценностей различных культур (трудолюбие, гостеприимство, любовь к родной земле, уважение к старшим).

3. Воспитывать чувство единства, дружбы и взаимовыручки в классе.

Оформление и оборудование: Организована выставка детских тематических рисунков, национальные орнаменты чувашского, татарского и русского народов, плакат с изображением «Древа Дружбы»,

Дети и учитель в национальных костюмах (чувашском, татарском, русском).

Мультимедиа: Проектор/экран для презентации (слайды с видами родного края, праздников Акатуй, Сабантуй, Масленица/Осенины).

Атрибуты: на партах заготовки разноцветных ладошек, на столе национальные угощения (каравай, хуплу, чак-чак), рушники.

Ход занятия.

1. Вводная часть. Приветствие на разных языках.

(Звучит тихая, светлая мелодия о дружбе. Ученики сидят за полукруглыми столами.)

Учитель: здравствуйте, дорогие ребята, уважаемые гости! Посмотрите, как светло и уютно сегодня в нашем классе. А всё потому, что нас объединяет самое дорогое и теплое чувство – дружба. Мы учимся в одном классе, живем под одним синим небом, играем на одной площадке. Мы разные, но мы – одна большая семья! У каждого из нас есть свой родной язык. И как здорово, когда мы приветствуем и понимаем друг друга!

(Выходят три ученика в национальных костюмах.)

Ученик 1 (в русском костюме): здравствуйте, дорогие друзья! Добро пожаловать!

Ученик 2 (в чувашском костюме): ырă кун пултăр, тăвансем! Хапăл тăватпăр! («Добрый день, родные! Добро пожаловать!»)

Ученик 3 (в татарском костюме): исәнмесез – здравствуйте; кадерле дуслар – дорогие друзья; рәхим итегез – добро пожаловать.

Учитель: послушайте, как красиво звучат эти слова! Сегодня наше занятие посвящено теме дружбы народов. Мы поговорим о том, как живут бок о бок в мире и согласии чуваши, татары и русские в Чувашской Республике, чем похожи наши традиции и почему наша дружба делает нас сильнее.

2. Основная часть. Общие истоки и традиции.

Учитель: ребята, скажите, а что значит слово «традиция»?

Ответы детей: это то, что передается от бабушек и дедушек к нам: любовь к земле, уважение к труду, праздники и песни. И хотя мы разговариваем на разных языках, традиции наших народов очень похожи!

Блок 1. Праздники труда и земли (*Акатуй*, *Сабантуй*, *Осенины*/*Масленица*).

(На экране слайды с изображением весенне-летних народных гуляний, скачек, борьбы, национальных игр.)

Ученик 1 (в русском костюме): у русского народа с древних времен с особым почетом относились к земле-кормилице. Весной землю засевали, а после окончания весенних работ или сбора урожая устраивали народные гуляния – с хороводами, состязаниями богатырей, частушками и пышными караваями!

Ученик 2 (в чувашском костюме): у чувашского народа тоже есть такой праздник! Он называется Акатуй – «праздник плуга и земледелия». Когда посевные работы завершены, чуваши собираются вместе на зелёной поляне. Там поют песни, бегают в мешках, меряются силой, едят вкусный «хуплу» и желают друг другу богатого урожая!

Ученик 3 (в татарском костюме): а у татарского народа этот праздник называется Сабантуй! «Сабан» – это плуг, а «туй» – праздник. На Сабантуе тоже выбирают самого сильного батыра в национальной борьбе «курэш», бьются горшками с завязанными глазами, соревнуются на конях и угощают всех сладким чак-чаком!

Учитель: посмотрите, ребята! У разных народов праздники называются по-разному, но суть у них одна и та же!

– Какому труду они посвящены? (Ответы детей: труду земледельца, севу, хлебу.)

– Чему радовались люди? (Ответы детей: тому, что потрудились, весне, солнцу, миру.)

– В какие игры играли? (В игры на силу, ловкость и сплоченность.)

Учитель: получается, у нас одна главная ценность – любовь к труду и уважение к родной земле!

Блок 2: *Поэтическая страничка* «*Голос родного языка*».

Учитель: Каждый язык по-своему звонок, поэтичен и красив. Сейчас наши ребята прочитают стихотворения о дружбе, родном крае и маме на своих родных языках.

(Дети выходят в центр класса).

1. Чтение на русском языке:

(Стихотворение В. Степанова)

Журавли на юг летят,
Здравствуй, лето, здравствуй, сад!
Мы живем в стране одной,
Под счастливою звездой.
Мы – чуваши, русские, татары,
Мы – семья, единый наш народ!
Пусть дружба наша крепнет с каждым годом,
И с песней звонкою шагает в новый год!

2. Чтение на чувашском языке.

(Ученик читает стих Валерия Туркая на чувашском языке)

Туслăх вăл – пуянлăх!
Туслăх вăл – телей!

Путăр, пурте путăр
Туслăх авăрне!
Туслăх – уçă сывлăш!
Туслăх вăл – симпыл!
Тултарсах тăрсамăр
Туслăх алтăрне!

(Перевод для класса: «Дружба – это богатство, это счастье. Утонем в водовороте дружбы»)

3. Чтение на татарском языке.

(стих Габдуллы Тукая или отрывок про дружбу)

Дустлык булса – барысы да була,
Күңелләргә шатлык, якты тула.
Татар, чуваш, рус – барыбыз да дуслар,
Бергә яшибез без, бергә – без көчле!

(Перевод для класса: «Если есть дружба – есть всё, на душе светло и радостно. Татар, чуваш, рус – все мы друзья, живем вместе, вместе мы – сила!»)

Блок 3. Народные игры.

Чуваши трудолюбивый народ, занимаются сельским хозяйством. Основу народного искусства чувашей составляют: вышивка, узорное ткачество, шитьё бисером и монетами, резьба по дереву, керамика, плетение. Девушки расшивают костюмы, мастера делают домашнюю утварь: кувшины, жаровни, миски и тарелки, крышки, вазы, резьбой украшаются предметы домашнего обихода. Развита обработка дерева, почти вся домашняя мебель изготавливается из дерева: корзинки, столы, стулья и т. д.

А после тяжелого трудового дня чуваши любят отдохнуть. Из поколения в поколение передаются: забавы и развлечения, народные игры.

(Дети играют в чувашскую народную игру «Кĕтесле» (В уголки).)

Татарская народная игра «Займи место». Одного из участников игры выбирают водящим, а остальные играющие, образуя круг, ходят взявшись за руки. Водящий идет за кругом в противоположную сторону и говорит: Как сорока стрекочу, Никого в дом не пущу. Как гусыня гогочу, Тебя хлопну по плечу – Беги! Сказав «беги», водящий слегка ударяет по спине одного из игроков, круг останавливается, а тот, кого ударили, устремляется со своего места по кругу навстречу водящему. Обежавший круг раньше занимает свободное место, а отставший становится водящим [1]

Русская народная игра «Ручеёк» Участники игры брались за руки, образуя пару. Несколько пар вставал друг за другом, высоко подняв сцепленные руки над головой. Игрок, у которого не было пары проходил по образовавшемуся «коридору» внутри «ручейка», выбирая симпатичного ему игрока. Вновь образовавшаяся пара перемещалась в конец ручейка. Игрок, который оставался один выбирал пару себе [2].

3. Рефлексия

Учитель: А сейчас я предлагаю нам сделать символ нашего класса – Древо Дружбы. Ребята, посмотрите на это дерево. Пока оно пустое – просто ствол и ветки. Но если каждый из нас приложит свою ладонь, оно станет по-настоящему живым и тёплым. В нашем классе учатся дети разных национальностей, и у каждого – свой родной язык, свои традиции, свои сказки и песни. Мы все разные, но именно поэтому – интересные. Сейчас мы напишем на ладошках слово «дружба» на языках и украсим дерево нашими ладошками.

Потому что дружба – это как ладони: она всегда открыта, тёплая и готова поддержать. Давайте построим наше дерево вместе – рука к руке, сердце к сердцу.

У вас на столах лежат бумажные ладошки разных цветов.

– на желтых ладошках напишите слово «Дружба» на русском языке.

– на зеленых ладошках напишите слово «Туслăх» на чувашском языке.

– на красных ладошках напишите слово «Дуслык» на татарском языке.

(*Под тихую чувашскую песню «Илемлĕ чăваш юрри» дети пишут слова и по очереди подходят к доске, приклеивая ладошки к кроне нарисованного дерева.*)

Учитель: посмотрите, какое пышное и яркое дерево у нас получилось! Каждая ладошка держит другую. Так и наш класс – сильный, крепкий и дружный.

4. Заключительная часть. Хоровод дружбы.

Учитель: – дорогие ребята! Наше занятие подходит к концу. Мы сегодня ещё раз убедились:

– Мы можем говорить на разных языках, но улыбаемся мы одинаково!

– У нас разные костюмы и блюда, но мы одинаково любим свои семьи, свой класс и свой родной край!

– Когда мы вместе – нам весело, интереснее учиться и побеждать!

И в завершение нашей встречи давайте встанем в хоровод, возьмёмся за руки и подарим друг другу песню. Это легендарная, очень теплая и любимая в нашем крае песня о родной деревне, о родном доме – «Тăван ял / Туган як». Мы споем ее на трех языках!

(Дети встают в хоровод, берутся за руки, поют покачиваясь).

1. Чәчәкләрнең ниндие юк,
Туган як, туган як.
Хуш исле аллы-гөлле,
Туган як, туган як.
Бу якларга беркайда да,
Туган як, туган як.
Һич тиңнәр булмас төсле,
Туган як, туган як.
Талпына куңел, талпына ашкына
Ярсуына түз, түз генә,
Каенлыкта җиләк пешкән,
земляника,
Тиз үрелеп өз генә.
2. Илемлĕ пирĕн çĕршывăмăр,
Унта çуралнă пирĕн ял.
Тăван ял, тăван ял,
Пит илемлĕ тăван ял!
(припев)
Тăван ял, тăван ял,
Ялан асра юл, тăван ял!
3. Каких только здесь нет цветов,
Родной край, родной край.
Душистый аромат разноцветья,
Родной край, родной край.
Таких, как эти края,
Родной край, родной край.
Похоже не найти нигде.
Родной край, родной край.
Устремляется душа, устремляется, рвется вперед,
Усмири волнение, усмири.
В березовой роще созрела земляника,
В березовой роще созрела земляника

Учитель: спасибо вам, ребята, за ваши открытые сердца, за добрые слова и прекрасную песню! Берегите свою дружбу, уважайте традиции друг друга и помните: вместе мы – весёлая, крепкая и непобедимая семья!

В завершение занятия дети угощают друг друга и гостей национальными выпечками: караваем, хуплу и чак-чаком.

Список литературы

1. Картотека татарских народных игр : методическая разработка // МБДОУ Карсунский детский сад № 1 «Белоснежка» : официальный сайт. – URL: https://ds-belosnezhka-karsun.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Kartoteka_tatarskih_narodnanyh_igr.pdf (дата обращения: 27.09.2026). – Текст : электронный.

2. Русские народные игры для детей – игры, в которые играли наши прабабушки : сборник / Редакция портала «Правмир» // Православие и мир (Правмир) : независимое электронное издание : сайт. – URL: https://www.pravmir.ru/russkie-narodnye-igry-dlya-detej/ (дата обращения: 27.09.2026). – Текст : электронный.

Стекольщикова Наталья Юрьевна
учитель
МБОУ «СОШ №9 им. Героя Советского Союза П.Г. Макарова»
г. Алатырь, Чувашская Республика

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация: *в статье рассматривается понятие «игровая технология» в контексте современного этапа развития методики и требований нового ФГОС. Под игровой технологией автор понимает процесс реализации игры в учебном процессе, направленный на повышение активизации познавательной деятельности учащихся, формирование интереса к изучению того или иного предмета, а также на освоение школьниками коммуникативных универсальных учебных действий. Раскрывается педагогический потенциал игровых технологий как средства повышения эффективности обучения и развития универсальных учебных действий.*

Ключевые слова: *игровые технологии, методы, информационная среда, проблемное обучение, коммуникативность, инновация.*

В настоящее время школа нуждается в такой организации своей деятельности, которая обеспечила бы развитие индивидуальных способностей и творческого отношения к жизни каждого обучающегося, внедрение различных инновационных программ,

реализацию принципа гуманного подхода к детям. В современной школе возникает потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения в частности. К таким активным формам обучения относятся игровые технологии.

Игровые технологии являются одной из форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу обучающихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по обучению учебных предметов. Занимательность условного мира игры, делает положительно эмоционально окрашенной, а эмоциональность игрового действа активизирует все психологические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, таким образом, усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Актуальность игры в настоящее время повышается из-за перенасыщенности современного мира информацией. Во всем мире, и в России в частности, неизмеримо расширяется предметно-информационная среда. Телевидение, видео, радио, компьютерные сети в последнее время обрушивают на обучающихся огромный объем информации. Актуальной задачей школы становится развитие самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Одной из форм обучения, развивающей подобные умения, является дидактическая игра, способствующая практическому использованию знаний, полученных на уроке и во внеурочное время. Игра – это естественная для ребенка и гуманная форма обучения. Обучая посредством игры, мы учим детей не так, как нам, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять.

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. Педагогические технологии по преобладающему методу различаются на: проектные методы, игровые технологии, информационно-коммуникативные, проблемное обучение

В жизни людей игра выполняет такие важнейшие функции, как:

– развлекательную (основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);

– коммуникативную: освоение диалектики общения;

– по самореализации в игре как на «полигоне человеческой практики»;

– терапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;

– диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;

– коррекционную: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;

– межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социокультурных ценностей;

– социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

В структуру игровой технологии как деятельности входят целеполагание, планирование, реализации цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

В структуру игровой технологии как процесса входят:

а) роли, взятые на себя играющими;

б) игровые действия как средство реализации этих ролей;

в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;

г) реальные отношения между играющими;

д) сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Значение игровой технологии невозможно исчерпать и оценить развлекательно – обучающими возможностями. В том и состоит ее феномен, что являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, воспитании.

Игровой прием должен не отвлекать детей от учебного содержания, а наоборот, привлекать к нему еще больше внимания.

В современной школе игровая технология используется в следующих случаях:

– в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;

– как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии; в качестве технологии занятия или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);

– как технология внеклассной работы. Реализация игровых приёмов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям:

– дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры;

– учебный материал используется в качестве её средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;

– успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

При использовании игровых технологий на уроках необходимо соблюдение следующих условий:

1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;

2) доступность для учащихся данного возраста;

3) умеренность в использовании игр на уроках.

Рассмотрим некоторые примеры применения игровых технологий на уроках обучения грамоте и русского языка.

1. При обучении грамоте я использую различные игры: «Придумай слово по модели», «Кто внимательный?», «Найди свой домик» и много еще других. В процессе этих игр ребенок усваивает систему эталонов – сенсорных, этических, практических и других. Объединяет игру с учением и одинаковый способ действия, который использует школьник, например классификацию, сравнение, анализ. Игра с правилами, так же как и учебная деятельность, обязательно дает результат, развивает самоконтроль и самооценку.

Самое главное в 1 классе – это научить детей читать и писать.

Во 2–4 классах провожу игры: «Разведчик» (дети ищут слово в тексте), «Молния» (чтение с разным темпом чтения), «Восстанови текст», «Птичий базар», «Проверь себя» (самозамер техники чтения) и другие. В результате дети к 4 классу усваивают азы технической речи и средства выразительности, умеют самостоятельно выделять главное в содержании, передать свое отношение к читаемому и самое главное любят читать, что очень важно в наше время, когда многие дети больше время проводят за компьютерами, а не за книгами.

2. На этапе актуализации знаний при проведении словарно-орфографической работы можно использовать игру в форме кроссвордов на повторение, изучение словарных слов.

3. На этапе самоопределения к деятельности или работе по теме урока можно применить ребусы, изографы, шарады.

4. Игра на применение анаграмм развивает внимательность, способствует выработке находчивости.

5. По теме «Слог. Деление на слоги» можно успешно применить игру «Собери слова». Она позволяет закрепить умение делить

слова на слоги, выделять гласные. Выявить взаимосвязь количества гласных и слогов.

6. По теме «Безударные гласные» можно применить игру «Доскажи словечко», эту игру хорошо применить на этапе актуализации знаний, а также на основном этапе урока.

7. По теме «Парные согласные» можно использовать игру «Волшебные превращения».

8. Игра «Слова рассыпались» позволяет раскрыть тему «Удвоенные согласные» на основном этапе работы по теме урока.

9. Игра «Самый быстрый» закрепляет умение работать с орфографическим словарем, ее можно применить на этапе рефлексии. Эту игру можно проводить в группе.

10. Игра «Паутина» на тему «Правописание слов с разделительным мягким знаком». Формирует навыки правильного написания и нахождения разделительного мягкого знака.

Также игровые технологии успешно применяются во внеурочной деятельности (занимательный русский язык, умники и умницы). Проведенное мероприятие по литературному чтению и русскому языку «По страницам любимых сказок» показало, что применение игровых технологий позволяет более глубоко закрепить знания по данной теме, способствует привитию познавательного интереса.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме различных дидактических игр. Деятельность обучающихся должна быть построена на творческом использовании игры и игровых действий в учебно-воспитательном процессе с младшими школьниками, наиболее удовлетворяющей возрастные потребности данной категории учеников. Игровая форма занятий создаётся на уроках при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования обучающихся к учебной деятельности.

Игровые технологии занимают важное место в учебно-воспитательном процессе, так как не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности учащихся, но и выполняют ряд других функций:

1) правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки;

2) игра стимулирует умственную деятельность обучающихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету;

3) игра – один из приёмов преодоления пассивности учеников.

Таким образом, рассмотрев теоретические и практические основы использования игровых технологий, как средства развития познавательных интересов младших школьников, можно прийти к следующим выводам, что занятия, пронизанные элементами игры, соревнованиями, содержащие игровые ситуации значительно способствуют развитию познавательных интересов и формированию универсальных учебных действий младших школьников. Во время игры ученик – полноправный участник познавательной деятельности, он самостоятельно ставит перед собой задачи и решает их. Для него игра – это не беззаботное и легкое время препровождение: играющий отдает ей максимум энергии, ума, выдержки, самостоятельности. Познание окружающего мира в игре облекается в формы, непохожие на обычное обучение: здесь и фантазия, и самостоятельный поиск ответов, и новый взгляд на известные факты и явления, пополнение и расширение знаний и умений, установление связей, сходства и различия между отдельными событиями. Но самое важное – не по необходимости, не под давлением, а по желанию самих обучающихся во время игр происходит многократное повторение материала в его различных сочетаниях и формах и познается новый материал.

Список литературы

1. Аксёнова, А. К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы : книга для учителя / А. К. Аксёнова, Э. В. Якубовская. – Москва : Просвещение, 1991. – 174 с.

2. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой : книга для учителя / Н. П. Аникеева. – Москва : Просвещение, 1987. – 144 с.

3. Венгер, Л. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка / Л. А. Венгер // В школу – с игрой : книга для учителя / О. С. Газман, Н. Е. Харитонов. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 31–38.

4. Тарасова, И. А. Дидактические игры в начальной школе / И. А. Тарасова // Начальная школа. – 2002. – № 10. – С. 11–14.

5. Андреева, Е. Н. Курсовая работа на тему «Дидактические игры на уроках» / Е. Н. Андреева // Образовательный маркетплейс «Инфоурок» : библиотека материалов. – 2016. – 25 сентября. – 2016. – URL: https://infourok.ru/kursovaya-rabota-na-temu-didakticheskie-igri-na-urokah-1212008.html (дата обращения: 28.09.2026). – Текст : электронный.

6. Тотоева, М. Игровые технологии как средство развития познавательного интереса / М. Тотоева. – URL: https://www.maam.ru/detskijsad/igrovye-tehnologi-kak-sredstvo-razvitija-poznavatelnogo-interesa.html (дата обращения: 28.09.2026). – Текст : электронный.

Сторожева Валентина Николаевна
учитель
Виноградова Вероника Владимировна
учитель
МБОУ «СОШ №64»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются особенности использования дактилологии и жестовой речи как взаимодополняющих средств формирования словаря у младших школьников с нарушениями слуха и интеллекта, обосновывается необходимость полимодального подхода с учётом индивидуальных возможностей учащихся. Анализируются функции дактилологии как вспомогательного инструмента закрепления буквенного состава слова и жестовой речи как наглядного средства установления связи между словом и значением, а также приводятся данные исследований, подтверждающие эффективность их сочетания в коррекционно-развивающем обучении.*

Ключевые слова: *дактильная речь, жестовая речь, словарный запас, младший школьный возраст, нарушения слуха, нарушения интеллекта.*

Использование дидактических игр в начальной школе следует рассматривать не только как дополнительный метод обучения или способ разнообразить урок. Это полноценный педагогический инструмент, который помогает объединить образовательную деятельность с естественной потребностью младших школьников играть, общаться, исследовать и самостоятельно открывать новые знания.

В младшем школьном возрасте ребенок еще сохраняет ярко выраженный интерес к игровой деятельности. Игра остается для него понятным, эмоционально привлекательным и привычным способом взаимодействия с окружающим миром. Поэтому включение игровых приемов в уроки делает процесс обучения более доступным, живым и психологически комфортным.

Г.Ш. Бердиева [1] отмечает, что применение дидактических игр позволяет учителю поддерживать устойчивое внимание детей и

создавать положительное отношение к учебной работе. Когда ребенок получает задание в форме игры, оно воспринимается не как вынужденная обязанность, а как интересная задача, требующая смекалки, наблюдательности и самостоятельных действий. Благодаря этому учащиеся меньше боятся ошибиться, активнее высказывают свои предположения и охотнее участвуют в обсуждении. Ошибка в игровой ситуации обычно воспринимается не как неудача, а как этап поиска правильного решения. Это особенно важно для младших школьников, поскольку страх получить отрицательную оценку нередко становится причиной пассивности, неуверенности и нежелания отвечать у доски.

Учебная мотивация младших школьников представляет собой сложное явление, включающее познавательные интересы, эмоциональное отношение к школе, стремление к успеху, желание получить одобрение взрослых и потребность в общении со сверстниками. Для полноценного развития мотивации недостаточно только объяснять детям важность знаний. Необходимо создать такие условия, при которых сам процесс учения будет вызывать интерес и положительные эмоции. Именно дидактические игры помогают решить эту задачу. Они поддерживают любознательность, стимулируют активность и не позволяют учебной деятельности превратиться в однообразное выполнение упражнений.

Особенно большое значение игры имеют в тех случаях, когда школьникам необходимо усвоить отвлеченные, сложные или недостаточно наглядные понятия. Например, грамматические правила, математические закономерности, природоведческие термины или логические связи могут показаться детям трудными для понимания. Однако если представить учебный материал в виде соревнования, путешествия, загадки, поиска сокровищ, ролевой ситуации или командного задания, он становится более конкретным и эмоционально окрашенным. Ребенок не просто запоминает правило, а применяет его в действии, сравнивает варианты, делает выбор и видит результат собственных решений.

Теоретическое обоснование использования игры в обучении можно найти в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. Ученый рассматривал игру как особую область развития, в которой ребенок способен действовать на более высоком уровне, чем в обычной повседневной ситуации. Во время игры школьник берет на себя определенную роль, соблюдает установленные правила, контролирует свое поведение и решает задачи, которые могут

быть сложнее его привычных действий. Таким образом, игровая деятельность создает условия для формирования зоны ближайшего развития.

При поддержке учителя и одноклассников ребенок постепенно осваивает новые способы мышления и поведения, а затем начинает использовать их самостоятельно. Дидактическая игра отличается от обычной свободной игры тем, что имеет четкую образовательную цель. Ее содержание, правила и ход подбираются таким образом, чтобы учащиеся в процессе игровых действий закрепляли конкретные знания, умения и навыки. Это может быть повторение изученных букв, тренировка навыков счета, развитие речи, закрепление правил правописания, расширение словарного запаса или формирование умения классифицировать предметы. Важно, чтобы игра не превращалась в развлечение, не связанное с темой урока. Ее игровые элементы должны быть подчинены учебной задаче и помогать достигать планируемого результата.

Одним из главных принципов организации дидактических игр является доступность. Задание должно соответствовать возрасту, уровню подготовки и индивидуальным возможностям детей. Если правила окажутся слишком сложными, а выполнение задания потребует знаний, которыми учащиеся еще не владеют, игра вызовет растерянность и снизит интерес. С другой стороны, чрезмерно простая игра быстро наскучит и не обеспечит необходимого интеллектуального развития. Поэтому учителю важно соблюдать баланс между посильностью и определенной степенью сложности.

Хорошая дидактическая игра должна содержать элемент вызова, но при этом давать ребенку возможность добиться успеха. Не менее важным является принцип целенаправленности. До проведения игры педагог должен определить, какую именно задачу она решает. Например, одна игра может быть предназначена для первичного знакомства с новым материалом, другая – для его закрепления, третья – для проверки знаний, а четвертая – для повторения и систематизации изученного.

Кроме того, необходимо продумать продолжительность игры, количество участников, последовательность действий, критерии оценки и способ подведения итогов. Четкая организация помогает сохранить рабочий темп урока и не допускает превращения занятия в хаотичную деятельность. Большую роль играет активное участие детей. В дидактической игре школьники не должны оставаться пассивными слушателями. Им необходимо действовать: выбирать

ответы, составлять слова и предложения, передвигаться по игровому маршруту, работать с карточками, объяснять свое решение, задавать вопросы, распределять обязанности внутри команды. Чем больше самостоятельности получает ребенок, тем выше его заинтересованность и тем прочнее усваивается учебный материал.

Важным результатом становится не только правильный ответ, но и сам процесс рассуждения, поиска и принятия решения.

По мнению О. А. Захаровой [2] психологическое воздействие дидактических игр имеет комплексный характер. Прежде всего они способствуют развитию произвольного внимания. Ребенку необходимо сосредоточиться на правилах, следить за ходом игры и вовремя реагировать на изменения ситуации. Одновременно тренируется память, поскольку учащиеся запоминают условия, последовательность действий, учебные термины, примеры и ответы одноклассников. Игры, связанные с поиском закономерностей и сравнением объектов, развивают логическое мышление, умение анализировать, группировать, устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы.

Особое значение имеют игры, направленные на развитие пространственного воображения. Они могут включать работу со схемами, маршрутами, геометрическими фигурами, планами и различными моделями. В ходе таких заданий дети учатся ориентироваться на плоскости, понимать взаимное расположение предметов, мысленно изменять их положение и представлять результат своих действий. Эти умения в дальнейшем оказываются полезными не только на уроках математики, но и при изучении окружающего мира, технологии, изобразительного искусства и других дисциплин.

Дидактические игры помогают формировать и социальные навыки. При командной работе дети учатся слушать друг друга, распределять обязанности, договариваться, учитывать мнение партнеров и вместе двигаться к общей цели. Игровые правила формируют представление о справедливости, очередности, ответственности и необходимости соблюдать установленные условия. Учащиеся пробуют себя в разных ролях: капитана команды, ведущего, помощника, эксперта, контролера или участника. Это способствует развитию коммуникативной компетентности и помогает детям лучше понимать особенности взаимодействия в коллективе.

Исследования и педагогические наблюдения показывают, что на уроках, построенных исключительно на объяснении и выполнении

однотипных упражнений, часть учащихся постепенно утрачивает интерес. Дети могут становиться пассивными, механически переписывать задания, отвлекаться и испытывать отрицательные эмоции. Игровые элементы, напротив, способны существенно повысить включенность класса.

Список литературы

1. Бердиева, Г. Ш. Возможности развития учебной мотивации у учащихся начальных классов посредством дидактических игр / Г. Ш. Бердиева // Экономика и социум. – 2026. – № 2–2 (141).

2. Захарова, О. А. Использование дидактических игр для повышения учебной мотивации в начальной школе / О. А. Захарова // Молодой ученый. – 2025. – № 4 (555). – С. 229–233.

Тимакова Наталья Евгеньевна
учитель
МБОУ «СОШ №3 с УИОП»
г. Строитель, Белгородская область

РАБОТА С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В РАМКАХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация: *в статье приведены примеры краеведческих заданий, которые могут быть использованы на уроках окружающего мира для работы с одарёнными детьми.*

Ключевые слова: *одаренные дети, окружающий мир, краеведение, системно-деятельностный подход.*

Одаренность человека – это маленький росточек,
едва проклюнувшийся из земли
и требующий к себе огромного внимания.
Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним,
сделать всё, чтобы он вырос и дал обильный плод.
В.А. Сухомлинский

Современному обществу нужны одаренные люди. Одарённые, талантливые дети и молодёжь – это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи. В связи с этим, работа с мотивированными и одаренными детьми – задача первостепенной важности.

В контексте внедрения ФГОС перед преподавателями стоит цель: выявить и раскрыть дарования каждого ученика. К сожалению, далеко не все могут самостоятельно реализовать свои способности. Огромную роль в этом процессе играют как образовательные учреждения, так и семья.

Работу с одаренными детьми следует начинать с начальных классов в школе. Ведь каждый ребенок рождается с определенными задатками и талантами. Но без должного внимания и развития эти таланты могут остаться невостребованными и постепенно угаснуть.

Поэтому в начальной школе необходимо создавать развивающую, творческую образовательную среду, способствующую раскрытию природных возможностей каждого ребенка. Особая роль в этом принадлежит краеведению. Благодаря краеведению, одаренный ребенок имеет возможность глубже уяснить положения: история – это история людей; корни человека – в истории и традициях своей семьи, своего народа, в прошлом родного города и страны; в ходе исторического процесса из поколения в поколение передаются вечные, непреходящие ценности: трудолюбие, честность, справедливость, чувство национального достоинства, дружбы между народами, уважения к старшим поколениям, долг, милосердие [2].

Академик Д.С. Лихачёв, отмечал очень важную особенность краеведения: «Краеведение учит любить не только свои родные места, но учит знанию о них, приучает интересоваться историей, искусством, литературой, культурой, повышать свой культурный уровень» [3].

В Белгородской области реализуется интегрированный курс «Белгородоведение», стратегической целью которого является воспитание гражданина России, патриота малой родины, знающего и любящего свой край, город, село (его традиции, памятники природы, истории и культуры) с осознанным желанием и внутренней потребностью активного участия в его развитии [1].

Введение краеведения в учебный процесс способствует успешному решению двуединой задачи обучения и воспитания детей в процессе их участия в изучении и бережном использовании культурного наследия.

Примеры заданий краеведческого характера, которые можно использовать на уроках окружающего мира в начальной школе.

Тема урока «Имя гордится наша земля».

Задание: используя дополнительные источники, ответь на вопросы.

1. Назовите первого губернатора Белгородской губернии.

2. Чьё имя носит Белгородский драмтеатр?

3. В честь какого генерала Великой Отечественной войны названы две улицы нашего города?

4. Назовите имя нашего земляка святителя, епископа Белгородского

5. Имя какого известного учёного носит одно из крупнейших учебных заведений города?

При изучении темы «Экономика Белгородчины» детям предлагались следующие проектные задания.

Белгородская область представляет собой развитый индустриально-аграрный регион, где экономика в значительной степени базируется на богатых природных ресурсах и плодородных чернозёмах. Ключевыми отраслями экономики являются промышленный сектор, сельское хозяйство, торговля (как оптовая, так и розничная), строительство, а также транспортные услуги и связь.

Подпиши отрасли экономики Белгородской области. Подумай, как они связаны между собой.







Рис. 1

1. Поработайте в парах, проверь работу своего соседа по парте. Узнай, как выглядит наша область на экономической карте.

2. Пользуясь дополнительной литературой, Интернет-источниками, подготовь сообщение о том, как работают различные отрасли экономики нашего края.

В последние годы в начальной школе появилась новая форма обучения – проектная деятельность. Это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая общую цель, методы, способы деятельности,

направленная на достижение общего результата [4] И, конечно, всегда будут в приоритете темы проектов краеведческого характера, с которыми ребята выступают на различных конференциях. Например, «Лесопарк «Урочище «Маршалково»: история названия», «М. С. Щепкин – великий актёр Белгородчины» и др.

Дети быстро взрослеют. Однако, стать самостоятельными и преуспевающими им удастся лишь в том случае, если мы поможем им раскрыть свой потенциал уже сейчас. Ведь каждый ребенок уникален и одарен по-своему.

Поиск и поддержка одаренных и талантливых детей – задача первостепенной важности. Наша главная цель – организовать образовательный и внеурочный процессы таким образом, чтобы ни одна индивидуальная черта ребенка, содержащая в себе зачатки опережающего развития в какой-либо области, не осталась незамеченной, а была реализована и развита в рамках нашей педагогической работы с этими детьми.

Хочется в конце вспомнить замечательные слова В.А. Сухомлинского: «В душе каждого ребенка есть невидимые струны. Если тронуть их умелой рукой – они красиво зазвучат».

Список литературы

1. Белгородоведение в начальных классах: методическое пособие для учителей начальной школы / Т. М. Стручаева, И. В. Шиянова, И. Г. Чернова [и др.]. – Белгород : ИПЦ «Политерра», 2014. – 178 с.

2. Белгородская энциклопедия: науч. академ. издание / гл. ред. В.В. Овчинников. – Белгород, 2000. – 464 с.

3. Лихачёв, Д. С. Учит земля родная: [из беседы накануне открытия I Всесоюзной конференции по историческому краеведению] / Д. С. Лихачёв // Вестник Союза краеведов России. – 1992. – № 1. – С. 7–10.

4. Матяш, Н. В. Проектная деятельность младших школьников : книга для учителя начальных классов / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. – Москва : Вентана-Граф, 2013. – 106 с.

Титова Валентина Васильевна
воспитатель
МДОУ «ЦРР – Д/С №4»
п. Майский, Белгородская область

ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ И ОБЪЕМНЫЕ АППЛИКАЦИИ: РАЗВИВАЕМ МЕЛКУЮ МОТОРИКУ ЧЕРЕЗ ОБЪЕМНОЕ ИСКУССТВО

Аннотация: *в статье раскрывается значение пластилинографии и объемной аппликации как эффективных средств развития мелкой моторики, пространственного мышления и творческих способностей у детей дошкольного возраста. Автор – воспитатель ДОУ – делится практическим опытом работы с непоседливыми детьми, предлагая адаптивные арт-техники и варианты поделок из традиционных и нетрадиционных материалов. Материал содержит конкретные идеи для практических занятий в различных возрастных группах детского сада, а также рекомендации для педагогов и родителей по организации творческого процесса без перегрузки и психологического давления на ребенка.*

Ключевые слова: *пластилинография, объемная аппликация, мелкая моторика, дошкольное образование, ДОУ, воспитатель, художественно-эстетическое развитие, нетрадиционные техники рисования, детское творчество, неусидчивые дети.*

Каждый педагог и родитель знает: мелкая моторика – это не просто умение застегивать пуговицы или правильно держать карандаш. Это прямой мостик к развитию речи, мышления, памяти и внимания дошкольника. На пальчиках наших детей расположено огромное количество нервных окончаний, стимулируя которые, мы буквально «включаем» мозг.

Но как увлечь творчеством тех детей, которые не могут просидеть на месте и пяти минут? Обычные плоские рисунки и классическая аппликация из бумаги быстро надоедают современным дошколятам. На помощь приходят пластилинография (рисование пластилином) и объемные аппликации.

Эти техники создают «эффект фокуса»: плоский лист бумаги на глазах ребенка превращается в живой, 3D-мир, который можно потрогать. А процесс «мять, размазывать, скатывать и прижимать» отлично снимает детское психоэмоциональное напряжение.

Предлагаю вам подборку практических идей, которые с успехом работают в моей группе и увлекают даже самых непоседливых малышей.

1. Пластилинография: от простых мазков к шедеврам.

Пластилинография хороша тем, что ошибки в ней легко исправить. Если что-то пошло не так – пластилин можно просто снять или разгладить. Это избавляет детей от страха сделать «неправильно».

«*Чудо-дерево*» (*младшая и средняя группы*).

Суть: на плотном картоне рисуется контур ствола дерева. Вместо того чтобы разрисовывать крону карандашами, дети скатывают из пластилина маленькие шарики (зеленые, желтые, красные – в зависимости от времени года) и «приклеивают» их сильным нажатием пальчика.

Польза: отлично тренирует силу пальцев и координацию.

«*Морские обитатели» на дисках* (*средняя и старшая группы*).

Суть: в качестве основы используются старые CD-диски. Ребенок размазывает пластилин по поверхности диска (создает фон океана), а сверху выкладывает рыбку, водоросли и камушки. Для чешуек можно использовать настоящие ракушки, пайетки или крупу (гречку, фасоль).

Польза: Работа с мелким природным материалом развивает тактильную чувствительность.

«Аквариум в баночке» (*старшая и подготовительная группы*).

Суть: Размазывание пластилина по внутренней или внешней стороне прозрачного пластикового стаканчика/баночки. Дети создают рельефные подводные замки и рыбок.

2. Объемная аппликация: *оживляем бумагу.*

Объемная аппликация учит ребенка пространственному мышлению: он начинает понимать, как из плоского листа получается объемная фигура.

«*Пушистые тучки и овечки» из ватных дисков и шариков* (*младшая группа*).

Суть: используем мягкие текстуры. Дети приклеивают ватные шарики или разрывают ватные диски на кусочки, формируя объемную тучку или шубку для ягненка.

Польза*:* Развитие мелкой моторики через разрывание и сминание материалов разных фактур.

«*Осенний лес» из бумажных гармошек* (*средняя и старшая группы*).

Суть: лист цветной бумаги складывается «гармошкой», сгибается пополам и склеивается в веер – получается пышное объемное дерево. Несколько таких деревьев на картоне создают эффект настоящего 3D-леса.

Польза: обучение ритмичным движениям рук, аккуратности и точности сгиба.

«*Объемные кувшинки на пруду*» (*подготовительная группа*).

Суть: Полоски бумаги склеиваются петельками и собираются в многослойный цветок. Такие кувшинки «плавают» на синем картонном пруду.

3. Смешанные техники: *секрет для самых неусидчивых.*

Если ребенок быстро теряет интерес к монотонной работе, объедините несколько материалов в одной поделке.

Идея: «*Ёжик в осеннем лесу*».

Туловище ёжика вылепливается из пластилина прямо на картоне (пластилинография).

Иголки делаются из семечек подсолнуха, макарон-спиралек или сухих хвоинок, которые ребенок втыкает в пластилин.

Фон дополняется объемными сухими листьями, собранными на прогулке.

Когда у ребенка есть выбор материалов и свобода действий, он перестает воспринимать занятие как «урок» и полностью погружается в творческий процесс.

Советы воспитателя родителям и коллегам.

Не делайте за ребенка. Пусть его ёжик будет немного кривым, а дерево – несимметричным. Ценность работы – в самостоятельном опыте и усилиях пальчиков.

Готовьте пальчики. Перед началом работы всегда проводите короткую пальчиковую гимнастику или самомассаж (например, покатайте между ладонями шарик-суджок или граненый карандаш).

Хвалите за процесс, *а не только за результат*. Отмечайте старание: «Как ловко ты скатал эти шарики!», «Смотри, какие сильные у тебя стали пальчики!».

Объемное искусство – это идеальный инструмент, чтобы увлечь ребенка, развить его речь и подготовить руку к письму без скучных прописей и заучивания. Пробуйте, экспериментируйте и фантазируйте вместе с детьми!

Список литературы

1. Давыдова, Г. Н. Пластилинография. Анималистическая живопись / Г. Н. Давыдова. – Москва: Скрипторий 2003, 2011. – 88 с.

2. Лыкова, И. А. «Цветные ладошки». Парциальная программа художественно-эстетического развития детей 2–7 лет в изобразительной деятельности (формирование эстетического отношения к миру) / И. А. Лыкова. – 16-е издание, перераб. и доп. – Москва: Цветной мир, 2019. – 136 с. EDN TEVYDZ

3. Новиковская, О. А. Веселые пальчиковые игры. Ум на кончиках пальцев: маленькие подсказки для родителей / О. А. Новиковская. – Москва; Санкт-Петербург: АСТ, Сова, 2008. – 63 с.

4. Рузанова, Ю. В. Развитие моторики рук у дошкольников в нетрадиционной изобразительной деятельности: техники выполнения работ, планирование, упражнения для физкультминуток: пособие для воспитателей и заботливых родителей / Ю. В. Рузанова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009. – ISBN 978-5-89815-884-2. – EDN QXFIOD.

Харькова Ольга Львовна
старший воспитатель
Ахунзянова Альбина Вазиховна
заведующая
Иванова Ольга Михайловна
воспитатель
Потапова Елена Вячеславовна
воспитатель

МАДОУ «Д/С №388»
г. Казань, Республика Татарстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается дидактическая игра как доступное средство формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Отмечается, что игра привлекает всех детей: она вызывает интерес к содержанию, заряжает положительными эмоциями и улучшает настроение. Раскрывается педагогический потенциал дидактической игры в развитии интереса дошкольников к познавательной деятельности.*

Ключевые слова: *экологическое воспитание, экологическое мышление, игровое пространство.*

Если каждый человек
На кусочке своей земли
Сделал бы все, что он может,

Как прекрасна была бы земля наша.
А.П. Чехов

Экологическое воспитание дошкольников – это не просто дань «модному» направлению в педагогике, это воспитать способность понимать и любить природу и бережно относиться к ней.

Экология – как символ человечности, выступает сейчас как первоочередное правило жизни. Отношение ко всему гуманно. Ответственного отношения к природе, к людям, которые живут рядом и будущему поколению.

Экологическая культура человека напрямую зависит от самого человека, должен обладать экологическим сознанием, уметь отвечать за свои поступки. Экологическое воспитание начинается с раннего возраста.

Современная экологическая этика ищет решения проблем человечества в душе человека. Уважение к жизни, людям, природе, отечеству – это ценности нашей жизни. Все мы – дети природы.

Необходимо сделать образовательную работу привлекательной для детей. Но как, же это сделать?

Есть ряд возможностей для создания благоприятного образовательного процесса, включение в процессе всех образовательных областей, и наблюдений, и в игре.

Играя, ребенок, познает многоликий мир природы, учится общаться с животными и растениями, взаимодействовать с предметами неживой природы, усваивает сложную систему отношений с окружающей средой. В результате совершенствуется интеллектуальные и волевые навыки ребенка, нравственные чувства и эстетика.

Особое место занимает игра в процессе обучения через различные элементы познавательного материала.

Дидактические игры – это игры с правилами. В процессе игры уточняют, конкретизируют, закрепляют, расширяют знания.

Проблема экологического мышления не может потерять своей актуальности в современном мире.

В этом и суть выбранной темы: «Использование дидактических игр в формировании экологической культуры дошкольников». Игра – основной вид деятельности ребенка. Без игры нет обучения, невозможно научить, закрепить усвоенное какое-либо задание.

Дидактическая игра. Как самостоятельная игровая деятельность основана на осознанности этого процесса.

При выборе педагогами направлений экологических игр, необходимо руководствоваться тремя основными аспектами.

1. Создание предметно-игрового пространства. Игровая среда, игровой материал.

2. Местонахождение, где проходит игра. Воспитатель должен заботиться об усложнении игр, расширении их вариативности, включении новых игр.

3. Анализ и отбор новых игр. Здесь связь игр детей, с трудом детей, связь с наблюдением на участке, связь с занятиями по окружающему миру.

Дидактическая игра является доступным средством формирования интереса дошкольников. Игра привлекает всех – она вызывает интерес к содержанию, заражает положительными эмоциями, улучшает настроение.

Оберегая природу, мы помогаем всему живому на планете. Это и есть счастье, мир, победа! Это нас объединяет.

Для работы используем дидактические игры: предметные, настольные, словесные.

Предметные игры- игры с природным материалом (шишки, листья).

Игра «Кто, чем питается», «Найди дерево по семенам».

Игровые мягкие пособия, сделанные из фетра, детям особенно нравятся за яркие цвета, мягкость в использовании, дети могут сами варьировать в игровой ситуации, менять сюжет, дополнять деталями.

В этих играх и подобных уточняется, конкретизируется, обобщается представления о свойствах и качествах предметов.

Настольные игры – «Лото зоологическое», «Лото Фрукты», «Найди детеныша по описанию», «Полезное или вредное». Эти игры дают возможность систематизировать знания детей о растениях и животных, явлениях природы, образ предмета.

Словесные игры- игры на развитие речи такие, как «Летает – не летает», «найди детеныша». Эти игры закрепляют полученный опыт и обобщают пройденный материал.

Чтобы детям усвоить знания об отличительных признаках растений, животных, для игр хорошо использовать листья, цветы, тактильное лото и т. д.

Желание поиграть с листьями вызывает у ребят стремление украшать группу. Сделать и подарить букет.

Разнообразными могут быть игры, словесные.

Их лучше проводить, когда ребенок усвоил пройденный материал. Игра является закреплением его знаний. Например: «Закончи предложение». Таким образом, игры могут быть разные по смыслу. Тематике. Во всех случаях игры помогут закрепить знания дошкольников, научить их использовать свои знания на практике.

Формирование экологического мышления происходит эффективно. Это очень важно, как для нас, так и для ребенка. Воспитать экологически правильного ребенка не так просто, как кажется на первый взгляд. Столько нужно усилий вложить в сам процесс, всего периода нахождения ребенка в ДОУ.

Лишение ребенка игровой практики – это лишение его не просто детства, а лишение его главного источника развития, опыта жизни, признаков социальной практики, богатства отношений, коммуникабельности.

Маленький ребенок по сути своей – неутомимый исследователь. Он все хочет знать, ему все интересно. А от того, сколько разного и интересного ребенок увидел, зависит от нас педагогов.

Список литературы

1. Дыбина, О. В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина. – Москва : Сфера, 2005. – 128 с.

2. Комарова, Т. С. Игра и творчество: развитие художественного творчества детей / Т. С. Комарова. – Москва : Пед. общество России, 2009. – 256 с.

3. Куликовская, И. Э. Ребенок и окружающий мир: программа и методические рекомендации / И. Э. Куликовская. – Москва : Вентана-Граф, 2009. – 160 с.

4. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания в детском саду / С. Н. Николаева. – Москва : Просвещение, 1999. – 176 с.

5. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н. А. Рыжова. – Москва : Карапуз-Дидактика, 2007. – 224 с.

6. Иванова, О. М. Экологическое мышление через дидактические, игровые практики в ДОУ / О. М. Иванова, Е. О. Шайхутдинова. – URL: https://intel-lect.ru/2024/12/27/554-555-24/ (дата обращения: 30.09.2026). – Текст : электронный.

Хисамова Камила Маратовна
воспитатель
МБДОУ «Высокогорский Д/С «Сандугач»
с. Высокая Гора, Республика Татарстан

СЕНСОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: *сенсорное воспитание дошкольников связано с освоением свойств окружающих предметов и способов их восприятия. Ребёнок учится выделять цвет, форму, величину, фактуру, сопоставлять объекты и использовать полученные представления в практической деятельности. В статье рассматриваются содержание сенсорного воспитания и особенности его организации в детском саду. На основе анализа Федеральной образовательной программы дошкольного образования и современных педагогических исследований раскрываются возможности дидактической игры, природных и нетрадиционных материалов, а также различных видов детской деятельности.*

Ключевые слова: *сенсорное воспитание, сенсорное развитие, дошкольники, сенсорные эталоны, дидактическая игра, восприятие, дошкольная образовательная организация.*

Сенсорный опыт ребёнка формируется в непосредственном взаимодействии с окружающими предметами. Когда дошкольник выбирает подходящую деталь конструктора, сравнивает игрушки по величине или подбирает предметы одного цвета, он не просто называет известные признаки. Ему необходимо обнаружить свойство, сопоставить объекты и использовать результат восприятия для решения определённой задачи.

Современные исследования рассматривают различные средства сенсорного воспитания: дидактические игры, нетрадиционные игровые материалы, природные объекты, комплексную организацию образовательной работы. При этом остаётся практический вопрос: как организовать сенсорную работу так, чтобы ребёнок мог использовать приобретённые представления не только в знакомом упражнении, но и в новой ситуации?

Цель статьи – определить особенности организации сенсорного воспитания дошкольников в детском саду и выделить условия, способствующие практическому применению сенсорных действий.

Сенсорное воспитание в дошкольном возрасте связано с освоением ребёнком представлений о свойствах предметов и способов их различения. Федеральная образовательная программа дошкольного образования относит сенсорные эталоны к познавательному развитию [1]. Следовательно, сенсорные задания должны быть связаны с реальной познавательной деятельностью, а не ограничиваться воспроизведением названий.

Одним из наиболее распространённых средств является дидактическая игра. Гриценко и соавторы рассматривают её как средство формирования сенсорных представлений у детей младшего дошкольного возраста [2, с. 446–448]. Дурнева и соавторы связывают сенсорное развитие с игровой деятельностью [5, с. 17–19], а Солодкая показывает возможности использования дидактических игр в различных режимных моментах [9, с. 435–437].

При этом игровая форма сама по себе не обеспечивает развивающего результата. Если ребёнок постоянно действует с одним материалом по неизменному образцу, он может освоить конкретную последовательность действий, но не перенести её на новую ситуацию.

Отдельное значение имеют природные материалы. Морозова показывает возможности их использования в сенсорных играх [8, с. 188–190]. Камни, листья, шишки и другие природные объекты отличаются сразу по нескольким характеристикам, поэтому позволяют организовать не только зрительное, но и тактильное обследование.

Сенсомоторный аспект рассматривается Сосновских и соавторами [3, с. 8–11]. В данном случае восприятие связывается с практическим взаимодействием ребёнка с предметом. Более широкий взгляд представлен в работе Кульчицкой, где сенсорные процессы рассматриваются в контексте общего развития ребёнка [7, с. 584–586].

Исследование Трандасир и соавторов посвящено сенсорному развитию дошкольников с ОВЗ и подчёркивает необходимость учитывать индивидуальные особенности детей [10, с. 217–220].

Таким образом, литература позволяет выделить несколько взаимосвязанных средств сенсорного воспитания: игру, разнообразный предметный материал, практическую деятельность и индивидуализированное педагогическое сопровождение. Их объединяет необходимость формирования не только представлений, но и способов действия.

Анализ источников позволяет представить сенсорное развитие как постепенное усложнение действий ребёнка: обнаружение признака – обследование – сравнение – соотнесение – группировка – классификация – применение в новой ситуации.

Не каждое задание должно включать всю последовательность. Однако при систематической работе ребёнок должен постепенно переходить от непосредственного различения свойств к их осознанному использованию.

Таблица 1

Сенсорные действия дошкольника

Действие	Что делает ребёнок	Пример материала
Обнаружение	Находит заданный признак	Игрушки, предметы
Обследование	Рассматривает, ощупывает объект	Предметы разной фактуры
Сравнение	Выявляет сходство и различие	Фигуры, парные предметы
Соотнесение	Подбирает объект к образцу	Карточки, детали конструктора
Группировка	Объединяет предметы по признаку	Игрушки, природный материал
Сериация	Располагает объекты по порядку	Кубики, полоски
Классификация	Распределяет объекты по категориям	Картинки, предметы

Данная последовательность имеет практическое значение. Например, при освоении величины сначала можно предложить ребёнку различить большой и маленький предметы, затем сравнить несколько объектов, расположить их по величине и использовать полученный принцип при конструировании. Дидактическая игра позволяет многократно обращаться к одному сенсорному действию, сохраняя привлекательную для ребёнка форму [2; 5; 9]. Однако повторение будет развивающим только при наличии определённого усложнения.

Предположим, ребёнок научился находить предметы красного цвета среди карточек. Следующий этап может быть связан с поиском соответствующих предметов среди игрушек, затем – среди природного материала. Сенсорная задача остаётся прежней, но изменяется ситуация. Это позволяет проверить, действительно ли ребёнок ориентируется на признак, а не воспроизводит знакомый образец.

Подобная вариативность особенно важна при использовании нетрадиционных дидактических игр. Материал может меняться, тогда как основное действие сохраняется. В результате ребёнок получает возможность использовать освоенный способ в различных условиях.

Анализ исследований показывает возможности дидактической игры, природных и нетрадиционных материалов, а также включения сенсорных задач в разные виды деятельности [2; 4]. Однако развивающий результат зависит от того, насколько эти средства ориентированы на самостоятельные действия ребёнка.

Основными условиями результативной работы выступают систематичность, вариативность материала, постепенное усложнение, практическая направленность, самостоятельность, индивидуализация и перенос освоенного действия. Их сочетание позволяет сделать сенсорное воспитание частью повседневного познавательного опыта дошкольника.

Перспективным представляется дальнейшее изучение системы сенсорных заданий, в которой одно и то же действие последовательно реализуется в игре, продуктивной и конструктивной деятельности, наблюдении и самостоятельной активности. Такой подход позволяет оценивать не только усвоение сенсорных эталонов, но и их реальное использование ребёнком.

Список литературы

1. Роль сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста посредством дидактических игр / Н. М. Гриценко, О. Е. Балабанова, Ю. А. Быкова, С. В. Мурачева // Молодой ученый. – 2022. – № 16 (411). – С. 446–448.

2. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста в условиях детского сада / Л. А. Сосновских, О. А. Шомина, О. Л. Силонова, В. В. Чебан // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – № 4 (52). – С. 8–11.

3. Сенсорное развитие детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации посредством нетрадиционных дидактических игр / Е. С. Кладова, Е. А. Никитенко, Е. Конради [и др.] // Молодой ученый. – 2023. – № 20 (467). – С. 188–190.

4. Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности / О. В. Дурнева, С. А. Загинайло, Л. Г. Косилова [и др.] // Вопросы дошкольной педагогики. – 2023. – № 10 (69). – С. 17–19. – EDN LUTNXI. – URL: https://moluch.ru/th/1/archive/258/8721 (дата обращения: 29.09.2026). – Текст : электронный.

Шаульская Наталья Евгеньевна
воспитатель
Власюк Наталья Сергеевна
воспитатель

МБОУ «Начальная школа – Д/С №8»
г. Белгород, Белгородская область

ИГРОВОЙ ИНТЕРАКТИВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Аннотация: *в статье представлен практический опыт работы воспитателя по внедрению элементов финансовой грамотности в образовательный процесс средней группы. Авторы раскрывают возможности интерактивных и социоигровых методов в формировании у детей 4–5 лет первичных экономических представлений. Описываются конкретные игровые ситуации и интерактивные приемы, адаптированные для данного возраста.*

Ключевые слова: *финансовая грамотность, экономическое воспитание, средний дошкольный возраст, средняя группа, интерактивная игра, социализация.*

Введение.

Современное общество требует от человека адаптации к социально-экономическим условиям, поэтому основы экономического воспитания закладываются уже в дошкольном возрасте. Согласно ФГОС ДО, формирование финансовой грамотности направлено на социализацию ребенка и развитие его познавательной активности. В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) дети начинают активно замечать финансовую сторону жизни: видят, как родители расплачиваются картой или наличными, понимают, что товары в магазине не бесплатны.

Однако экономические понятия слишком абстрактны для детей 4–5 лет. Единственным эффективным способом их освоения является интерактивная игра. Интерактивный подход позволяет моделировать реальные жизненные ситуации, в которых ребенок становится активным участником экономических отношений, учится делать выбор и рассуждать.

Практические методы финансового просвещения в средней группе.

В работе со средней группой важно избегать сложных терминов. Обучение строится на базе игровых интерактивных ситуаций, направленных на решение конкретных задач.

1. Интерактивная дилемма «Хочу и Надо».

Одна из главных задач в 4–5 лет – научить ребенка различать капризы («хочу») и жизненно важные потребности («надо»).

Пример из практики: Дидактическая игра с использованием интерактивного панно «Корзина желаний». Детям дается игровая задача – помочь сказочному герою (например, Буратино) собраться в путешествие. На столе разложены карточки (хлеб, лекарства, новая машинка, теплая куртка, мороженое, вода). Дети в мини-группах обсуждают и прикрепляют на панно в раздел «Надо» только то, без чего нельзя обойтись, а в раздел «Хочу» – то, без чего можно прожить. Метод учит аргументировать свою позицию и договариваться.

2. Моделирование сюжетно-интерактивной игры «Супермаркет».

В отличие от классической сюжетно-ролевой игры, интерактивный формат включает в себя изменяющиеся условия и решение логических задач.

Пример из практики: вводятся условные деньги – «рублики» (фишки или карточки с разным количеством точек). Каждому ребенку выдается кошелек с ограниченным бюджетом (например, 3 «рублика»). На прилавке выставлены товары со «стоимостью» (ценники с точками). Задача ребенка – соотнести количество точек на ценнике со своими возможностями и выбрать товар, на который хватает средств. Если фишек не хватает, дети учатся кооперироваться: «Давай объединим наши рублики и купим один большой конструктор на двоих».

3. Использование ИКТ-путешествий.

Компьютер или планшет используются для закрепления понятий «история денег» или «где живут деньги».

Пример из практики: Виртуальное путешествие «Откуда пришли деньги?». Дети помогают древнему человеку обменивать товары (рыбу на топор, шкуру на зерно), нажимая на экран и выстраивая логические цепочки обмена. Это наглядно объясняет, почему в итоге появились монеты и купюры.

Результаты работы.

Внедрение интерактивных экономических игр в средней группе показало позитивную динамику:

– дети начали понимать разницу между понятиями «потребность» и «желание»;

– сформировалось бережное отношение к игрушкам, книгам и личным вещам (как к ценностям, созданным трудом взрослых);

– дошкольники освоили первичные правила поведения в магазине и культуру диалога при совершении покупок.

Заключение.

Формирование финансовой грамотности у детей среднего дошкольного возраста посредством интерактивных методов – это не обучение экономике, а прежде всего воспитание правильного отношения к труду, вещам и деньгам как к ресурсу. Интерактивная игра делает этот процесс доступным, веселым и практически ориентированным, что полностью соответствует психологическим особенностям детей 4–5 лет.

Список литературы

1. Шатова, А. Д. Тропинка в экономику. Программа для детей 5–7 лет / А. Д. Шатова. – Москва : Вентана-Граф, 2017. – 128 с.

2. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику / А. А. Смоленцева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2018. – 160 с.

Шаульская Наталья Евгеньевна
воспитатель

Власюк Наталья Сергеевна
воспитатель

МБОУ «Начальная школа – Д/С №8»
г. Белгород, Белгородская область

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье рассматривается опыт применения интерактивных здоровьесберегающих технологий в работе с детьми 4–5 лет. Авторы раскрывают специфику сочетания двигательной активности и интерактивного взаимодействия, способствующего не только укреплению физического здоровья, но и развитию познавательных процессов, координации и навыков командной работы в средней группе ДОУ.*

Ключевые слова: *здоровьесберегающие технологии, средний дошкольный возраст, физическое развитие, интерактивные игры, двигательная активность, координация.*

Введение.

Охрана и укрепление здоровья детей, формирование привычки к здоровому образу жизни – приоритетные направления дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО. В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) происходит активное формирование опорно-двигательного аппарата, развитие координации движений и крупной моторики. Организация физического воспитания в этот период требует поиска новых подходов, так как монотонное выполнение физических упражнений быстро утомляет детей и снижает их интерес.

Решением данной проблемы выступает интеграция здоровьесберегающих и *интерактивных технологий*. Интерактивный подход в физическом развитии подразумевает создание динамичной игровой среды, в которой выполнение двигательных задач напрямую связано с мыслительной деятельностью, коммуникацией со сверстниками и быстрой реакцией на меняющиеся условия.

Практические приемы и интерактивные формы оздоровления.

В работе со средней группой двигательный интерактив реализуется через сюжетные подвижные игры, квесты и использование доступных технических средств.

1. Интерактивные подвижные игры-перевертыши.

В отличие от классических подвижных игр, здесь правила и роли меняются самими детьми в процессе выполнения движений.

Пример из практики: Игра *«Цветные автомобили»*. Детям раздаются рули разных цветов. На полу разложены обручи («гаражи»). Воспитатель меняет цветные сигналы на экране или интерактивной доске, но усложняет задачу: *«Красные автомобили едут только спиной вперед, а зеленые – прыжками на двух ногах»*. Дети должны не просто бегать, а мгновенно координировать свои движения, ориентируясь на зрительный интерактивный сигнал и действия товарищей, чтобы не столкнуться.

2. Двигательные квесты с элементами социоигр.

Такой формат развивает выносливость, ловкость и учит детей работать в микрогруппах (парах или тройках).

Пример из практики: Спортивный квест *«Дорожка здоровья для мишки»*. Дети делятся на пары с помощью парных ленточек.

Каждая пара получает задание – пройти полосу препятствий, держась за руки (пройти по массажным коврикам, перешагнуть через «кочки», пролезть в туннель). Если один ребенок оступается, пара начинает этап сначала. Это стимулирует взаимовыручку, развивает проприоцепцию и пространственную ориентацию.

3. Интерактивная дыхательная и зрительная гимнастика.

Для снятия статического напряжения и профилактики утомления используются игровые интерактивные паузы.

Пример из практики: Зрительное упражнение *«Поймай лазерного зайчика»*. На стене с помощью обычного фонарика или проектора перемещается световое пятно. Дети средней группы, не поворачивая головы, только глазами следят за траекторией «зайчика», выполняющего забавные прыжки. Для дыхательной гимнастики используется прием *«Ветродуи»*: дети соревнуются в парах, кто сильнее дунет на легкий шарик из ваты, чтобы он докатился до ворот соперника на столе.

Результаты работы.

Применение интерактивных здоровьесберегающих методов в средней группе позволило:

– снизить уровень заболеваемости детей и повысить общую *физическую выносливость*;

– заметно улучшить *координацию движений* и общую моторику у детей 4–5 лет;

– сформировать у дошкольников осознанное, позитивное отношение к *зарядке и закаливающим процедурам* через игровую мотивацию.

Заключение.

Использование интерактивных здоровьесберегающих технологий делает процесс физического воспитания в средней группе ДОУ более живым и результативным. Сочетание движения, игры и интеллектуального выбора помогает не только укрепить здоровье ребенка, но и поддерживает его естественную познавательную активность, превращая заботу о теле в увлекательное приключение.

Список литературы

1. Пензулаева, Л. И. Физическая культура в детском саду: средняя группа / Л. И. Пензулаева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2019. – 112 с.

2. Подольская, Е. И. Формы оздоровления детей 4–7 лет: кинезиологическая гимнастика, дыхательно-звуковая гимнастика, динамические паузы / Е. И. Подольская. – Волгоград : Учитель, 2015. – 207 с.

Шаульская Наталья Евгеньевна
воспитатель
Власюк Наталья Сергеевна
воспитатель
МБОУ «Начальная школа – Д/С №8»
г. Белгород, Белгородская область

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР

Аннотация: *в статье представлен практический опыт работы воспитателя по развитию эмоционального интеллекта и навыков бесконфликтного общения у детей 4–5 лет. Авторы раскрывают специфику применения интерактивных театрализованных игр и социоигровых приемов в средней группе ДОУ. Особое внимание уделяется игровым ситуациям, в которых дети учатся распознавать собственные эмоции, понимать чувства сверстников и находить конструктивные способы решения межличностных споров.*

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, средний дошкольный возраст, средняя группа, интерактивный театр, театрализованные игры, социализация, эмпатия.*

Введение.

Социально-коммуникативное развитие, согласно ФГОС ДО, направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, а также на развитие эмоциональной отзывчивости и сопереживания. В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) у детей расширяется круг общения, усложняются сюжеты игр, однако они еще не всегда умеют контролировать свои эмоции, понимать переживания других и мирно разрешать возникающие конфликты.

Обычное заучивание правил поведения не дает долгосрочного эффекта. Наиболее экологичным и действенным инструментом здесь выступает *интерактивный театр*. В отличие от классических театрализованных представлений, где дети строго следуют сценарию, интерактивный театр предполагает импровизацию, активный диалог со зрителями и совместный поиск выхода из эмоционально сложных ситуаций.

Практические приемы интерактивной театрализации в средней группе.

В своей практике я использую специальные игровые технологии, которые помогают детям проживать эмоции и анализировать их «изнутри» сюжета.

1. Интерактивная игра-трансформация «*Экран эмоций*».

Для того чтобы научить детей понимать чужое эмоциональное состояние по мимике и жестам, используется прием живого экрана.

Пример из практики: Воспитатель предлагает детям разыграть мини-сценку «Встреча друзей». Один ребенок становится за бутафорскую раму («экран») и показывает эмоцию (грусть, страх, удивление, радость) без слов. Остальные дети в микрогруппах должны не просто угадать эмоцию, а предложить интерактивное действие-помощь: *«Если Коля грустит, давайте подкатим к нему мяч или обнимем его»*. Это учит детей замечать чужое настроение и реагировать на него проявлениями заботы.

2. Интерактивный театр «*Суфлеры*».

Метод помогает робким детям включиться в общение и развивает коллективное творчество.

Пример из практики: Два ребенка разыгрывают простую ситуацию (например, «Два медвежонка не поделили качели»). По условию игры, актеры замирают, когда не знают, как поступить дальше. В этот момент группа зрителей превращается в «добрых суфлеров». Они подсказывают героям реплики и действия, ведущие к миру (*«Скажи ему: давай качаться по очереди»*, *«Предложи посчитать считалочку»*). Актеры оживают и воплощают совет товарищей.

3. Прием «*Стоп-кадр и смена роли*».

Используется для коррекции агрессивного или капризного поведения в процессе театрализации.

Пример из практики: разыгрывается сказка, где один из персонажей ведет себя грубо (например, Лиса выгоняет Зайца из избушки). Воспитатель говорит: *«Стоп-кадр!»*. Игра останавливается, и детям задается интерактивный вопрос: *«Как вы думаете, почему Лиса так поступает? Может, ей одиноко?»*. Ребенок, играющий обиженного Зайца, и ребенок в роли Лисы меняются местами. Проживание ситуации с противоположной позиции помогает детям развивать эмпатию и осознавать последствия своих поступков.

Результаты работы.

Систематическое проведение интерактивных театрализованных игр в средней группе дало следующие результаты:

у детей снизился уровень *ситуативной агрессии* и капризов во время свободной игровой деятельности;

дошкольники расширили свой *словарный запас эмоций*, научились открыто говорить о своих чувствах (*«я злюсь», «мне обидно», «я рад»*);

повысилась самостоятельность в *разрешении споров* – дети стали чаще использовать речевые способы примирения вместо физического давления.

Заключение.

Развитие эмоционального интеллекта у детей 4–5 лет через интерактивный театр позволяет сделать процесс социализации мягким и увлекательным. Проигрывая различные эмоциональные состояния и способы выхода из конфликтов в безопасной игровой среде, ребенок приобретает ценный социальный опыт, который поможет ему стать уверенным, чутким и открытым к сотрудничеству в будущем.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 2015. – 93 с.

2. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников ДОУ / В. М. Минаева. – Москва : АРКТИ, 2017. – 48 с.

Щербина Любовь Степановна
воспитатель
Федосеенко Татьяна Тихоновна
воспитатель
Глушкова Юлия Владимировна
учитель-логопед

МБДОУ «Д/С №46 «Колокольчик»
г. Белгород, Белгородская область

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ НАРОДОВ РОССИИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНИНА И ПАТРИОТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: *в статье обобщён опыт дошкольной образовательной организации по приобщению детей к культурному наследию народов России через проект «Россия – дружная семья». Кратко раскрыты нормативные основы, цель, задачи, принципы, содержание и формы этнокультурного воспитания, а также работа с родителями и социальными партнёрами. Описаны развивающая среда, годовой цикл мероприятий, реализованные проекты и достигнутые результаты. Материал адресован педагогам дошкольного образования.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, культурное наследие народов России, этнокультурное воспитание, патриотическое воспитание, народные традиции, проект «Россия – дружная семья», взаимодействие с семьёй, социальное партнёрство.*

В современном российском обществе особую значимость приобретает задача воспитания гражданина и патриота, знающего и уважающего историю и культуру своей страны. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для закладки основ личности, формирования первых представлений о Родине, её традициях и многонациональном народе. Именно поэтому приобщение детей к культурному наследию народов России становится неотъемлемой частью образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО). В нашем детском саду мы реализовывали проект «Россия – дружная семья».

Нормативно-правовую основу составили Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 87), ФГОС

дошкольного образования (образовательные области «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие»), Федеральная образовательная программа дошкольного образования (раздел о формировании основ гражданственности и патриотизма), а также Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года, ориентирующая на приоритет духовно-нравственных ценностей.

Целью проекта являлось формирование у детей дошкольного возраста первоначальных представлений о культурном наследии народов России, воспитание чувства гордости за свою страну и уважения к культурному многообразию. Для достижения этой цели мы ставили следующие задачи: знакомить детей с традициями, обычаями, фольклором и народными промыслами разных народов России; развивать познавательный интерес к истории и культуре родной страны; формировать основы толерантности и доброжелательного отношения к людям разных национальностей; воспитывать любовь к малой родине и Отечеству, гордость за достижения страны; вовлекать родителей (законных представителей) в совместную деятельность по сохранению и передаче культурных традиций.

Эффективность этнокультурного воспитания обеспечивалась опорой на ряд принципов: культуросообразности (воспитание на основе национальных ценностей и традиций), доступности (соответствие содержания возрастным особенностям детей), интеграции (включение материала во все виды детской деятельности – игровую, познавательную, художественно-эстетическую, двигательную), региональности (учёт культурных особенностей родного края) и сотрудничества (взаимодействие с семьёй и социальными партнёрами).

Содержательное наполнение включало несколько взаимосвязанных направлений. Это устное народное творчество (сказки, пословицы, поговорки, загадки, былины); народные игры и игрушки (подвижные игры, хороводы, традиционные куклы); декоративно-прикладное искусство (гжель, хохлома, дымковская игрушка, городецкая роспись, национальные орнаменты); музыкальный фольклор (народные песни, танцы, музыкальные инструменты); народные праздники и обряды (Масленица, Рождество, Сабантуй, Навруз и др.); народный быт и традиции (устройство жилища, национальная кухня, костюмы).

Для реализации содержания использовали разнообразные формы: тематические занятия и беседы («Путешествие по России», «Куклы наших бабушек»), проектную деятельность

(краткосрочные и долгосрочные проекты), праздники и развлечения (фольклорные праздники, ярмарки, концерты), выставки детского творчества и совместных работ с родителями, экскурсии (в мини-музей ДОО, краеведческий музей, библиотеку), чтение художественной литературы и театрализованные постановки, мастер-классы по декоративно-прикладному искусству.

Важным условием являлось создание в группах и холлах ДОО насыщенной предметно-пространственной среды. В неё вошли мини-музей «Русская изба» или «Народные промыслы» с предметами быта, утварью, народными костюмами; уголки национальных культур с куклами в костюмах, флагами, альбомами; центры творчества с материалами для росписи и лепки народной игрушки; библиотека народных сказок и энциклопедий о народах России; медиатека с презентациями, видеороликами и аудиозаписями народной музыки.

Годовой цикл мероприятий был выстроен следующим образом: сентябрь – проект «Народы России – одна семья»; октябрь – выставка «Дары осени» с элементами народных традиций; ноябрь – День народного единства (тематическое занятие и флешмоб); декабрь – знакомство с зимними праздниками народов России; январь – рождественские колядки и святочные игры; февраль – Масленица с народными гуляниями; март – праздник весны (Навруз, Сороки); апрель – День космонавтики как повод для гордости за страну; май – День Победы и проект «Мы помним, мы гордимся»; июнь – фестиваль народных игр.

Среди реализованных – проектов «Путешествие по карте России» (знакомство с регионами, народами, их традициями и создание коллективной карты), «Сказки народов России» (чтение, инсценировки, иллюстрирование), «Чудо-роспись» (изучение народных промыслов и создание собственных изделий), «Моя семья в истории страны» (совместный с родителями проект о семейных традициях и участие в городских событиях).

Работа с родителями включала родительские собрания и консультации о важности приобщения к культурному наследию, совместные праздники и развлечения (национальные кухни, ярмарки), мастер-классы от родителей («Бабушкин сундучок», «Традиции нашего народа»), выставки семейных коллекций, фотографий, поделок, а также участие в конкурсах и фестивалях ДОО, города и региона.

ДОО активно взаимодействовало с городским краеведческим музеем (экскурсии, выездные занятия), детской библиотекой (тематические встречи, выставки книг), домом культуры (участие в фольклорных фестивалях) и национально-культурными объединениями (знакомство с традициями разных народов).

В результате проводимой работы дети имеют первичные представления о многообразии культур народов России, проявляют интерес к народным сказкам, играм, музыке и промыслам, у них сформировано уважительное отношение к людям разных национальностей. Развиваются творческие способности через продуктивную деятельность. Родители активно участвуют в мероприятиях ДОО, повышается уровень их удовлетворённости качеством образования.

Мы планируем расширение мини-музея и создание цифрового музея культурного наследия, разработку новых проектов по этнокультурному воспитанию с использованием ИКТ, проведение межрегиональных онлайн-фестивалей народного творчества, углубление работы по региональному компоненту (изучение культуры малой родины), обобщение и распространение опыта на городском и региональном уровнях.

Система мероприятий по культурному наследию народов России в ДОО – это не разовые события, а целостный процесс, который помогает воспитать маленького гражданина, знающего и любящего свою страну, уважающего её многонациональный народ. Только объединяя усилия педагогов, родителей и социальных партнёров, мы сможем передать детям живую нить традиций, связывающую поколения.

ПИЩЕВАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ

Патеева Анастасия Егоровна
учащаяся
Научный руководитель
Яковлева Анна Ильинична
учитель
Научный руководитель
Константинова Татьяна Анатольевна
учитель
МБОУ «СОШ №48»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИССЛЕДОВАНИЕ НА НАЛИЧИЕ ПИЩЕВЫХ ДОБАВОК В ТВОРОГЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫМ ПУТЕМ

Аннотация: *в статье представлены результаты исследования качества творога, реализуемого в местных магазинах. В ходе работы проведён мониторинг ассортимента творожной продукции, опрос учащихся для выявления их отношения к творогу, знаний о его полезных свойствах и осведомлённости о пищевых добавках, а также серия экспериментов с образцами творога разных ценовых категорий. Результаты опытов показали отсутствие крахмала и растительных жиров во всех образцах, а также подтвердили натуральность творога по характеру плавления.*

Ключевые слова: *качество продуктов питания, пищевые добавки, экспертиза качества, школьное исследование.*

Издательство не сотрудничает с производителями продуктов питания. Торговые марки, упомянутые в статье, приведены исключительно в информационных целях как объекты исследования. Ни один из брендов не выступал заказчиком, спонсором или соучастником эксперимента.

Актуальностью работы является изучение состава творога, поскольку он является популярным и полезным молочным продуктом в рационе школьников и их семей.

Цель работы: опытным путём проверить наличие пищевых добавок в твороге.

Задачи.

1. Провести мониторинг ассортимента творожной продукции в местных магазинах.

2. Провести опыты на наличие крахмала в твороге, наличие растительных жиров, плавкость творога.

3. Изучить вред и пользу.

Гипотеза исследования: предположим, что творог, купленный в магазине, приготовленный по ГОСТу, не имеет пищевых добавок природного происхождения: крахмала и растительного жира.

В начале исследования провели опрос среди учеников 9 класса МБОУ «СОШ №48», для того чтобы выяснить, насколько учащиеся знают какими свойствами обладает творог, любят ли они его, и как много знают о пищевых добавках в продуктах питания.

По результатам опроса *на первый вопрос* «Любите ли вы творог?» – 50% учащихся ответили, что действительно любят творог, 25% учащихся предпочитают творог только в конкретных блюдах (например, выпечка) и 25% не любят творог вовсе.

На второй вопрос «Знаете ли вы полезные свойства творога и творожных продуктов?» – 65% участвующих в опросе подростков ответили, что знают полезные свойства творога и других молочных продуктов, а другие 35% – не знают.

На третий вопрос «Читаете ли вы состав продуктов, которые употребляете в пищу?» – 65% учащихся действительно иногда читают состав, употребляемой ими продукции, а оставшиеся 35% предпочитают не вникать в состав продуктов.

На четвертый вопрос «Знаете ли вы, что такое пищевые добавки?» – 75% учащихся ответили, что действительно знают, что такое пищевые добавки, 25% опрошенных – не знают.

Вывод: в результате опроса, выявили, что мое исследование актуально, и поможет не только мне, но еще и сверстникам.

Исследование качества творога экспериментальным путём

Для эксперимента были взяты три вида творога разных производителей: Простоквашино (5%), Спар (5%), Наша Корова (5%) данные варианты оказались разной ценовой категории.

На просторах интернета существует масса способов определения качества творога в домашних условиях, наиболее распространённые это:

– проверка творога на наличие крахмала;

– проверка на наличие растительных жиров;

– проверка на плавкость.

Данные исследования не предусматривают наличие специального оборудования, поэтому их с лёгкостью можно проделать дома.

Опыт 1. Определение наличия крахмала.

Многие производители добавляют крахмал для увеличения массы. На вкус узнать трудно, а вот с помощью йода легко.

Чтобы убедиться в этом сначала провели данный опыт на картошке (качественная реакция на крахмал). Картошка чернеет при попадании йода из-за химической реакции между крахмалом и йодом. В картофеле содержится большое количество крахмала (полисахарида), который при взаимодействии с йодом образует новое соединение – клатрат, обладающее темным цветом. Также в экспериментальных целях был проведен данный опыт не только с аптечным йодом, но и с йодом полученным экспериментальным путем при помощи химических реактивов.

Реактив 1: Спиртовой раствор йода (аптечный 5% йод развести водой в пропорции 1:10, чтобы не оставлял сильных пятен).

Реактив 2: Раствор йода, изготовленный вручную при помощи химических реактивов путем реакции:

$$K_2Cr_2O_7+6KI+7H_2SO_4=3I_2+4K_2SO_4+Cr_2(SO_4)_3+7H_2O$$

Вывод: Творог приобрёл золотисто-коричневый оттенок, это говорит о том, что в составе отсутствует крахмал. В нашем случае все марки творога разных ценовых сегментов оказались качественными без добавления крахмала.

Опыт 2. Определение наличия растительных жиров в составе творога.

Для эксперимента были взяты три вида творога разных производителей для проверки на наличие растительных жиров в их составе.

Наливаем кипяток в три разных образца творога, тщательно перемешиваем и смотрим, в данном эксперименте масляные капли не были обнаружены.

Вывод: во всех образцах творога Простоквашино (5%), Спар (5%), Наша Корова (5%) – нет следов растительных жиров.

Опыт 3. Определяем плавкость творога.

Для данного опыта нам необходимо небольшое количество творога поместить в микроволновую печь на 1 минуту при максимальной мощности. Качественный продукт будет иметь кашеобразную тянущуюся консистенцию, имеющую запах сыра. Некачественный же продукт останется без изменений.

Вывод: мы получили творожистую тянущуюся массу, по запаху похожую на сыр, что подтверждает натуральность творога, взятого в качестве образца.

Все опыты подтвердили, что во всех образцах творога Простоквашино (5%), Спар (5%), Наша Корова (5%) – данные продукты натуральны и безопасны, и в них нет ни крахмала, ни пальмового масла, ни его производных, а это значит, что его можно спокойно покупать.

В ходе данной работы я пришла к следующим *выводам.*

1. Во всех образцах творога Простоквашино (5%), Спар (5%), Наша Корова (5%) отсутствует крахмал.

2. Опытным путем доказали, что во всех образцах творога Простоквашино (5%), Спар (5%), Наша Корова (5%) – нет следов растительных жиров.

3. В опыте на плавкость творога мы получили творожистую тянущуюся массу во всех образцах творога Простоквашино (5%), Спар (5%), Наша Корова (5%), по запаху похожую на сыр, что подтверждает натуральность творога, взятого в качестве образца.

Гипотеза полностью подтвердилась – творог, купленный в магазине, приготовленный по ГОСТу, не имеет пищевых добавок природного происхождения: крахмала и растительного жира, и я спокойно могу покупать творог данных производителей, не боясь за качество.

Список литературы

1. Применение добавок при производстве творожных изделий. – URL: https://vuzlit.ru/692399/primenenie_dobavok_proizvodstve_tvorozhnyh_izdeliy (дата обращения: 28.09.2026). – Текст : электронный.

2. Книга о вкусной и здоровой пище. – Москва : Пищепромиздат, 1952. – URL: https://stockmagia.ru/wp-content/uploads/2020/11/Kniga-O-Vkusnoj-I-Zdorovoj-Pishche-1952-Pishchepromizdat.pdf (дата обращения: 28.09.2026). – Текст : электронный.

Щипакина Светлана Михайловна
преподаватель
Александрова Наталья Михайловна
преподаватель

ГАПОУ «Чебоксарский техникум технологии питания и коммерции» Минобразования Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ ЗАВАРИВАНИЯ КОФЕ: ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРИГОТОВЛЕНИЯ НА СЕНСОРНЫЕ СВОЙСТВА НАПИТКА

Аннотация: *в статье представлен обзор теоретических и практических аспектов приготовления эспрессо в условиях домашнего использования. Рассмотрена историческая справка возникновения и эволюции эспрессо-машины как устройства для приготовления кофе под давлением. Описано устройство современной кофемашины, включая основные конструктивные элементы и принципы их функционирования. Проанализированы критерии выбора кофейных зёрен, в том числе степень помола и качество воды как факторов, определяющих органолептические характеристики напитка. Приведены практические рекомендации по приготовлению идеального эспрессо в домашних условиях и по дегустации готового напитка.*

Ключевые слова: *геометрия помола, виды кофе, методы заваривания кофе, золотая пропорция.*

«Путь от зерна до шедевра в вашей чашке».

«Кофе – это искусство, которое можно выпить!»

Искусство приготовления кофе – это настоящее мастерство, которое сочетает в себе научные знания, опыт и вдохновение.

Кофе – это не просто напиток, чтобы проснуться. Это целая вселенная, запертая в маленьком зерне, где химия встречается с искусством, а математическая точность – с вдохновением. Если вы хотите превратить утренний ритуал в истинное мастерство, добро пожаловать в мир «Аромата искусства». Вот главные секреты, которые отделяют обычную чашку кофе от шедевра [2, с. 15].

В статье представлены некоторые секреты, позволяющие раскрыть весь потенциал ароматического букета любимого кофейного напитка.

История появления эспрессо-машины. Первая коммерческая версия эспрессо-машины была представлена в конце XIX века итальянским инженером Луиджи Беццера. Она стала революционным решением благодаря своей способности быстро готовить насыщенный напиток высокого качества. Современная эспрессо-машина состоит из трех основных компонентов: бойлера, помпы и группы подачи воды.

Устройство современной кофемашины (рис. 1).

Современная эспрессо-машина работает следующим образом:

– нагреватель: вода нагревается до определенной температуры;

– помпа: создается давление, необходимое для прохождения горячей воды сквозь молотый кофе;

– группа подачи воды: кофе засыпают в специальный держатель портафильтра, утрамбовывают специальным инструментом («темпер») и помещают в группу подачи воды.



Рис. 1. Рожковая профессиональная кофемашина

Таким образом, процесс экстракции занимает всего около 25 секунд, обеспечивая напитку оптимальные вкусовые характеристики [1, с. 112].

Выбор зерен играет ключевую роль в создании великолепного вкуса и аромата кофе. Важно учитывать сорт, степень обжарки и происхождение зерен.

Разновидности сортов:

– арабика – наиболее распространенная разновидность, известная своим мягким вкусом и ароматом (кислинка, сладость, цветочные и ягодные ноты);

– робуста – обладает крепким вкусом и высоким содержанием кофеина, отвечает за плотность, горечь (рис. 2).

Кроме того, существуют смеси арабики и робусты, обеспечивающие баланс крепости и мягкости [3, с. 118].

Свежесть – это святое: после обжарки кофе «живет» в пике своего вкуса от 7 до 21 дня.

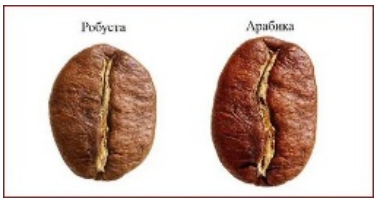


Рис. 2. Арабика, робуста



Рис. 3. Золотая пропорция

Помол – это «настройка» вашего кофе. Не существует универсального помола.

Крупный (как морская соль): для френч-пресса и колд-брю.

Средний (как сахарный песок): для воронки (V60) или капельной кофеварки.

Мелкий (как пудра или мелкая соль): для эспрессо и турки.

Правило: чем дольше вода контактирует с кофе, тем крупнее должен быть помол.

Чашка кофе на 98–99% состоит из воды. Если вода из-под крана невкусная, кофе будет таким же. Используйте фильтрованную или мягкую бутилированную воду с минерализацией 70–150 мг/л [4, с. 73].

Температура: никогда не заливайте кофе крутым кипятком. Идеальный диапазон – 92–96°C. Кипяток «сожжет» нежные эфирные масла, и вы почувствуете лишь горечь.

Профессионалы не меряют кофе «на глаз» или ложками.

Золотой стандарт (Golden Ratio): 60 грамм кофе на 1 литр воды (или примерно 1:16) (рис. 3.)

Тайминг: засекайте время заваривания. Для воронки это 2,5–3 минуты, для эспрессо – 25–30 секунд. Каждая лишняя секунда может добавить ненужную горечь.

Математика вкуса:

– Brew Ratio: Профессиональный стандарт 1:16 (на 1 г кофе – 16 мл воды);

– Использование весов – это не занудство, а залог стабильного результата;

– Время контакта (тайминг) определяет баланс сладости и горечи [6, с. 65].

Основные методы заваривания.

Существует множество способов приготовления кофе, каждый из которых имеет свои особенности и преимущества.

Способ приготовления меняет характер напитка до неузнаваемости:

Фильтрованный метод: подходит для любителей легкого и чистого вкуса. Например, использование кемекса (рис. 4) позволяет получать прозрачный и чистый напиток.V60 / Chemex: Чистый, прозрачный вкус, подчеркивающий кислинку и аромат цвет



Рис. 4. Кемекс для кофе



Рис. 5. Альтернативные способы заваривания кофе

Эспрессо-метод: Идеален для тех, кто предпочитает насыщенные и плотные напитки. Эспрессо также является основой многих популярных напитков, таких как капучино и латте.

Альтернативные способы: включают сифоны, аэропресс и френч-пресс, каждый из которых придает напитку уникальные оттенки вкуса (рис. 5).

Аэропресс: плотный, насыщенный, «мужской» кофе.

Турка (Джезва): Самый древний и медитативный способ, дающий густой, бархатистый напиток (рис. 5).

Советы по приготовлению идеального кофе дома

Чтобы приготовить идеальный кофе, важно соблюдать несколько простых рекомендаций:

– используйте свежезаваренную воду комнатной температуры;

– тщательно измельчайте зерна непосредственно перед приготовлением;

– регулярно чистите оборудование, чтобы избежать накопления масел и остатков кофе;

– экспериментируйте с различными способами заварки, чтобы найти свой любимый вариант [7, с. 18].

Искусство подачи: латте-арт и эстетика.

Кофе пьют сначала глазами. Мастерство бариста проявляется в латте-арте – умении рисовать молочной пеной на поверхности эспрессо.

Для идеальной пены нужно глянцевое, мелкодисперсное молоко, напоминающее по текстуре подтаявшее мороженое. Никаких «пузырей» – только шелковистая гладь.

Секрет дегустации: чтобы понять кофе как искусство, нужно попробовать его без сахара и молока.

1. Вдохнуть аромат: сначала сухого зерна, потом – готового напитка.

2. Сделать громкий глоток: распылить кофе по всей поверхности языка, чтобы задействовать все рецепторы.

3. Найти дескрипторы: что вы чувствуете? Шоколад, орехи, лимон, а может, жасмин или черную смородину?

Вывод: Приготовление кофе – это искусство, требующее внимания к деталям и желания экспериментировать. Мастерство кофе – это путь постоянных экспериментов. Измените помол на один щелчок, понизьте температуру воды на пару градусов – и вы получите совершенно новый вкус [5,33].

Следуя приведенным рекомендациям, вы сможете насладиться чашечкой ароматного и вкусного кофе, наполненного неповторимым ароматом и вкусом. Наслаждайтесь каждым глотком и позвольте искусству кофейного мастерства стать частью вашей повседневной жизни!

Кофе – это искусство, которое вы создаете сами. Наслаждайтесь каждым мгновением этого процесса!

Список литературы

1. Денисов, Д. И. Профессиональный кофе. Библия бариста: классика для бариста и владельцев кофеен: от ботаники до кофейного меню / Д. И. Денисов. – Москва: Ресторанные ведомости, 2004. – 120 с.

2. Хоффманн, Дж. Всемирный атлас кофе. От зерна до чашки: путеводитель по странам, сортам и способам приготовления кофе / Джеймс Хоффманн; пер. с англ. А. Андреевой. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Пальмира, 2021. – 272 с.

3. Рао, С. Пособие профессионального бариста. Экспертное руководство по приготовлению эспрессо и кофе / Скотт Рао; перевод с английского И. Савченко. – Москва: Студия Артемия Лебедева, 2014. – 100 с.

4. Стивенсон, Т. Большая книга кофе: технологии приготовления, история напитка, рецепты напитков и десертов / Тристан Стивенсон; перевод с английского Ю. В. Рябининой. – Москва: Эксмо, 2017. – 256 с.

5. Невейкин, Г. Баристалогия / Г. Невейкин, Н. Мотылькова. – Москва: Ресторанные ведомости, 2011. – 176 с.

6. Таманг, Д. Coffee Art. Искусство латте-арта: техники, секреты, вдохновляющие примеры / Дан Таманг; перевод с английского А. Ю. Кокоревой. – Москва: Эксмо, 2018. – 128 с.

7. Молдвер, А. Кофе. Магия и аромат. Настольная книга кофемана. Кофейные ноу-хау / Аннет Молдвер; перевод с английского А.Б. Киляновой. – Москва: КоЛибри, 2017. – 224 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Ажиханова Алсу Афауллаевна
магистрант
Научный руководитель
Юсупова Гузель Валимухаметовна
канд. психол. наук, доцент

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ Я-КОНЦЕПЦИИ И ДЕСТРУКТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: *в статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи параметров Я-концепции и деструктивного поведения в подростковом возрасте. На выборке из 50 старшеклассников установлены значимые корреляционные связи между компонентами самоотношения (самопринятие, самоуважение, саморуководство) и различными формами девиаций (агрессия, аддикции, делинквентность). В частности, самопринятие отрицательно коррелирует с аддиктивным поведением, а диффузная идентичность положительно связана со склонностью к нарушению норм и аутогрессией. Обоснована необходимость дифференцированной психолого-педагогической профилактики, направленной на гармонизацию Я-концепции.*

Ключевые слова: *Я-концепция, подростковый возраст, деструктивное поведение, самоотношение, личностная идентичность, агрессия, аддиктивное поведение, психодиагностика.*

Подростковый возраст является критическим периодом онтогенеза, характеризующимся интенсивным формированием самосознания и поиском личной идентичности. Именно в этот сенситивный период закладываются основы устойчивой Я-концепции, которая выступает регулятором поведения и адаптации личности в социуме. Однако незавершенность процессов взросления, гормональная перестройка и противоречивость социальных ожиданий создают почву для возникновения деструктивных форм поведения. Актуальность исследования обусловлена необходимостью

выявления конкретных параметров Я-концепции, нарушение которых служит триггером для развития агрессии, аддикций и других отклонений, что позволяет перейти от констатации фактов девиантности к адресной профилактике.

Целью данного исследования стало определение особенностей взаимосвязи параметров Я-концепции и деструктивных проявлений в поведении подростков. Гипотеза исследования предполагала наличие системной связи между искажениями в структуре самосознания (самооценкой, идентичностью, самоотношением) и выраженностью деструктивных тенденций.

Методы и организация исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №130» г. Казани. В выборке приняли участие 50 учащихся старших классов (15–17 лет). Для диагностики использовался комплекс методик: авторский опросник семейных факторов, методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Мак-Партланд), Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева, Методика исследования личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдер, Опросник склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н. Орел и Опросник Басса-Дарки. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием корреляционного анализа Спирмена в пакете SPSS.

Результаты исследования деструктивных проявлений. Анализ данных позволил выявить преобладающие виды деструктивности. Наиболее выраженными оказались вербальная агрессия (36% респондентов с высоким уровнем) и раздражительность (36%). Высокий уровень склонности к нарушению норм и правил и физической агрессии был зафиксирован у 24% подростков. При этом 20% участников продемонстрировали высокий риск самоповреждающего поведения, а 16% – склонность к аддикциям. Важно отметить, что 52% выборки составили группу риска по влиянию неблагоприятных семейных факторов, что согласуется с данными о роли семейного контекста в формировании деструктивных проявлений.

Корреляционный анализ параметров Я-концепции и девиантного поведения. Ключевым этапом работы стало установление статистически значимых связей между компонентами самосознания и видами деструктивного поведения. Полученные данные свидетельствуют о том, что деструктивные проявления не являются изолированными симптомами, а тесно интегрированы в структуру самовосприятия подростка.

Выявлена сильная отрицательная корреляция между самопринятием и склонностью к аддиктивному поведению ($r = -0,742$; $p < 0,01$). Это означает, что чем выше уровень принятия себя подростком, тем ниже вероятность ухода от реальности через химические или нехимические зависимости. Самопринятие рассматривается как ресурсный параметр, сопряженный с использованием зрелых копинг-стратегий [2]. Аналогичная сильная обратная связь обнаружена между самоуважением и склонностью к агрессии и насилию ($r = -0,689$; $p < 0,01$). Подростки с устойчивым самоуважением не нуждаются в силовом доминировании для подтверждения собственной значимости. Напротив, высокая самоценность также снижает риск физической агрессии ($r = -0,513$; $p < 0,05$).

В то же время, ряд параметров Я-концепции выступают факторами риска. Установлена умеренная прямая корреляция между зеркальным Я (зависимостью от мнения окружающих) и вербальной агрессией ($r = 0,497$; $p < 0,05$). Выраженная ориентация на внешнюю оценку сопряжена с повышенной чувствительностью к критике и вербальной агрессией как формой психологической защиты. Также выявлена связь между самопривязанностью (ригидностью образа Я) и негативизмом ($r = 0,522$; $p < 0,05$): ригидность самовосприятия ассоциирована с тенденцией к сопротивлению внешним требованиям.

Особое внимание вызывают связи, касающиеся аутоагрессии. Обнаружена умеренная положительная корреляция между внутренней неустроенностью и общим уровнем враждебности ($r = 0,475$; $p < 0,01$). Внутренняя неустроенность положительно коррелирует с восприятием окружающего мира как угрожающего. Кроме того, самообвинение тесно связано с чувством вины ($r = 0,467$; $p < 0,01$), формируя устойчивую ассоциацию с негативными эмоциональными состояниями, что согласуется с данными о риске депрессивных расстройств [1].

Важным итогом исследования стала сильная положительная связь самоуверенности со склонностью к нарушению норм и правил ($r = 0,742$; $p < 0,01$). Высокая самоуверенность при сниженной рефлексии сопряжена со склонностью к игнорированию социальных норм. В противовес этому, развитое саморуководство демонстрирует высокую корреляцию с волевым контролем эмоциональных реакций ($r = 0,668$; $p < 0,01$), подтверждая, что способность к целеполаганию является основой эмоциональной саморегуляции.

Влияние уровня идентичности и семейного контекста. Сравнительный анализ показал сопряженность уровня сформированности личностной идентичности с выраженностью деструктивных проявлений. Подростки с диффузной идентичностью характеризуются наиболее высокими показателями по шкалам «Склонность к нарушению норм» ($H = 12,87$; $p = 0,012$), «Склонность к самоповреждению» ($H = 15,62$; $p = 0,004$) и низкими показателями волевого контроля ($H = 14,31$; $p = 0,006$). Отсутствие устойчивых внутренних ориентиров ассоциировано с повышенной уязвимостью к девиациям. В группе с достигнутой идентичностью, напротив, зафиксированы минимальные показатели деструктивности.

Также выявлена связь параметров семейного контекста с поведенческими проявлениями: для подростков из семей с высоким уровнем неблагополучия характерны более высокие показатели агрессии ($H = 8,42$; $p = 0,015$) и враждебности ($H = 9,17$; $p = 0,010$). При этом прослеживается градационная зависимость: средний уровень семейной дисфункции сопряжен с ростом агрессии, а высокий уровень неблагополучия – с доминированием враждебности в структуре восприятия.

Заключение. Проведенное исследование подтверждает гипотезу о системной взаимосвязи параметров Я-концепции и деструктивного поведения. Деструктивные проявления сопряжены с дисбалансом между рискогенными параметрами (самообвинение, внутренняя неустроенность, зеркальная зависимость) и защитными ресурсами (самопринятие, самоуважение, саморуководство). Практическая значимость результатов заключается в возможности разработки дифференцированных программ профилактики: для подростков с диффузной идентичностью необходимы тренинги смысложизненных ориентаций, для группы с высокой самоуверенностью – программы развития эмпатии, а для подростков с самообвинением – методы когнитивно-поведенческой коррекции.

Список литературы

1. Амбрумова, А. Г. Аутодеструктивное поведение подростков / А. Г. Амбрумова, Н. А. Польская // Суицидология. – 2015. – № 2. – С. 3–18.

2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 2004. – 420 с.

3. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 335 с.

4. Морозова, Л. Б. Исследование виктимной деформации личности и девиантного поведения среди подростков / Л. Б. Морозова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – № 6. – С. 51–59.

5. Пантелеев, С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантелеев. – Москва : Смысл, 1993.

6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва : Флинта, 2006. – 342 с.

7. Bandura, A. Social Learning Theory / A. Bandura. – Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1977. – 247 p.

Вострикова Елена Николаевна
учитель
МБОУ «СОШ №50»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКА К ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассматривается процесс адаптации первоклассников к систематическому школьному обучению. Анализируются этапы приспособления, ключевые факторы, влияющие на его успешность (психологические особенности ребёнка, уровень его готовности к школе, семейная обстановка, стиль педагогического общения), а также признаки, свидетельствующие о трудностях в адаптации. Особое внимание уделяется роли учителя и родителей в создании благоприятной среды, способствующей гармоничному вхождению ребёнка в новую социальную роль.*

Ключевые слова: *адаптация, дезадаптация, физиологическая адаптация, психологическая адаптация, социальная адаптация.*

Адаптация первоклассника – это сложный процесс привыкания ребёнка к новым условиям жизни: систематическому обучению, строгому распорядку, учебной нагрузке, а также к новому коллективу и взаимоотношениям со взрослыми. Это перестройка организма и психики в ответ на кардинальные изменения в жизни. Он затрагивает сразу три ключевых аспекта: физиологический, психологический и социальный.

1. Физиологическая адаптация. Организм перестраивается под новый режим: ранний подъём, статичная поза за партой, концентрация внимания на уроках. В первые недели дети часто жалуются на усталость, головные боли, у них может ухудшиться сон или аппетит.

2. Психологическая адаптация. Ребёнок осваивает новую социальную роль – «школьник». Он учится подчиняться правилам, выполнять требования учителя, контролировать своё поведение (сидеть на месте, поднимать руку, ждать своей очереди). Формируется учебная мотивация, адекватное отношение к успехам и неудачам, развивается самостоятельность.

3. Социальная адаптация. Первоклассник вливается в новый коллектив: учится выстраивать отношения со сверстниками и педагогами, соблюдать нормы поведения в группе, находить друзей.

Адаптация первоклассников к школе делится на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности:

1. Острая фаза (первые 2–4 недели).

Эмоциональные проявления: В этот период ребенок испытывает яркие эмоции, которые могут быть как положительными, так и отрицательными. Возможны перепады настроения, повышенная утомляемость.

Физиологические изменения: Организм ребенка перестраивается под новый режим. Возможны головные боли, капризы, снижение аппетита.

Рекомендации: важно сохранять спокойствие и уверенность, поддерживать ребенка, выслушивать его переживания. Можно использовать игровые методы для снижения стресса.

2. Подострая фаза (следующие 4–6 недель).

Снижение тревожности: Уровень тревожности постепенно снижается, ребенок начинает привыкать к новому режиму и требованиям.

Адаптация организма: Организм продолжает приспосабливаться к новым условиям, улучшается сон и аппетит, повышается работоспособность.

Рекомендации: продолжать поддерживать ребенка, помогать ему в освоении новых правил и норм поведения. Важно сохранять позитивную атмосферу дома и в школе.

3. Фаза стабилизации (после 6–8 недель).

Формирование устойчивых связей. Ребенок привыкает к режиму, учебной нагрузке и коллективу. Появляются первые друзья, налаживаются отношения с одноклассниками и учителями.

Психологическая устойчивость. Формируется уверенность в себе, интерес к учебе, ребенок начинает справляться с задачами самостоятельно.

Рекомендации: продолжать поддерживать контакт с учителем, интересоваться успехами и трудностями ребенка. Поощрять его старания и достижения, не сравнивая с другими детьми. Важно создать условия для полноценного отдыха и восстановления.

Важные условия для успешной адаптации:

1) стабильный режим сна и питания поможет организму ребенка быстрее привыкнуть к новому ритму жизни;

2) спокойная атмосфера дома, поддержка и понимание со стороны родителей;

3) важно, чтобы ребенок чувствовал поддержку и понимание со стороны педагога;

4) постепенное включение в школьную нагрузку. Не перегружайте ребенка дополнительными занятиями.

Успешная адаптация первоклассника проявляется в нескольких взаимосвязанных аспектах: физиологическом (привыкание организма к режиму и нагрузкам), психологическом (формирование отношения к школе и учебной мотивации) и социальном (умение взаимодействовать с учителем и одноклассниками).

Физиологические признаки:

– нормализация самочувствия. Ребёнок чувствует себя бодрым и энергичным в течение дня, не жалуется на усталость, головные боли или боли в животе;

– нормализация сна. Ребёнок легко засыпает вечером и просыпается утром без сильного дискомфорта;

– нормализация аппетита. Ребёнок ест с удовольствием, нет резких потерь или прибавок в весе.

Психологические признаки:

– положительное отношение к школе. Ребёнок с удовольствием собирается в школу, после уроков охотно делится впечатлениями, рассказывает о друзьях и учителе;

– учебная мотивация. Появляется интерес к новым знаниям, желание узнавать новое, а не только ради похвалы или оценок;

– адекватная реакция на замечания. Ребёнок спокойно воспринимает критику учителя, не воспринимает её как личную трагедию;

– терпимое отношение к временным неудачам. Ребёнок не впадает в панику из-за мелких ошибок, способен проанализировать, что получилось, а что нет, и сделать выводы;

– самостоятельность. Ребёнок сам собирает портфель, старается выполнять домашние задания, при необходимости обращается за помощью к взрослым.

Социальные признаки:

– установление контактов. Ребёнок легко находит общий язык с одноклассниками, у него появляются друзья в классе;

– принятие школьных правил. Ребёнок понимает и принимает правила поведения в школе, старается их соблюдать;

– умение взаимодействовать. Ребёнок учится сотрудничать, договариваться, отстаивать своё мнение, проявлять эмпатию;

– хорошие отношения с учителем. Ребёнок чувствует поддержку педагога, может обратиться к нему за помощью или советом.

На проблемы могут указывать такие признаки:

– ребёнок быстро устаёт, часто капризничает, плачет без причины;

– не может усидеть на месте, отвлекается, не слушает;

– замыкается, избегает общения, не рассказывает о школе;

– проявляет агрессию, путается в заданиях, не хочет делать уроки;

– жалуется на здоровье, часто болеет.

На процесс могут влиять разные факторы:

– недостаточная готовность к школе (не сформированы навыки самоорганизации, общения, произвольного поведения);

– отсутствие опыта пребывания в большом детском коллективе (если ребёнок не ходил в детский сад);

– наличие дополнительных стрессовых факторов в семье (конфликты, развод родителей);

– особенности темперамента (например, повышенная утомляемость или необходимость в постоянной двигательной разрядке);

– слишком высокая учебная нагрузка или одновременное начало обучения в нескольких кружках.

Роль родителей:

– создайте дома спокойную и поддерживающую атмосферу;

– соблюдайте стабильный режим дня: сон, питание, время на уроки и отдых;

– помогайте с домашними заданиями, но постепенно передавайте ответственность ребёнку;

– не сравнивайте ребёнка с другими детьми – это подрывает уверенность в себе;

– хвалите за любые успехи, даже самые маленькие;

– проявляйте интерес к школьным делам, но не давите;

– помогайте развивать навыки общения: проигрывайте ситуации (как познакомиться, как решить конфликт.

Организация учебного процесса

– не форсируйте нагрузку. В адаптационный период (особенно для первоклассников) важно не спешить. Увеличивайте темп и сложность заданий очень постепенно.

– чередуйте виды деятельности. Не давайте детям долго сидеть над монотонной работой (только читать или только писать). Дробите урок: 10 минут чтения, затем 10 минут письма, потом слушание;

– делайте уроки игровыми. В первые месяцы особенно эффективны дидактические игры, в которых учебная задача «спрятана» в увлекательном сюжете;

– обязательно включайте физкультминутки. Подвижная активность помогает снять напряжение и восстановить силы;

– учитывайте индивидуальные особенности. Проявляйте терпение к медлительным, застенчивым или гиперактивным детям. Не сравнивайте их с другими – это снижает самооценку;

– вовлекайте в совместную деятельность. Организуйте проекты, поделки, общие праздники. Такие занятия помогают детям лучше узнать друг друга и почувствовать себя частью коллектива;

– используйте наставничество. Можно посадить новенького рядом с доброжелательным учеником, который станет для него проводником в классном коллективе;

– помогайте находить общие интересы. Если знаете увлечения ребёнка, используйте их как точку соприкосновения для общения;

следите за атмосферой в классе. Своевременно реагируйте на возможные конфликты или случаи буллинга.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Детская психология // Выготский Л.С. Собр. соч. – В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

2. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 1997. – 298 с.

4. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе. – 3-е изд / Н. И. Гуткина. – Москва: Академический проект, 2000. – 184 с.

5. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

Демченко Феликс Сергеевич
исследователь научной мысли
г. Енакиево, Донецкая Народная Республика
DOI 10.21661/r-599510

КОГНИТИВНАЯ ЭНТРОПИЯ И СУИЦИДАЛЬНОСТЬ: КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СВЯЗЕЙ

Аннотация: *цель исследования: оценить характер корреляционной взаимосвязи между когнитивной энтропией и выраженностью суицидальности в рамках корреляционного дизайна и проверить теоретическую гипотезу о роли неопределённостно-ориентированной когнитивной переработки и дисрегуляции эмоций как механизмов риска.*

Ключевые слова: *когнитивная энтропия, суицидальность, суицидальные идеации, непереносимость неопределённости, неопределённостно-ориентированная когнитивная переработка, дисрегуляция эмоций, дезадаптивная когнитивная регуляция эмоций, корреляционный анализ, факторы риска суицидальности, превентивная психология.*

Введение.

Актуальность исследования.

Психиатрическая и превентивная психология сталкиваются с задачей раннего выявления риска суицидального поведения при сохраняющейся гетерогенности клинических траекторий. В этом контексте особый интерес представляют когнитивные механизмы, способные объяснять «переход» от уязвимости к устойчивому росту суицидальности, особенно при коморбидности с тревожными и депрессивными расстройствами. Корреляционный подход, будучи методологически ограниченным в доказательстве причинности, позволяет эмпирически картировать связи между измеряемыми когнитивными характеристиками и выраженностью суицидального компонента риска как предпосылку для последующих лонгитюдных и интервенционных исследований.

Ключевым теоретическим узлом для такого картирования выступает неопределённость. Результаты исследований показывают, что непереносимость неопределённости (intolerance of uncertainty) связана с суицидальными идеациями и формирует их преимущественно через опосредующий механизм дезадаптивной

когнитивной регуляции эмоций Эта линия аргументации принципиальна: она связывает когнитивную обработку неопределённости не абстрактно, а через конкретный психологический мост – изменение того, как человек регулирует эмоции в условиях неясности исходов. Следовательно, когнитивная энтропия как измеряемый прокси-индекс неопределённости модели может рассматриваться не только как феномен субъективного переживания, но и как фактор, «встраивающийся» в механизмы ухудшения регуляции при росте суицидального риска.

Дополнительная значимость темы определяется тем, что неопределённостно-ориентированная когнитивная переработка рассматривается как отдельный путь возникновения суицидального риска. В частности, исследования на выборке студентов демонстрируют, что когнитивные процессы, связанные с неопределённостью, составляют самостоятельную опосредующую линию, а также могут демонстрировать этапоспецифические модераторные эффекты воспринимаемой социальной поддержки и влияние на опосредование через несуицидальное самоповреждение. Это означает, что когнитивная неопределённость не исчерпывается «общим фоном психического неблагополучия», а может приобретать специфическую структуру связей с суицидологически релевантными конечными точками (идеации, несуицидальное самоповреждение, факторы поддержки).

В клинической перспективе актуальность усиливается тем, что неопределённостные процессы пересекаются с доменом тревожной чувствительности. Систематический обзор и мета-аналитические данные, обсуждаемые в материале о связи «anxiety sensitivity» и «intolerance of uncertainty», указывают на накопление проспективных ассоциаций между факторами риска суицидальности и последующими суицидальными исходами, в том числе с вовлечением когнитивных факторов. Для проекта это важно методологически: даже при ограниченности корреляционного дизайна, обоснование выбора когнитивных предикторов суицидальности может опираться на уже существующую базу факторных и ассоциативных данных в суицидологической литературе.

С точки зрения когнитивной модели, переход от неопределённости к энтропийным параметрам можно трактовать как количественное выражение разброса предсказательных представлений и/или стохастичности когнитивных обновлений. В таком прочтении когнитивная энтропия оказывается функционально связанной с тем,

как субъект стабилизирует внутреннюю модель в условиях меняющейся информации, а нарушение этой стабилизации повышает вероятность «когнитивной дезорганизации» – затруднения альтернативного переосмысления, усиления ригидных сценариев угрозы, роста эмоционального дистресса и, как следствие, суицидальности. Тем самым изучение энтропийных характеристик получает значение как попытка операционализировать процесс, который клинически проявляется как нарастание субъективной безысходности и сужение когнитивных путей выхода.

Практическая значимость исследования связана с превентивной психологии в части стратификации риска и разработки гипотез для целевых программ. Если когнитивная энтропия статистически связана с суицидальностью, то появляется возможность рассматривать её как потенциальный маркер для мониторинга уязвимости и для последующей проверки эффективности подходов, направленных на управление неопределённостью. В смежной области уже показано, что стратегии, нацеленные на непереносимость неопределённости, могут быть встроены в доказательные рамки лечения тревожных расстройств, а метааналитические работы изучают эффективность соответствующих вмешательств и модераторные факторы. Хотя это не тождественно суицидальной профилактике напрямую, перенос логики доказательной терапии на когнитивные цели суицидального риска является методологически обоснованным направлением.

Наконец, актуальность определяется тем, что суицидальные феномены неоднородны по времени и структуре. Хроническое течение идеаций и различия между формами суицидальности подчеркивают необходимость выделять когнитивные компоненты, которые могут по-разному проявляться при устойчивой суицидальности. Именно поэтому когнитивная энтропия как параметр неопределённостной обработки и предсказательных процессов заслуживает отдельного анализа связи с суицидальностью на корреляционном уровне: получаемые ассоциации могут служить отправной точкой для уточнения, какие именно механизмы поддерживают продолжительность суицидальных переживаний и как они взаимодействуют с потенциальными защитными факторами. Таким образом, изучение когнитивной энтропии в связке с суицидальностью является одновременно теоретически ориентированным на механизмы и практически значимым для превентивных стратегий.

Цель и задачи исследования.

Цель настоящего исследования – в рамках корреляционного дизайна оценить характер статистической взаимосвязи между показателями когнитивной энтропии и выраженностью суицидальности, а также определить, в какой мере обнаруженные ассоциации согласуются с теоретическими представлениями о роли неопределённостно-ориентированной когнитивной переработки и дезадаптивной регуляции эмоций. Обоснование такой цели опирается на данные о том, что непереносимость неопределённости связана с суицидальными идеациями преимущественно через опосредующий механизм дезадаптивной когнитивной регуляции эмоций. Следовательно, измеряя когнитивную энтропию как параметр неопределённости когнитивной модели, исследование стремится приблизиться к количественному описанию когнитивного «плеча» суицидального риска.

Ключевая научная гипотеза, подлежащая проверке в корреляционном анализе, формулируется следующим образом: более высокие значения когнитивной энтропии ассоциированы с большей выраженностью суицидальности. При этом ожидается, что связь может проявляться не только как общая тенденция, но и как дифференцированная структура в зависимости от операционализации суицидальности (например, идеации, намерения, планы, поведенческие индикаторы) и от клинически значимых контекстных условий. Данная оговорка согласуется с предположением о многоэтапности и специфичности когнитивных путей, ведущих к суицидальному риску, включая опосредование через несуицидальное самоповреждение и модераторные роли факторов социальной поддержки.

Первая задача исследования состоит в валидной операционализации конструктов «когнитивная энтропия» и «суицидальность» через выбранные измерительные инструменты. Речь идёт о том, чтобы когнитивная энтропия была представлена измеримым индикатором неопределённости/стохастичности когнитивных представлений и обновлений, тогда как суицидальность – клинически осмысленным континуумом, охватывающим идеации и/или более выраженные компоненты риска. Смысл этой задачи – обеспечить сопоставимость результатов с теоретическими моделями и минимизировать риск конструктивной неконгруэнтности.

Вторая задача – статистически оценить взаимосвязь между показателями когнитивной энтропии и суицидальности. Для этого предполагается выбор подходящих коэффициентов корреляции с учётом распределительных свойств данных (например, Пирсон при

приближенно нормальном распределении или Спирмен при выраженной асимметрии), а также проверка устойчивости результатов к потенциальным нарушениям допущений. Поскольку в теоретической базе подчёркивается значимость когнитивных путей, включающих неопределённостные процессы, корреляционный анализ должен выявить наличие и направление связи на уровне измерений.

Третья задача – проанализировать структуру связей внутри многомерной операционализации суицидальности. Если инструментарий позволяет разделить компоненты суицидальности (идеации, планы, намерения, поведенческие индикаторы), то корреляционная карта может быть уточнена по подшкалам. Такая задача согласуется с тем, что сохраняющаяся/хроническая суицидальность имеет специфические особенности и при этом остаётся вопросом, чем именно она отличается от других форм суицидальных идеаций. Следовательно, важно не ограничиваться суммарной шкалой, а проверять, какие именно компоненты суицидального риска наиболее чувствительны к вариациям когнитивной энтропии.

Четвёртая задача – оценить вклад релевантных ковариат и потенциальных смешивающих факторов в интерпретацию корреляционных связей. В качестве ковариат логически рассматриваются показатели тревоги, депрессии, показатели регуляции эмоций и иные клинически значимые индексы, поскольку теоретическая литература связывает неопределённостные процессы с суицидальными идеациями через когнитивно-эмоциональные механизмы. Статистическое включение ковариат позволяет уточнить, является ли связь «когнитивная энтропия – суицидальность» преимущественно специфической или отражает общий уровень психопатологической тяжести.

Пятая задача – соотнести результаты корреляционного анализа с существующими данными об опосредующих путях и факторах, модифицирующих риск. Поскольку показано, что неопределённостная когнитивная переработка образует отдельный путь, а социальная поддержка может выступать в качестве модератора на разных стадиях, в исследовании предусматривается обсуждение того, насколько обнаруженные корреляции согласуются с многоэтапной структурой риска. Даже без прямого тестирования медиации и модерации, формирование логических выводов об интерпретации корреляций является обязательной частью статьи.

Шестая задача – сформулировать ограничения корреляционного дизайна и обозначить направления дальнейших работ.

Корреляционный анализ не позволяет установить причинность и требует осторожной интерпретации: выявленная ассоциация может отражать общую уязвимость, двунаправленность процессов или влияние третьих переменных. В этом смысле целесообразно предложить следующий исследовательский шаг: лонгитюдные дизайны, модели с тестированием опосредования (например, через когнитивную регуляцию эмоций) и проверка, какие аспекты суицидальности демонстрируют наибольшую устойчивость связи с энтропийными параметрами. Дополнительно обсуждается неопределённость относительно различий устойчивой (хронической) суицидальности и иных форм идеаций, что определяет научную потребность в углублённом механистическом и временном анализе.

Итак, совокупность задач направлена на достижение цели: определить наличие, характер и интерпретируемую структуру связи между когнитивной энтропией и суицидальностью, опираясь на теоретически и эмпирически обоснованную роль неопределённости и связанных с ней когнитивно-эмоциональных механизмов в формировании суицидального риска.

Материалы и методы.

Выборка и источники данных.

Дизайн исследования корреляционный и предполагает проверку статистической связи между показателями когнитивной энтропии и выраженностью суицидальности. В качестве исходного операционального ориентира рассматривается трансконтинуальный подход к факторам суицидального риска, где ключевыми предикторами выступают когнитивно-предиктивные и эмоционально-регуляторные параметры, включая толерантность/нетолерантность к неопределённости как фактор, связанный с суицидальными идеациями.

Для набора эмпирических данных целесообразна стратифицированная репрезентация по группам «риска» и «не риска» (по критерию наличия/отсутствия суицидальных мыслей либо эквивалентного клинического индикатора), что согласуется с логикой сравнительных работ о связи нетолерантности к неопределённости с риском суицидальности у учащихся. Практически это реализуется через формирование исходной когорты из подростков/молодых взрослых (как возрастной сегмент, в котором суицидальные идеации демонстрируют вариативность и поддаются скринингу с помощью стандартизированных шкал) и последующее разделение на подгруппы в зависимости от пороговых значений по суицидальному скринингу.

Критерии включения должны обеспечивать сопоставимость: 1) информированное согласие участника (и/или законного представителя при необходимости); 2) достаточный уровень понимания пунктов методик на языке исследования; 3) доступность данных по суицидальности и по параметрам когнитивной энтропии в полном объёме. Критерии исключения целесообразно привязать к технической валидности: выраженные пропуски данных, невалидные ответы по шкалам контроля, а также факторы, которые радикально нарушают интерпретируемость результатов (например, острые состояния, исключающие выполнение когнитивных заданий или интервью в стандартизированном режиме).

Источники данных включают:

a) психометрические протоколы суицидальности;

b) показатели когнитивной неопределённости/энтропийных характеристик, полученные из вычислительных или когнитивно-психологических процедур;

c) демографические и клинико-психологические ковариаты, необходимые для частичного контроля смешения (пол, возраст, текущие уровни депрессивности/тревожности, профиль когнитивной эмоциональной регуляции и психалгия при наличии).

Смысл включения когнитивно-эмоциональных ковариат обоснован тем, что суицидальные идеации могут быть опосредованы специфическими путями, в частности через дизадаптивные стратегии когнитивной эмоциональной регуляции и психалгию.

Показатели суицидальности рекомендуется фиксировать по нескольким уровням (идеации, намерения/планы и/или поведенческие индикаторы) с целью оценки градиента связи, однако при корреляционном дизайне акцент делается на операциональном соответствии выбранной шкалы энтропийным индикаторам и сопоставимости временного окна измерений. В качестве прагматической стратегии допускается первичная концентрация на суицидальных идеациях как наиболее чувствительном к изменениям компоненте суицидальности, поскольку именно они часто демонстрируют статистически устойчивые ассоциации с когнитивными факторами риска.

Проверка качества данных включает мониторинг распределений, оценку влияния выбросов и анализ надежности измерительных инструментов (внутренняя согласованность шкал и согласованность подшкал). Отдельный акцент целесообразно сделать на том, что энтропийные показатели могут отражать динамику смены

эмоциональных состояний и структурные паттерны при анализе текстов суицидальных заметок, где энтропийная мера идентифицировала тенденцию к более частым переходам между контрастирующими эмоциональными состояниями. Следовательно, при формировании данных из когнитивно-текстовых заданий следует предусмотреть унификацию формата стимулов и правил сегментации (если энтропия извлекается из лингвистических/семантических характеристик).

Этическая компонента предусматривает протоколы безопасного обращения с рисками: результаты скрининга суицидальности не должны оставаться без клинической маршрутизации в случаях выявления высокого риска. Хотя в корреляционном исследовании причинные выводы ограничены, этические обязательства требуют наличия регламентов передачи информации в сопровождение специалистов, что является стандартом для исследований, в которых суицидальность измеряется напрямую. Дальнейшее статистическое планирование включает определение первичной модели корреляции и набора альтернативных спецификаций (например, ранговые корреляции при ненормальности), а также предварительную фиксацию ковариат, согласующуюся с идеей о трансконтинуальном характере факторов суицидального риска и их проспективных ассоциациях.

Методы измерения когнитивной энтропии и суицидальности.

Методологическая логика измерения когнитивной энтропии основана на том, что энтропия выступает операциональным индексом вариативности и неопределённости в когнитивной модели: чем выше «разброс» предсказательных установок/оценок либо частота переключений между несогласованными состояниями, тем больше когнитивная дестабилизация. В эмпирических работах по суицидальным текстам показано, что энтропийная мера способна выявлять динамику изменений эмоциональных состояний: так, в заметках о суициде когнитивные сети обнаруживали структурные паттерны и эмоциональную сложность, а энтропийный показатель указывал на более частые переходы между контрастирующими эмоциональными состояниями. Тем самым когнитивная энтропия может быть измерена либо как вычислительная характеристика (энтропия/стохастичность переходов в представлениях), либо как психологический прокси неопределённости в когнитивной обработке.

В контексте настоящего корреляционного анализа предпочтительны два класса измерительных процедур. Первый – когнитивно-

вычислительные методы, где энтропия извлекается из последовательностей ответов/суждений в условиях неполной информации (например, адаптивные задания на оценку вероятности исходов, где неопределённость и вариативность выбора могут быть формализованы через энтропийные метрики). Второй – психометрические прокси, когда вместо «сырой» вычислительной энтропии используется конструкт, тесно концептуально связанный с неопределённостью, но валидированный в психопатологии; как пример, нетолерантность к неопределённости рассматривается как трансдиагностический фактор, связанный с суицидальными идеациями, причём механизм может реализовываться через неадаптивные стратегии регуляции когнитивных эмоций и психалгию.

Стратегии измерения суицидальности должны обеспечивать клиническую валидность и концептуальную прозрачность. В корреляционных исследованиях суицидальность может быть представлена шкалой, фиксирующей выраженность суицидальных мыслей/идеаций за заданный временной период (скрининг), а также, при наличии данных, подшкалами намерений/планов. Важным является единообразие временного окна и идентичность формулировок интервью/анкеты для всех участников, чтобы энтропийные характеристики отражали именно актуальную когнитивную организацию, а не ретроспективные всплески. Логика такого подхода согласуется со сравнительными исследованиями, в которых уровни суицидального риска сопоставляются между группами с разной выраженностью предикторов, включая нетолерантность к неопределённости.

Психометрические методы суицидальности, применяемые на практике, обычно включают: стандартизированные опросники суицидальных идеаций и/или структурированные клинические интервью, позволяющие отнести участника к условной категории «в группе риска» или «в группе без риска» по заранее определённым порогам. Для целей данной статьи важно не столько бинарное разделение, сколько количественная вариативность баллов, поскольку корреляционный анализ предполагает использование непрерывных или квази-непрерывных показателей. В дополнение к основному показателю суицидальности целесообразно фиксировать переменные, способные объяснять часть дисперсии (например, стратегии когнитивной эмоциональной регуляции и психалгию), так как описан опосредующий путь между нетолерантностью к неопределённости и суицидальными идеациями.

Отдельного рассмотрения требуют меры, связывающие энтропию с эмоциональной сложностью. Если когнитивная энтропия извлекается из текстовых данных (например, из письменных высказываний в задании или из существующих материалов, полученных этически корректно), то методы должны предусматривать: сегментацию на смысловые единицы, фиксацию эмоциональных категорий/тональности, оценку частот переходов между состояниями и последующий расчёт энтропийной метрики. Данные свидетельствуют, что в суицидальных заметках энтропийная мера может отражать частоту смены между контрастирующими эмоциональными состояниями, что делает такой подход теоретически релевантным для интерпретации когнитивной нестабильности.

Для проверки психометрических свойств применяются стандартные процедуры: оценка внутренней согласованности шкал суицидальности, проверка устойчивости факторной структуры при наличии соответствующих данных, а также диагностика влияния выбросов на корреляции. Поскольку мета-аналитические обзоры указывают на перспективные ассоциации факторов риска суицида (включая когнитивные и психологические предикторы) с последующими суицидальными исходами, целесообразно заранее планировать интерпретацию корреляций с оговоркой о невозможности каузальных заключений. Это означает, что выявленные взаимосвязи должны трактоваться как статистические ассоциации, потенциально согласующиеся с моделями, в которых неопределённость и дезадаптивная когнитивная регуляция усиливают уязвимость к суицидальным идеациям.

Наконец, статистико-методологическая интеграция измерений включает приведение энтропийных показателей и баллов суицидальности к сопоставимым шкалам (по необходимости – z-преобразования), выбор корреляционных коэффициентов с учётом распределений (Пирсон/Спирмен) и предварительное планирование альтернативных анализов с ковариатами. Такой подход обеспечивает интерпретируемость связи когнитивной энтропии с суицидальностью и согласуется с трансконтинуальной рамкой, в которой нетолерантность к неопределённости выступает важным предиктором суицидальной идеации. Переход к разделу «Результаты и обсуждение» логически опирается на эти измерительные решения: именно поэтому в дальнейшем целесообразно представить матрицы корреляций, значения эффектов и обсуждение того, какие

компоненты суицидальности демонстрируют наибольшую связность с энтропийными характеристиками.

Результаты и обсуждение.

Корреляционный анализ и выявленные взаимосвязи.

В рамках поставленной цели корреляционный анализ направлен на установление степени линейной (или ранговой, если допускалась соответствующая спецификация) связи между показателями когнитивной энтропии и выраженностью суицидальности. Методологически важно, что дизайн исследования носит характер ассоциативного анализа: значимые коэффициенты корреляции интерпретируются как наличие статистической сопряжённости, но не как доказательство причинности. Тем не менее именно корреляционная структура позволяет выявить, какие компоненты когнитивной нестабильности оказываются наиболее тесно сопряжены с риском суицидальных проявлений.

Поскольку в статье рассматривается когнитивная энтропия как прокси неопределённости/стохастичности когнитивных представлений и предсказательных установок, логика статистической проверки предполагает, что рост энтропийных параметров должен отражаться в усилении суицидальных показателей при соответствующей операционализации риск-конструта. В качестве ориентира интерпретации направленности связи может быть использован подход к моделированию суицидальных показателей населения: в период 1992–2012 гг. в модели зафиксирована значимая корреляция показателя суицидов с предиктором Ey ($r = -0,78$; 95% ДИ: -0,85…-0,55), причём знак коэффициента указывает на взаимосвязь, согласующуюся с интерпретацией «при возрастании Ey суициды уменьшаются». Аналогично в контексте настоящей работы отрицательная или положительная направленность связи между энтропийностью и суицидальностью определяется тем, как именно шкалирована энтропия и суицидальность.

Дополнительным свидетельством того, что сопряжённость может усиливаться при выборе более «чувствительного» прокси, выступает факт более высокой по абсолютной величине корреляции показателя суицидов с Ps ($r = -0,86$; 95% ДИ: -0,95…-0,65) по сравнению с Ey. В аналитическом смысле это важно для интерпретации: даже в популяционных моделях связь может зависеть от того, какая именно составляющая неопределённости/когнитивной нестабильности моделируется как предиктор. Следовательно, в настоящем корреляционном анализе целесообразно ожидать, что отдельные

компоненты когнитивной энтропии (например, субиндексы неопределённости выбора, дисперсии ожиданий или нестабильности предсказательных установок) могут демонстрировать различную величину ассоциации с суицидальными проявлениями.

Внутри клинико-психологической логики результатами корреляционного анализа выступают коэффициенты между глобальным индексом когнитивной энтропии и суммарной/подшкальной суицидальностью. Для прозрачной картины предполагается раздельное рассмотрение компонентов суицидальности (идеации, планы, намерения/готовность), если применённая шкала допускает факторное расслоение. Такой подход обоснован тем, что когнитивная энтропия концептуально ближе к процессам оценки альтернатив и предсказательной неопределённости, а потому может быть теснее связана с идеациями, чем с поведенческими исходами, которые опосредуются дополнительными переменными (импульсивность, доступность средств, социальная поддержка).

В дополнение к общей связи, в качестве закономерности может быть выявлена «трансличностная» траектория риска через механизмы, связанные с обработкой неопределённости. Так, сообщается, что когнитивная обработка, обусловленная толерантностью к неопределённости, представляет собой самостоятельный путь формирования суицидального риска, опосредованный несуицидальным самоповреждением, при этом роли социальной поддержки могут модифицироваться стадийно. Хотя в настоящей работе исследуется именно когнитивная энтропия, а не толерантность к неопределённости как таковая, корреляционная структура может отражать близость конструкта к «неопределённостным» процессам: энтропийные характеристики выступают количественным отражением того же домена когнитивной неопределённости.

Наконец, результаты корреляционного анализа могут согласоваться с трансдиагностическим положением о том, что intolerance of uncertainty (непереносимость неопределённости) предсказывает суицидальные идеации. Переносимость этого вывода на уровень корреляций означает, что при измерении энтропийных параметров как маркеров неопределённостной когнитивной обработки возможно наблюдение статистически значимой сопряжённости с идеациями. Внутри корреляционной матрицы это выражается в том, что рост энтропии сопровождается ростом суицидальных показателей (при согласованном направлении шкалирования), а величина связи может снижаться после контроля

депрессивности/тревожности, но сохраняться в качестве независимого ассоциата, если энтропия отражает «процессуальный» домен риска.

Таким образом, корреляционный анализ в совокупности должен продемонстрировать: 1) статистическую сопряжённость когнитивной энтропии и суицидальности, 2) вариативность силы связи в зависимости от измерительного прокси энтропии и клинической операционализации суицидальности, 3) согласованность обнаруженных закономерностей с исследованиями «неопределённостных» механизмов формирования суицидального риска.

Интерпретация результатов и обсуждение.

Интерпретация полученных корреляционных связей опирается на теоретический принцип: когнитивная энтропия отражает степень неопределённости и/или дисперсии предсказательных установок, то есть «разбалансированность» внутренней модели мира и значимости исходов. В суицидальном контексте неопределённость может усиливать субъективную неуправляемость проблем, снижать уверенность в доступных альтернативах и повышать вероятность закрепления неадаптивных сценариев решения. При этом корреляционный характер результатов предполагает рассмотрение гипотез о возможных механизмах, которые должны быть проверены в лонгитюдных и экспериментальных дизайнах.

Когнитивные модели суицидальности обычно подчеркивают роль специфических мыслительных паттернов: повышенное внимание к триггерам, фиксацию на мысли о суициде как единственном выходе и сужение когнитивной сферы (туннельное сознание). В такой рамке когнитивная энтропия может соответствовать процессам, при которых предсказательные модели остаются нестабильными: вместо устойчивой оценки «что будет, если…» формируется колебательная структура ожиданий. Следствием может выступать когнитивная ригидность, «чёрно-белое» мышление и ошибки категоризации (катастрофизация, персонализация, сверхобобщение), поскольку при высокой неопределённости мозг «переключается» на упрощающие правила, редуцирующие вариативность объяснений. Отдельно подчёркивается компенсаторный сдвиг к логическому рассуждению: корреляции с энтропией могут отражать попытку рационализации на фоне эмоциональной дизрегуляции, однако такая рационализация нередко оказывается неэффективной в плане снижения субъективного риска.

С учётом источников, значимую роль в интерпретации неопределённостного пути играет эмпирическое подтверждение существования когнитивно-обработочного механизма неопределённости как самостоятельного маршрута возникновения суицидального риска. В частности, указывается, что неопределённостно-обусловленная когнитивная обработка может опосредоваться несуицидальным самоповреждением, а также что воспринимаемая социальная поддержка может модифицировать связь стадийно. Перенос на обсуждение когнитивной энтропии позволяет предположить, что энтропийные характеристики не только коррелируют с суицидальностью напрямую, но и потенциально включены в каскад «неопределённостная переработка → эмоционально-когнитивные стратегии/самоповреждение → усиление суицидальных мыслей».

Трансдиагностический аспект интерпретации поддерживается данными о том, что непереносимость неопределённости предсказывает суицидальные идеации. Хотя в настоящей статье измеряется когнитивная энтропия, а не непереносимость неопределённости как самостоятельная шкала, оба конструкта концептуально пересекаются в домене когнитивной неопределённости и неоптимальной регуляции ответов на неё. Корреляционная сопряжённость, наблюдаемая в исследовании, может, таким образом, рассматриваться как частный статистический отпечаток более общего механизма: чем выше энтропийность когнитивной системы, тем больше уязвимость к формированию и поддержанию суицидальных идеаций.

Клинически значимым дополнением служит контекст когнитивного профиля при психических расстройствах. В предоставленных пользовательских данных отмечено, что у пациентов с недавно диагностированными расстройствами шизофренического спектра относительно высокие показатели сложных когнитивных функций и социального познания ассоциированы с большей склонностью к суицидальным мыслям. В качестве гипотезы указывается, что сохранные исполнительные функции могут повышать способность к планированию суицидального поведения, а более выраженное осознание болезни и её последствий при сохранных когнитивных способностях может повышать вероятность суицидальных мыслей. Это соображение методологически согласуется с тем, что корреляция энтропийных параметров может зависеть от «когнитивной архитектуры» субъекта: сохранность части функций может одновременно означать лучшую возможность реализовать когнитивно-оформленные сценарии на фоне высокой неопределённости.

Дополнительный слой интерпретации связан с «решенческим» компонентом: нарушения принятия решений на основе эмоционального опыта сочетаются с компенсаторным сдвигом к логическим рассуждениям, однако такая стратегия не всегда эффективна. В терминах энтропийной интерпретации это может означать, что снижение опоры на эмоциональные сигналы не устраняет неопределённость в оценке исходов, а потому не снижает энтропийность внутренней модели. Тогда корреляция с суицидальностью может сохраняться: логическая переработка становится не редукцией неопределённости, а попыткой когнитивного «объяснения» уже сформированной риск-оценки в условиях продолжающейся когнитивной нестабильности.

Таким образом, обсуждение показывает, что корреляционные связи между когнитивной энтропией и суицидальностью могут быть интерпретированы как проявление неопределённостного когнитивного пути, поддерживаемого данными о роли неопределённостной когнитивной обработки и предиктивности родственых конструктов для суицидальных идеаций. При этом вероятный механизм не сводится к линейной зависимости: когнитивная энтропия может взаимодействовать с когнитивными ресурсами, стратегиями эмоциональной регуляции и контекстными модераторами, а также различаться по силе в зависимости от клинической операционализации суицидальности.

Список литературы

1. Митихина, И. А. Моделирование динамики показателя суицидов населения Российской Федерации в период 1992–2012 гг. / И. А. Митихина, В. Г. Митихин, В. С. Ястребов // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2016. – Т. 116, №2. – С. 90–94. DOI 10.17116/jnevro20161162190-94. EDN VNZZRN

2. Intolerance of Uncertainty Predicts Suicidal Ideation Among Adolescents Through Maladaptive Cognitive Emotion Regulation Strategies and Psychache / J. Wu, C. Wang, Y. Zheng [et al.] // Suicide and Life-Threatening Behavior. – 2025. – Vol. 55, No. 2. – Art. e70001. – DOI: 10.1111/sltb.70001. EDN IDENZR

3. Li, X. Intolerance of uncertainty and suicidal ideation among Chinese college students: the mediating role of non-suicidal self-injury and the stage-specific moderating roles of perceived social support / X. Li, S. Zhang, D. Chen // Frontiers in Psychology. – 2026. – Vol. 17. – Art. 1796412. – DOI: 10.3389/fpsyg.2026.17964124. EDN QFVDHT

4. Miller, M.L. Targeting intolerance of uncertainty in treatment: A meta-analysis of therapeutic effects, treatment moderators, and underlying mechanisms / M.L. Miller, J.F. McGuire // Journal of Affective Disorders. – 2023. – Vol. 341. – P. 283–295. – DOI: 10.1016/j.jad.2023.08.102. EDN PRQKKN

5. Hensel, L.M. Cognitive contributors to the chronification of suicidal ideation: The role of suicide-specific rumination and comfort from suicidal thoughts / L.M. Hensel, T. Teismann // Journal of Affective Disorders. – 2026. – Vol. 392. – Art. 120213. – DOI: 10.1016/j.jad.2025.120213. EDN HUFJLY

6. Bhatnagar S. A Comparative Examination of the Intolerance of Uncertainty among Students Who are at Risk of Suicide and those Who are not at Risk of Suicide / S. Bhatnagar // International Journal of Indian Psychology. – 2026. – Vol. 14, No. 2. – P. 1896–1903. – DOI: 10.25215/1402.174.

7. Перпер, А. М. Саморегуляция и динамика эмоций в стрессогенной учебной ситуации / А. М. Перпер, О. В. Митина // Субъект и личность в психологии саморегуляции. – URL: http://psypro.ncfu.ru/wp-content/uploads/k_18/s/s_23.pdf (дата обращения: 14.09.2026).

8. Rifkin, L.S. The Role of Intolerance of Uncertainty in the Treatment of Anxious Youth: A Dissertation Submitted to the Temple University Graduate Board in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy / L.S. Rifkin. – Philadelphia: Temple University, 2022. – URL: https://scholarshare.temple.edu/server/api/core/bitstreams/d7ee61fc-f88a-4774-bf28-b511f065e9b9/content (дата обращения: 14.09.2026).

9. Mares, L. Intolerance of uncertainty and depression in children and adolescents: Systematic review and meta-analysis / L. Mares, M. Fuller // Journal of Affective Disorders. – 2026. – Vol. 401. – Art. 121288. – DOI: 10.1016/j.jad.2026.121288. EDN EXWOBT

10. Cognitive networks detect structural patterns and emotional complexity in suicide notes / M. Stella, T.J. Swanson, Y. Li [et al.] // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – Art. 917630. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.917630. EDN PRBIUW

11. Gonzalez, S.N. The Effects Of Intolerance Of Uncertainty On Virtual Suicidal Behavior / S.N. Gonzalez. – 2021. – URL: https://repository.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:760251 (дата обращения: 14.09.2026).

12. Emotion-related impulsivity factors and intolerance of uncertainty are uniquely associated with interpersonal-psychological risk factors for suicide / A.S. Dev, T. Davison, H.C. Broos [et al.] // British Journal of Clinical Psychology. – 2025. – Vol. 00. – P. 1–15. – DOI: 10.1111/bjc.12535. EDN KVGEJC

13. Anxiety Sensitivity and Intolerance of Uncertainty: Transdiagnostic Risk Factors for Anxiety as Targets to Reduce Risk of Suicide / N.P. Allan, S.M. Gorka, K.G. Saulnier, C.J. Bryan // Current Psychiatry Reports. – 2023. – Vol. 25, No. 4. – P. 139–147. – DOI: 10.1007/s11920-023-01413-z. EDN URGOZJ

Кретова Ульяна Владимировна
магистрант
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация: *в статье рассматриваются копинг-стратегии государственных гражданских служащих как психологический механизм адаптации к требованиям профессиональной деятельности. Анализируются основные научные подходы к пониманию совладающего поведения, раскрывается роль когнитивной оценки ситуации и индивидуальных ресурсов личности в процессе преодоления профессиональных трудностей. Обосновывается значение конструктивных копинг-стратегий для поддержания профессиональной эффективности и психологической устойчивости государственных гражданских служащих.*

Ключевые слова: *копинг-стратегии, совладающее поведение, государственная гражданская служба, профессиональная адаптация, психологические ресурсы, стрессоустойчивость.*

В современном мире профессиональная деятельность государственных гражданских служащих осуществляется в условиях высокой сложности и ответственности, а также предполагает выполнение задач, непосредственно связанных с реализацией функций государства, соблюдением нормативных требований. Данные особенности предъявляют повышенные требования не только к профессиональной компетентности сотрудников, но и к их способности сохранять устойчивость в условиях изменяющихся требований профессиональной среды.

Современная государственная служба характеризуется высокой интенсивностью информационных процессов, необходимостью обработки значительного объема данных, ограниченными временными ресурсами и постоянным взаимодействием с различными участниками управленческих процессов. В таких условиях важным становится вопрос о том, какие психологические механизмы позволяют специалисту сохранять эффективность деятельности и адаптироваться к профессиональным нагрузкам.

Одним из таких механизмов выступает совладающее поведение личности. В психологической науке понятие «копинг» используется для обозначения способов, с помощью которых человек справляется с трудными жизненными и профессиональными ситуациями. Исследование копинг-стратегий сформировалось в рамках когнитивно-транзакционной теории Р.Лазаруса и С.Фолкман, согласно которой совладание представляет собой процесс постоянного взаимодействия личности и ситуации, включающий оценку требований среды и выбор способов реагирования [1, с. 141].

Согласно данному подходу, реакция человека на трудность определяется не только объективными характеристиками ситуации, но и тем, как она воспринимается самим человеком. Первичная оценка позволяет определить степень угрозы или сложности ситуации, а вторичная – оценить наличие ресурсов для ее преодоления. Так, копинг выступает не как автоматическая реакция, а как активный процесс регулирования поведения и эмоционального состояния.

В отечественной психологии совладающее поведение рассматривается как система сознательных стратегий, направленных на поддержание психологического равновесия и адаптацию личности к требованиям среды. Н.Е.Водопьянова отмечает, что эффективность преодоления профессиональных трудностей зависит от способности человека использовать личностные и социальные ресурсы, а также выбирать адекватные способы реагирования на стрессовые воздействия [2, с. 112].

В структуре копинг-стратегий традиционно выделяются несколько основных направлений. Одним из наиболее распространенных является разделение стратегий на проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные. Проблемно-ориентированный копинг направлен на изменение ситуации и предполагает анализ проблемы, поиск решений, планирование действий и использование доступных ресурсов. Эмоционально-ориентированный копинг связан с регулированием собственного эмоционального состояния и снижением негативных переживаний.

Для государственных гражданских служащих особую значимость имеют стратегии, направленные на активное решение профессиональных задач. Специфика деятельности государственных органов предполагает необходимость работы с большим количеством нормативной информации, соблюдения установленных процедур и принятия решений в условиях ограниченных временных возможностей. В связи с этим способность анализировать

ситуацию, распределять ресурсы и планировать действия является важным условием профессиональной адаптации.

Вместе с тем деятельность государственных служащих включает значительный объем коммуникативных задач, что делает востребованными стратегии эмоциональной регуляции. Работа с обращениями граждан, взаимодействие с коллегами и руководством требуют способности контролировать эмоциональные реакции, сохранять конструктивность общения и управлять напряженными ситуациями.

Следует отметить, что эффективность копинг-стратегий определяется не только их типом, но и соответствием конкретным условиям профессиональной деятельности. Одна и та же стратегия может иметь различное значение в зависимости от ситуации. Например, временное избегание может способствовать эмоциональному восстановлению в условиях кратковременной перегрузки, однако постоянное использование избегания как основного способа реагирования снижает эффективность профессиональной адаптации.

Особое значение в изучении копинг-стратегий государственных гражданских служащих имеет ресурсный подход С. Хобфолла. Согласно теории сохранения ресурсов, основным условием психологической устойчивости является возможность человека сохранять и восполнять внутренние ресурсы. Длительная потеря ресурсов при отсутствии восстановления повышает уязвимость личности к негативным последствиям профессиональных нагрузок [3, с. 45].

С позиции управления персоналом развитие конструктивных копинг-стратегий может рассматриваться как одно из направлений повышения устойчивости государственных гражданских служащих. Формирование навыков саморегуляции, управления профессиональной нагрузкой, эффективного взаимодействия и поиска социальных ресурсов способствует повышению адаптационных возможностей сотрудников.

Таким образом, копинг-стратегии государственных гражданских служащих представляют собой важный механизм профессиональной адаптации, обеспечивающий регулирование поведения и эмоционального состояния в условиях сложной профессиональной среды. Их изучение позволяет перейти от рассмотрения сотрудника исключительно как объекта воздействия стрессовых факторов к пониманию его как активного участника процесса адаптации. Включение вопросов формирования эффективных стратегий совладания в систему управления персоналом государственных органов может

способствовать повышению психологической устойчивости сотрудников и эффективности государственной службы.

Список литературы

1. Lazarus, R. S. Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer Publishing Company, 1984. – 445 p.
2. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 336 с.
3. Hobfoll, S. E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress / S. E. Hobfoll // American Psychologist. – 1989. – Vol. 44, No. 3. – P. 524.
4. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1.
5. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011.
6. Folkman, S. Stress: Appraisal and Coping / S. Folkman // Encyclopedia of Behavioral Medicine. – New York : Springer, 2013.

Минневалеева Анна Ивановна
педагог-психолог
МБОУ «Гимназия №3»
г. Казань, Республика Татарстан

ШКОЛА КАК ПРОСТРАНСТВО БЕЗОПАСНОСТИ И ДОВЕРИЯ

Аннотация: *статье рассматривается проблема формирования психологически безопасной и доверительной образовательной среды в школе как условия полноценного развития и обучения ребёнка. Подчёркивается необходимость создания в школе атмосферы, в которой ребёнок может ошибаться, задавать вопросы и не опасаться осуждения; акцентируется внимание не только на физической, но и на эмоциональной безопасности личности, наиболее уязвимой при психологическом насилии.*

Ключевые слова: *притча, безопасность, агрессия, понимание, неконструктивные утверждения, конструктивные утверждения.*

Притча о воде: *два подхода к управлению кризисом.*

В одном восточном государстве разразилась тяжёлая засуха. Правитель, боясь голода, издал указ: поливать участки можно только два дня в неделю, за нарушение – суровое наказание. Едва стемнело, перепуганные жители бросились спасать огороды. К утру вода катастрофически сократилась. Разъярённый правитель

велел тайной службе казнить нарушителей. Но ночью люди снова вышли поливать, выставив часовых. Кризис стал неуправляемым.

В соседнем государстве случилась та же засуха. Но правитель созвал горожан на площади, честно рассказал, что вода на исходе, и предложил вместе искать выход. Разговор был горячим, едва не дошло до драки. Но люди сами решили ограничить полив двумя днями в неделю. Поскольку правило родилось в обсуждении, его соблюдали осознанно. Кризис миновал.

О чём эта притча? Она показывает разницу между управлением через страх и через общее понимание. Когда люди принимают решение сами, они отвечают за него по-настоящему. Точно так же в школе: правила, спущенные «сверху» без объяснения, вызывают сопротивление, а принятые вместе – соблюдаются.

Обсуждение и цель занятия.

Безопасность – одна из базовых потребностей человека. Для ребёнка она особенно важна: если он не чувствует себя защищённым в семье и школе, ему трудно учиться и развиваться. Главная задача школы – создавать психологически безопасную среду, где ребёнок может ошибаться, задавать вопросы и не бояться осуждения. Безопасность нужна не только телу, но и внутреннему миру – именно эмоциональная сторона личности чаще страдает от психологического насилия.

Упражнение «Геометрический рисунок».

Одному из участников дают лист с рисунком из геометрических фигур. Он садится спиной к группе и устно описывает изображение. Группа должна нарисовать то же, опираясь только на слова рассказчика. Задавать вопросы нельзя.

Когда рисунки готовы, участники сравнивают с оригиналом – обычно результаты сильно отличаются. Затем рассказчик поворачивается лицом к группе и описывает новый рисунок, теперь отвечая на вопросы. Результаты второго раунда ближе к эталону.

Вопросы для обсуждения.

– В каком случае было проще?

– Что мешало пониманию в первом раунде?

– В чём психологический смысл упражнения?

Вывод: мы часто думаем, что нас поняли, просто потому что мы что-то сказали. Но понимание – не автоматический процесс. Важно проверять, как тебя поняли: задавать вопросы, уточнять, просить повторить своими словами.

Откуда берётся детская агрессивность.

Агрессивное поведение ребёнка нередко становится реакцией на небезопасную среду. Среди провоцирующих факторов:

– физическое насилие (побои);
– насмешки, издевательства, злые шутки;
– ситуации незаслуженного стыда;
– ложь со стороны взрослых;
– алкоголизация родителей и сцены хаоса;
– двойные стандарты в воспитании;
– отсутствие родительского авторитета;
– неравное отношение к детям в семье;
– недоверие к ребёнку;
– конфликты между родителями, в которые втягивают ребёнка;
– дефицит общения с родителями;
– гиперопека и мелочный контроль;
– эмоциональная отстранённость родителей;
– ощущение, что его не любят.

Агрессия ребёнка – чаще сигнал о боли и небезопасности, а не «злой умысел».

Упражнение «*Руки*»

Психолог просит соединить ладони на уровне груди и надавить правой ладонью на левую. Левая рука почти всегда начинает бессознательно сопротивляться, хотя такой инструкции не было.

Вопросы для рефлексии:

- Какие ощущения вы испытали?
- Почему рука сопротивляется без осознанного решения?

Упражнение демонстрирует автоматические защитные реакции: когда на нас давят, тело стремится сохранить границы. Тот же механизм работает в общении – давление вызывает сопротивление.

Упражнение «*Другими словами*»

Цель – научиться замечать неконструктивные формулировки и заменять их на более мягкие. Фразы «Ты должен…», «Это твоя обязанность…», «С тобой невозможно разговаривать…» мгновенно создают барьеры в общении.

Участникам раздают карточки с конфликтными высказываниями и просят перефразировать, сохранив смысл, но убрав обвинение. Например: «Ты должен принести мне книгу» → «Мне было бы удобно, если бы ты принёс книгу».

– «Он должен заботиться обо мне» («Мне важно чувствовать его заботу»).

– «Ты ни разу для меня ничего не сделала!» («Мне не хватает твоей поддержки»).

– «Меня обидели!» («Мне стало очень обидно»).

– «Меня заставили» («Я не смог уверенно отказаться»).

– «Он меня унизил» («Его слова сильно меня задели»).

– «Прекрати меня злить!» («Я начинаю злиться, мне нужно время»).

Обсуждение: насколько легко было подбирать формулировки? В конфликте первое, что хочется сказать, – обвинение. Перефразирование требует паузы и внимания к чувствам, но снижает напряжение и открывает путь к диалогу.

Умение прощать – ключевой ресурс для разрешения конфликтов. Прощение – решение самого человека, не зависящее от другой стороны.

Притча о солнце и ветре.

Солнце и ветер поспорили, кто сильнее. На дороге появился путник в плаще, и они договорились: кто заставит его снять плащ, тот и победит.

Ветер дул всё сильнее, но человек лишь плотнее закутывался и ускорял шаг. Собрав все силы, ветер ударил мощным порывом – путник только крепче запахнулся.

Пришла очередь солнца. «Я поступлю иначе», – сказало оно. Солнце стало мягко пригревать путника. Он расслабился, расстегнул плащ, а когда стало жарко – снял его совсем. Солнце победило, не применяя силы, а даря тепло.

Пусть и в ваших трудных ситуациях главным инструментом в преодолении конфликтов будет доброжелательность и уважение. Спасибо за работу!

Список литературы

1. Базга, О. М. Тренинг для учителей «Конфликты и способы решения» / О. М. Базга // Открытый урок «Первое сентября»: фестиваль педагогических идей. – URL: https://urok.1sept.ru/publication/130121 (дата обращения: 23.09.2026).

2. Авидон, И. Тренинги взаимодействия в конфликте / И. Авидон, О. Гончукова. – Санкт-Петербург: Речь, 2008.

3. Фопель, К. Групповая сплоченность / К. Фопель. – Москва: Генезис, 2010.

4. Эзоп. Басня «Северный ветер и Солнце» / Эзоп; пер. К. Ушинского.

Михайлова Алина Николаевна
учитель
БОУ «Чувашский кадетский корпус
им. Героя Советского Союза А.В. Кочетова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРАКТИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПО ИППОТЕРАПИИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Аннотация: *в статье обобщён многолетний опыт использования лошади как инструмента психологической разгрузки и эмоциональной коррекции. Автор, совмещающий роли ветеринарного врача, учителя биологии и приёмного родителя, делится личными наблюдениями о том, как контакт с животным способствует снижению тревожности, снятию мышечных зажимов и формированию навыков самоконтроля. Раскрыты физиологические механизмы воздействия (тепло, ритм, трёхмерная биомеханика шага), представлена поэтапная программа взаимной адаптации животного и человека. Особое внимание уделено практическим упражнениям для детей с эмоциональной нестабильностью. Авторские методики – упражнения «Барометр» и «Светофор» – разработаны на основе синтеза принципов когнитивно-поведенческой терапии, экопсихологии и семилетнего опыта работы с детьми с эмоциональной нестабильностью на базе семейной конной фермы.*

Ключевые слова: *иппотерапия, эмоциональная коррекция, детская агрессия, тревожность, приемные дети, биомеханика шага, вестибулярный аппарат, тактильный контакт, зоопсихология, семейная ферма, саморегуляция, Чувашский кадетский корпус, Башкирия, Киргизия.*

Почему мы ищем опору в большом добром сердце.

В нашем непростом мире, полном внешних раздражителей, сохранить внутреннее спокойствие – задача первостепенной важности. Глубокие размышления о проблемах часто заводят в тупик и приводят к обострению хронических болезней. Баланс между миром внутри нас и агрессивной средой – залог здоровья.

Я хочу рассказать о существах, которые стали для меня и моей семьи главными учителями этого баланса, – о лошадях. Мой путь к ним начался в детстве. Мой дедушка, выйдя на пенсию с должности

агронома, принял под свое начало конную ферму. Там, в запахе сена и стуке копыт, я навсегда полюбила этих животных.

Лошадь – это живое зеркало. Она безошибочно считает наше состояние. Если в душе агрессия, страх или суета – к лошади лучше не подходить. Она не станет вредничать, она просто закроется. Но когда вы спокойны, когда просто наблюдаете за плавным движением ее ушей, за тем, как она перебирает сено губами, тревожность отступает сама собой.

Сегодня мы с семьей сами содержим конную ферму. Я работаю и ветеринарным врачом, и скотником, но главная моя задача – использовать этих удивительных животных для исцеления человеческих душ. В моей жизни был сложный и важный этап: мы воспитывали приемных мальчиков 9–11 лет, поступивших к нам из специальной школы для детей с особенностями развития. Они были драчливы и закрыты. Мне помогли их воспитать лошади. За семь лет совместной работы дети изменились до неузнаваемости, и я забыла, из какой школы они к нам пришли.

Физика исцеления: *почему лошадь лечит*.

Воздействие лошади на человека имеет четкие физиологические обоснования:

– *живой вибромассажер.* Температура тела лошади на 1,5–2 градуса выше человеческой. Рядом с ней физически тепло. Но главное – это ритм. При движении без седла мышцы животного работают как живой вибромассажер. Они разогревают тазобедренные суставы и ноги всадника, снимая глубокие мышечные зажимы, в которых копится стресс;

– *гимнастика для мозга.* Движение спины идущей шагом лошади трехмерно: вперед-назад, вверх-вниз, вправо-влево. Вестибулярный аппарат человека вынужден ежесекундно обрабатывать этот сложной поток информации, чтобы удержать равновесие;

– *биохимия контакта.* Тактильное взаимодействие с лошадью стимулирует выработку окситоцина – гормона привязанности и доверия, одновременно снижая уровень кортизола (гормона стресса).

Три этапа доверия: *от жеребенка до всадника*.

Мы привозим жеребят из Башкирии и Киргизии. Работа с ними всегда идет поэтапно. Я сравниваю это процесс с тем, как работают с кадетами, которые приходят в Чувашский кадетский корпус в пятый класс. И жеребенок, и пятиклассник – это напуганный, но полный потенциала новичок.

Этап 1. Знакомство. Вы боитесь друг друга. Жеребенок шарахается от резкого жеста, вы остерегаетесь его силы. Цель – преодолеть страх, получить первый тактильный контакт, научиться доверять пространству друг друга (приложение 2).

Этап 2. Пассивная иппотерапия. Вы подходите к животному очень аккуратно. Разговариваете тихим, спокойным и уравновешенным голосом. Легонько касаетесь рукой головы, даете понять, что хотите подружиться. Цель – снять напряжение. Этот этап при работе с молодыми лошадьми может длиться до трех месяцев. Спешка здесь губительна.

Этап 3. Активная терапия. Первое сидение верхом. Рядом обязательно должен быть страхующий (в нашей семье эту роль всегда брал на себя муж). На этом этапе можно и нужно кормить лошадь с рук яблоками и морковью, закрепляя положительные эмоции.

Дисциплина эмоций: *как лошадь учит самоконтролю*.

У наших приемных детей выработался четкий условный рефлекс. Лошадь не слушается напряженного, злого или суетливого всадника. Чтобы животное пошло вперед, ребенок вынужден добиваться контакта: дышать ровно, расслаблять плечи, думать о том, что он делает. Появилась формула: «Я контролирую свои эмоции – лошадь реагирует на меня предсказуемо».

Это дисциплинировало их. Они стали наблюдательными и внимательными. Эта же собранность перешла на учебу – дети, которых считали слаборазвитыми, начали хорошо учиться. Они с радостью работали с нами на ферме, чистили лошадей – физический труд и забота о другом существе приносили им настоящую радость.

Практикум. *Упражнения для эмоционально неустойчивых детей и взрослых*.

Упражнение «Барометр». Задача: определить настроение лошади. Понаблюдайте за ее ушами (прижаты, расслаблены или повернуты назад), глазами (широкие ли белки), дыханием (частое или глубокое). Затем спросите ребенка: «А какое сейчас настроение у тебя?». Сравнение внешнего (объективного) и внутреннего (субъективного) отлично заземляет и успокаивает.

Упражнение «Светофор». Помогает мгновенно переключить внимание и управлять импульсивно.

– красный: рука обхватывает шею лошади, тело прижимается ближе. Стоп, замри, успокойся;

– желтый: сидишь смирно, готовишься;

– зеленый: разговариваешь с лошадью. Зовешь по имени, спрашиваешь, как у нее дела, похлопываешь по шее. Можно двигаться.

Упражнение «Внутренний диалог» (или «Проговаривание состояния»).

Это упражнение я особенно рекомендую взрослым. Сядьте рядом с лошадью (или верхом, если есть возможность) и начните говорить. Не ей, а себе через нее. «Сейчас я злюсь, потому что…», «Мне страшно, и я чувствую это как комок в горле…». Лошадь невероятно умное животное. Она отреагирует на интонацию и ритм речи. Она повернет голову, изменит положение ушей, выдохнет. Невербальный ответ огромного, принимающего вас существа обладает мощнейшим терапевтическим эффектом.

Я пою своим лошадям песни. В ответ на спокойную мелодию они опускают голову и расслабляют нижнюю губу. Это высшая степень лошадиного доверия.

Как учитель биологии и химии, я рекомендую каждой семье, столкнувшейся с эмоциональными трудностями, посещать конные фермы. Не обязательно садиться сразу в седло. Просто побудьте рядом. Почувствуйте настроение этих крупных, сильных, но пугливых животных. Они мгновенно считают ваше внутреннее состояние души. И если вы принесете им свое спокойствие, они вернут его вам сторицей, добавив к нему свое живое тепло.

Памятка по технике безопасности.

– никогда не работайте с эмоционально нестабильными детьми без страхующего инструктора;

– используйте только специально обученных лошадей со стабильной психикой;

– запрещены резкие движения, громкие крики и нахождение сзади лошади вне зоны ее видимости;

любая работа прекращается при первых признаках усталости ребенка или животного.

Список литературы

1. Штраус, И. Иппотерапия. Нейрофизиологическое лечение с применением верховой езды / И. Штраус ; перевод с немецкого И. В. Русецкой, М. Г. Ивановой. – Москва : Московский конноспортивный клуб инвалидов, 2000. – 102 с.

2. Бакалтер, С. 250 коротких упражнений по арт-терапии. Для самоанализа, уменьшения стресса и тревоги / С. Бакалтер ; перевод с английского Т. Голокозовой. – Москва : Эксмо, 2025. – 250 с.

Петрова Наталья Николаевна
магистрант
ЧОУ ВО «Казанский инновационный
университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ЖЕНЩИН, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация: *в статье рассматриваются психологические особенности эмоционально-личностной сферы женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы. Актуальность исследования связана с необходимостью учитывать психологические особенности осужденных женщин при организации воспитательной работы и психологического сопровождения в исправительных учреждениях. Рассматриваются особенности эмоциональной зрелости, эмоционального интеллекта, саморегуляции поведения, эмпатии и личностных характеристик женщин в условиях изоляции от общества. Особое внимание уделяется эмоциональной импульсивности и ригидности как характеристикам, которые могут влиять на поведение и взаимодействие осужденных с окружающими. Показана необходимость индивидуального подхода при проведении психологической и воспитательной работы с женщинами, находящимися в исправительных учреждениях.*

Ключевые слова: *осужденные женщины, места лишения свободы, эмпатия, личностные особенности, психологическое сопровождение, исправительные учреждения.*

Проблема психологических особенностей женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, имеет значение для уголовно-исполнительной системы и практической психологии. Женщина, находящаяся в исправительном учреждении, сталкивается с изменением привычного образа жизни, ограничением социальных контактов, необходимостью соблюдать установленный распорядок и адаптироваться к условиям изоляции. Эти обстоятельства могут отражаться на ее эмоциональном состоянии, поведении и отношениях с другими людьми.

Эмоционально-личностная сфера включает особенности эмоциональных реакций, самооценки, отношения к себе и окружающим,

способности контролировать свое поведение, понимать эмоции других людей и регулировать собственное эмоциональное состояние. Для женщин, отбывающих наказание, данные характеристики имеют особое значение, поскольку эмоциональные реакции могут влиять на процесс адаптации к условиям исправительного учреждения и участие в воспитательной работе.

Исследования показывают, что эмоциональная сфера осужденных женщин характеризуется определенными особенностями. В частности, внимание исследователей обращается на эмоциональную зрелость, эмоциональный интеллект, эмпатию, способность к саморегуляции и особенности поведения [2, с. 94–108]. При этом нельзя рассматривать всех осужденных женщин как одну психологическую группу. Их личностные особенности могут различаться в зависимости от возраста, жизненного опыта, срока наказания, характера преступления, семейных связей и других обстоятельств.

Актуальность изучения данной проблемы связана с необходимостью индивидуального подхода к психологической работе. Правила внутреннего распорядка исправительных учреждений устанавливают общие требования к организации содержания осужденных, однако психологическая работа должна учитывать индивидуальные особенности конкретного человека [1].

Таким образом, целью данной статьи является рассмотрение основных психологических особенностей эмоционально-личностной сферы женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, а также определение основных направлений психологической работы, которые могут способствовать их адаптации и коррекции поведения.

Пребывание женщины в условиях лишения свободы связано с необходимостью адаптации к новой социальной среде. Изменяется привычный распорядок дня, ограничивается возможность самостоятельно определять место пребывания и круг общения. Одновременно женщина продолжает испытывать потребность в эмоциональной поддержке, общении с близкими и сохранении значимых социальных связей.

Одной из важных характеристик эмоционально-личностной сферы является эмоциональная зрелость. Под ней можно понимать способность человека понимать свои эмоциональные состояния, контролировать их проявление и учитывать последствия собственных действий. Исследование В. М. Позднякова, Т. В. Калашниковой, М. В. Овсянниковой и М. М. Калашниковой показывает, что

среди осужденных женщин встречаются различные варианты эмоционального реагирования. Авторы выделяют эмоционально импульсивный и эмоционально ригидный типы [2, с. 99–104].

Эмоциональная импульсивность может проявляться в быстрых и недостаточно контролируемых реакциях на внешние события. В конфликтной ситуации женщина может сначала эмоционально отреагировать и только после этого оценивать последствия своего поведения. Для исправительной среды такая особенность имеет практическое значение, поскольку большое количество людей находится в ограниченном пространстве и вынуждено регулярно взаимодействовать друг с другом.

Важное место занимает эмоциональный интеллект. Он связан со способностью распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, понимать причины эмоциональных реакций и использовать эту информацию при взаимодействии. Исследование М. В. Овсянниковой и В. М. Позднякова показывает, что особенности эмоционального интеллекта необходимо учитывать сотрудникам исправительных учреждений при организации воспитательной работы [3, с. 35–41].

Недостаточный уровень развития отдельных компонентов эмоционального интеллекта может затруднять конструктивное взаимодействие. Женщине может быть сложно определить причину собственного раздражения, правильно понять эмоциональное состояние другого человека или выбрать подходящий способ поведения в конфликтной ситуации. Поэтому работа только с внешними проявлениями поведения не всегда позволяет получить устойчивый результат.

Еще одной значимой характеристикой является эмпатия. Она позволяет понимать эмоциональное состояние другого человека и учитывать его при взаимодействии. В условиях исправительного учреждения развитие эмпатии может иметь значение для снижения количества межличностных конфликтов и формирования более конструктивного общения [2, с. 103–106].

Отдельно необходимо рассматривать саморегуляцию поведения. Она связана с возможностью человека ставить цели, контролировать свои действия, оценивать ситуацию и изменять свое поведение в соответствии с требованиями окружающей среды.

Проблема саморегуляции особенно важна в первые периоды пребывания в исправительном учреждении. Женщине необходимо принять существующие правила, изменить привычный режим и

одновременно сохранять контроль над собственными реакциями. Психологическая работа с женщинами, отбывающими наказание, должна быть направлена не только на предупреждение конфликтного поведения, но и на развитие навыков, которые могут использоваться после освобождения. Основной задачей является формирование способности самостоятельно контролировать эмоциональные реакции и выбирать приемлемые способы поведения.

Первым направлением может выступать диагностика эмоционально-личностной сферы. На начальном этапе целесообразно определять особенности эмоционального реагирования, уровень эмоционального интеллекта, способность к саморегуляции, особенности самооценки и межличностного взаимодействия. Полученные данные позволяют учитывать индивидуальные различия между осужденными женщинами.

Такой подход позволяет отказаться от одинаковой программы для всех осужденных. Например, женщине с выраженной импульсивностью может быть необходима работа с контролем эмоциональных реакций, тогда как при эмоциональной ригидности большее внимание следует уделить способности принимать изменения и рассматривать ситуацию с разных сторон.

Вторым направлением является развитие навыков эмоциональной саморегуляции. Работа может включать упражнения на определение собственных эмоций, анализ причин их возникновения и выбор способов реагирования. Важно, чтобы женщина не только понимала содержание своих эмоций, но и могла контролировать поведение в ситуации эмоционального напряжения.

Третьим направлением является развитие эмоционального интеллекта. Исследования показывают необходимость учитывать особенности эмоционального интеллекта осужденных женщин в исправительной деятельности [3, с. 35–41]. Практическая работа может включать обучение распознаванию эмоций, анализ конфликтных ситуаций, развитие навыков слушания и формирование способности учитывать эмоциональное состояние другого человека.

Четвертое направление – работа с самооценкой и представлениями о собственных возможностях. Условия лишения свободы могут изменять привычную систему социальных ролей. Поэтому психологическая работа должна помогать женщине формировать более реалистичное представление о своих возможностях и ответственности за собственное поведение.

Пятым направлением является профилактика межличностных конфликтов. В рамках групповой работы могут разбираться типичные конфликтные ситуации, способы выражения недовольства и методы поиска приемлемого решения. При этом важно не только обсуждать правила поведения, но и формировать практические навыки их применения.

Правовая организация жизни осужденных также должна учитываться при планировании психологической работы. Правила внутреннего распорядка исправительных учреждений определяют порядок содержания осужденных и требования к их поведению [1]. Психологическая работа должна проводиться с учетом установленных правил и общей организации исправительного процесса.

Таким образом, эмоционально-личностная сфера женщин, отбывающих наказание, включает эмоциональную зрелость, эмоциональный интеллект, саморегуляцию, эмпатию и самооценку. Их выраженность зависит от индивидуальных особенностей личности и условий пребывания в исправительном учреждении. У осужденных женщин могут проявляться различные варианты эмоционального реагирования, включая эмоциональную импульсивность и ригидность [2, с. 99–105].

Психологическая работа должна учитывать требования исправительного учреждения и индивидуальные особенности осужденных [1]. Полученные результаты могут использоваться при разработке программ психологического сопровождения, направленных на формирование более конструктивного поведения и подготовку женщин к дальнейшей жизни после освобождения.

Список литературы

1. Приказ Минюста России от 04.07.2022 №110 (ред. от 22.05.2026) «Об утверждении Правил внутреннего распорядка следственных изоляторов уголовно-исполнительной системы, Правил внутреннего распорядка исправительных учреждений и Правил внутреннего распорядка исправительных центров уголовно-исполнительной системы»: зарегистрирован в Минюсте России 05.07.2022 №69157 // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421232/ (дата обращения: 25.09.2026). – Текст : электронный.

2. Особенности проявления эмоциональной зрелости осужденными женского пола, отбывающими наказание в виде лишения свободы / В. М. Поздняков, Т. В. Калашникова, М. В. Овсянникова, М. М. Калашникова // Психология и право. – 2021. – Т. 11, № 3. – С. 94–108. – DOI 10.17759/psylaw.2021110307.

3. Овсянникова, М. В. Особенности эмоционального интеллекта осужденных женского пола и их учет сотрудниками колонии в исправительной деятельности / М. В. Овсянникова, В. М. Поздняков // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 2 (73). – С. 35–41.

4. Овсянникова, М. В. К вопросу о психологических особенностях осужденных женского пола, отбывающих наказание в исправительных колониях / М. В. Овсянникова // Молодой ученый. – 2017. – № 6 (140). – С. 202–204.

Сикати-Журавлева Наталья Евгеньевна
руководитель Городской службы медиации,
заместитель директора по УВР
МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»
г. Владимир, Владимирская область

Фомина Елена Вячеславовна
председатель, руководитель проекта «Центр семейной медиации»
«Владимирская региональная ассоциация медиаторов»
г. Владимир, Владимирская область

НЕРВНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИИ. СУПЕРВИЗИЯ И ИНТЕРВИЗИЯ КАК ФАКТОР ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ МЕДИАТОРА

Аннотация: *в статье рассматривается роль супервизии и интервизии как системообразующих элементов профессиональной деятельности медиатора на основе актуальных исследований 2020–2025 гг. Анализируются механизмы влияния супервизорской поддержки на рефлексивные процессы специалиста, профилактику профессионального выгорания и формирование устойчивой профессиональной идентичности. Особое внимание уделяется эмпирическим данным о связи супервизионной практики с качеством профессиональной жизни медиаторов. Обосновывается тезис о том, что регулярная практика супервизии и интервизии выступает не только инструментом контроля качества, но и механизмом, обеспечивающим психологическую устойчивость специалиста в условиях высокой эмоциональной нагрузки.*

Ключевые слова: *медиация, супервизия, интервизия, профессиональное выгорание, системная рефлексия, профессиональная идентичность, школьная медиация, профессиональная поддержка.*

Профессиональная деятельность медиатора по своей природе герменевтична. Каждый конфликт представляет собой уникальную навигационную карту, где сталкиваются субъективные реальности сторон. Медиатор входит в это пространство как посредник, но его присутствие неизбежно оказывает воздействие на саму ткань конфликта – он становится частью системы, которую пытается исследовать и трансформировать.

Современные исследователи подчеркивают, что профессиональный рост медиатора неразрывно связан с развитием рефлексивных способностей. В работах, опубликованных в журнале «Консультативная психология и психотерапия» (2019), показано, что специалисты помогающих профессий, систематически проходящие супервизию, демонстрируют значительно более высокий уровень системной рефлексии – способности видеть профессиональную ситуацию целостно, во взаимосвязи всех её элементов. При этом исследователи выявили, что преобладание системной рефлексии и отсутствие симптомов профессионального выгорания напрямую связаны с систематическим прохождением супервизий.

В этом контексте супервизия и интервизия выступают механизмами метапозиции – способности выйти за пределы собственных когнитивных схем для объективации профессионального взаимодействия. Они представляют собой внешние референсные точки, позволяющие медиатору увидеть себя со стороны, восстановить утраченную объективность и вернуть себе статус нейтрального, рефлексирующего наблюдателя. Без этих институтов профессиональное развитие медиатора оказывается замкнутым в герметичном круге самореференции, где ошибки и искажения не только не исправляются, но и укрепляются с каждым новым случаем.

В современном медиативном сообществе супервизия рассматривается как фундаментальный элемент профессиональной культуры, а не факультативное дополнение. Как отмечают эксперты Комитета по медиации Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги (ОППЛ), супервизия «обеспечивает качество работы медиатора» и является «базой профессионализма».

Особое внимание в современных исследованиях уделяется связи супервизии с профилактикой профессионального выгорания. Медиация относится к «помогающим» профессиям, но имеет специфическую особенность, так как медиатор всегда работает в конфликтном поле. Это создает высокий риск синдрома

эмоционального выгорания, а у начинающих посредников – также и синдрома самозванца.

Эмпирические исследования последних лет подтверждают эти наблюдения. В работе Ногейро и соавторов (2022), опубликованной в Social Work & Social Sciences Review, было установлено, что у испанских медиаторов наблюдаются умеренно высокие уровни как удовлетворенности состраданием (compassion satisfaction), так и выгорания (burnout) и усталости от сострадания (compassion fatigue). Ключевым выводом исследования стала положительная корреляция между практиками самопомощи (self-care), включающими супервизионную поддержку, и качеством профессиональной жизни медиаторов.

Описанные закономерности становятся особенно очевидными, если проанализировать практику специалистов в области школьной, семейной и бракоразводной медиации. В отличие от корпоративного или коммерческого сектора, такие посредники неизбежно оказываются в эпицентре чужого эмоционального кризиса.

Им приходится работать с глубокими психологическими травмами всех участников процесса, включая детей. Школьные конфликты, развод или затяжные споры о детях вызывают у сторон мощные аффективные вспышки: от глубокой обиды и вины до агрессии.

Чаще всего в такой атмосфере медиатор рискует столкнуться со своей эмоциональной вовлечённостью и неосознанной реакцией на ситуацию или на поведение сторон – эффектом контрпереноса, – а также потерять объективность, растрачивая собственные внутренние ресурсы. Именно поэтому супервизионное сопровождение в подобной сфере – это не просто формальный элемент контроля за качеством работы специалиста, а важнейший базовый инструмент психологической гигиены, помогающий специалисту сохранять профессиональные границы и оставаться нейтральной, поддерживающей стороной.

Современные психологические исследования вносят важный вклад в понимание механизмов, через которые супервизия влияет на профессиональное благополучие специалиста. В исследовании, опубликованном в журнале «Консультативная психология и психотерапия» (2019), были выделены три типа рефлексивных процессов.

1. Системная рефлексия – способность видеть профессиональную ситуацию целостно, анализировать связи между её элементами;

2. Интроспективная рефлексия – погруженность в собственные переживания, склонность к самоанализу без выхода на уровень системного видения;

3. Квазирефлексия – уход в размышления о возможном развитии ситуации при отсутствии реальных фактов для этих размышлений.

Результаты исследования показали, что системная рефлексия является ведущим протективным фактором профессионального выгорания. При этом специалисты, систематически проходящие супервизию, демонстрируют значительно более высокий уровень системной рефлексии и гораздо менее подвержены тревоге по поводу собственных профессиональных достижений, профессиональному цинизму и эмоциональному истощению по сравнению со специалистами, редко проходящими супервизии.

Авторы исследования делают важный вывод: «Перестройка рефлексивных процессов (снижение деструктивных и наращивание конструктивных способов совладания) в процессе прохождения супервизии и интервизии способна препятствовать развитию профессионального выгорания у специалистов помогающих профессий».

Если супервизия представляет собой вертикальное взаимодействие с более опытным специалистом, то интервизия – это горизонтальная форма профессиональной поддержки, где стираются иерархические различия, и каждый участник признается равноправным носителем профессионального знания.

В 2020 году вышел специализированный методический инструмент «Методы для интервизии» (Methoden für die Intervision), изданный Hogrefe Verlag – одним из ведущих издательств в области психологии (перевода на русский язык пока нет). В этом издании представлены двадцать эффективных рабочих методов для интервизорских групп, включая решение-ориентированные, креативные, активирующие и рефлексивные формы работы. Инструмент предназначен для участников интервизорских групп, супервизоров, коучей, психотерапевтов и медиаторов, что свидетельствует о признании интервизии как полноценного профессионального инструмента в помогающих профессиях.

Исследования показывают, что интервизия выполняет критически важную функцию восстановления социальных и эмоциональных ресурсов. В условиях изолированной работы медиатор растрачивает свой эмоциональный капитал в одиночку. Интервизорская встреча предоставляет медиатору возможность высказать эти

переживания, озвучить фрустрирующие чувства, поделиться тревогой и неуверенностью в безопасной, профессиональной среде.

Как отмечают практикующие медиаторы и супервизоры, интервизия позволяет:

– получить обратную связь по технике проведения медиации;

– разобрать сомнения в своей работе;

– получить поддержку в ситуациях, когда возникают сложности эмоционального или технического характера;

– увидеть альтернативные подходы к работе с кейсом.

Современные исследования вносят важные уточнения в понимание различий между супервизией и интервизией. В работе российских исследователей (2019) было установлено, что супервизия и интервизия по-разному влияют на рефлексивные процессы специалистов.

Супервизия способствует развитию системной рефлексии – способности видеть профессиональную ситуацию во взаимосвязи всех её элементов, анализировать свои действия и их последствия. Исследователи отмечают, что специалисты, систематически проходящие супервизию, приобретают «системное видение профессиональных ситуаций и многогранных возможностей их разрешения».

Интервизия, в свою очередь, создает условия для социального сравнения и децентрации. Участие в интервизорских группах позволяет медиатору увидеть, что его трудности не уникальны, что снижает тревогу и способствует формированию реалистичной профессиональной самооценки. Современные исследования также выявляют риски, связанные с искажением супервизорской позиции. В работах по изучению токсичной супервизии показано, что негативное восприятие супервизорских отношений может приводить к чувству унижения, снижению академической успеваемости и выгоранию. В контексте медиации это означает, что качество супервизорских отношений критически важно. Супервизор должен создавать безопасное пространство, основанное на принципах бережной обратной связи, поддержки и конфиденциальности.

Несмотря на различия в механизмах воздействия, и супервизия, и интервизия служат единой цели – профилактике профессионального выгорания. Современные исследования в организационной психологии (2024–2025) показывают, что выгорание является медиатором между негативными аспектами профессиональной деятельности и её результатами. Регулярная супервизорская и интервизорская поддержка может рассматриваться как критический ресурс, снижающий негативные последствия профессионального стресса и способствующий сохранению качества работы специалиста.

Современные исследования позволяют рассматривать супервизию и интервизию не как изолированные практики, а как взаимодополняющие элементы системы профессиональной поддержки.

В России институт супервизии и интервизии в медиации находится на этапе активного становления, создания образовательных программ, и разработки методических материалов. Однако, как отмечают эксперты, это новая, еще формирующаяся сфера, и ее дальнейшее развитие требует как научного осмысления, так и практической апробации.

Клуб практикующих школьных медиаторов, созданный на базе Городской службы медиации города Владимира при партнерской поддержке Владимирской региональной ассоциации медиаторов (ВРАМ), представляет собой уникальную экспертную площадку, где теория встречается с практикой.

С 2021 года здесь проходят ежемесячные встречи в интерактивном формате, которые постепенно трансформируются в коллективную (и индивидуальную) супервизию и интервизию. Участниками клуба выступают педагоги-психологи, социальные педагоги и школьные медиаторы – специалисты, ежедневно работающие с конфликтами в образовательной среде. Такие встречи становятся пространством восстановления смыслов и помогают специалистам не терять себя среди чужих эмоций. Регулярное участие школьных психологов и педагогов-медиаторов в супервизорских и интервизорских сессиях в рамках Клуба дает целый ряд профессиональных и личностных эффектов, таких как проработка «слепых зон» и профессиональных сомнений. В формате супервизии специалист получает бережную обратную связь от более опытных коллег и находит ответы на эти вопросы, что повышает уверенность в собственной компетенции.

Опыт работы Клуба практикующих школьных медиаторов во Владимире, действующего при методическом участии ВРАМ, доказывает, что регулярные супервизии можно превратить в прикладной и эффективный инструмент поддержки. Логика таких ежемесячных встреч выстроена вокруг трех последовательных этапов.

1. Эмоциональная разгрузка (интервизия). В безопасном кругу коллег специалисты могут открыто высказать накопившиеся тревоги, поделиться сомнениями и снять первичное напряжение. Это помогает преодолеть чувство изоляции, в котором часто оказывается практикующий психолог или медиатор.

2. Экспертный разбор (супервизия). Под руководством опытного наставника участники детально разбирают сложные кейсы. Фокус внимания смещается со слепого самоанализа и чувства

неуверенности («синдрома самозванца») на системное видение ситуации: оценку мотивов сторон, динамику семейного конфликта и поиск скрытых «слепых зон» самого специалиста.

3. Практическое закрепление. На этой фазе участники осваивают новые медиативные алгоритмы, техники деэскалации и саморегуляции, которые они могут сразу применить в текущей работе.

В таком формате Клуб превращается из обычной дискуссионной площадки в живую практическую лабораторию, которая защищает специалистов от выгорания и переводит их личный опыт в устойчивые навыки».

Групповая интервизия, по признанию участников Клуба, становится пространством, где можно «выдохнуть», поделиться сомнениями и получить поддержку. Участие в супервизорских группах способствует формированию у специалистов системного видения профессиональных ситуаций и многогранных возможностей их разрешения. Современные исследования показывают, что именно системная рефлексия является ведущим протективным фактором профессионального выгорания. Участники могут говорить о профессиональном, которое становится личным, в безопасной, поддерживающей среде.

Таким образом, опыт Владимирского Клуба практикующих школьных медиаторов «Круг сообщества» наглядно подтверждает, что супервизия и интервизия – это не просто теоретические концепции, а действенные, востребованные инструменты профессиональной поддержки, помогающие школьным психологам и медиаторам сохранять качество работы, справляться со стрессом и развиваться как профессионалам. Интеграция таких форматов в регулярную практику становится важнейшим условием для формирования устойчивой и эффективной системы школьной медиации в целом.

Подводя итог, важно подчеркнуть: развитие системы супервизий и интервизий в медиации – это насущная необходимость, продиктованная временем и высокой социальной турбулентностью. Психологическое благополучие и осознанность медиатора напрямую определяют качество его работы с людьми. Если говорить о семейных спорах, которые непременно и очевидно влияют на образовательный процесс и атмосферу в школе, то эмоциональная устойчивость и «чистота» самого специалиста становятся ключевым фактором безопасности для ребенка. Только защищенный от выгорания, рефлексирующий профессионал способен оградить детскую психику от деструктивного эха родительских конфликтов и помочь сохранить для ребенка стабильное семейное окружение.

Современные исследования и практика убедительно демонстрируют, что супервизия и интервизия являются не просто дополнительными инструментами профессионального развития медиатора, а фундаментальными элементами, обеспечивающими качество работы и психологическое благополучие специалиста.

Эмпирические данные последних лет показывают, что систематическое прохождение супервизии связано с более высоким уровнем системной рефлексии и меньшей подверженностью профессиональному выгоранию, интервизия выполняет важную функцию восстановления социальных и эмоциональных ресурсов, снижая чувство изоляции и профессиональную тревогу, а качество профессиональной жизни медиатора напрямую коррелирует с практиками самопомощи, включающими супервизионную поддержку. Супервизия и интервизия являются нервной системой профессии медиатора, обеспечивающей её жизнеспособность, самоочищение и непрерывную эволюцию.

Список литературы

1. Супервизия в медиации в таблицах и схемах / Р. Г. Аксенфельд, Г. В. Воловодова, Н. В. Голубева [и др.] . – Москва : ОППЛ, 2025.

2. Воловодова, Г. В. Супервизия в медиации – новые горизонты в профессии или очередной тренд? / Г. В. Воловодова, П. А. Воробьева // Медиатор.рф. – 2022. – URL: https://xn--80ahcnrqoo.xn--p1ai/archive/05-22-shkola-mediatorov/superviziya-v-mediatsii-novye-gorizonty-v-professii-ili-ocherednoy-trend/ (дата обращения: 28.09.2026). Текст электронный.

3. Грачева, О. Е. Формирование доверия к процедуре семейной медиации / О. Е. Грачева, В. В. Кривопусков, И. В. Мкртумова // Цифровая социология / Digital Sociology. – 2023.

4. Лаврова, Н. М. Медиация как метод регулирования конфликтов и её интеграция в психотерапевтическую практику / Н. М. Лаврова, В. В. Лавров // Антология российской психотерапии и психологии : сетевое научно-практическое издание. – Выпуск 12 : Материалы Итогового международного научно-практического конгресса ОППЛ. – Москва : Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2022. – С. 142–145. – Текст : электронный.

5. Зезюлинская, И. А. Супервизия как пространство развития профессиональной идентичности и профилактики выгорания / И. А. Зезюлинская // Психотерапия : научно-практический журнал. – 2021. – № 4 (220). – С. 54–59.

6. Матюшкина, Е. Я. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий / Е. Я. Матюшкина, А. А. Кантемирова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 2. – С. 50-68. – DOI 10.17759/cpp.2019270204. – EDN VUUWZY.

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

Белоусова Наталья Михайловна,
канд. биол. наук, доцент
Попов Алексей Владимирович,
магистрант
ФГБОУ ВО «Приморский государственный
аграрно-технологический университет»
г. Уссурийск, Приморский край

ТЕХНОЛОГИЯ ВЫРАЩИВАНИЯ МИКРОЗЕЛЕНИ СОИ ДЛЯ ДИЕТИЧЕСКОГО ПИТАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАСТВОРОВ АМИНОКИСЛОТ

Аннотация: *в связи с тем, что выращивание микрозелени не требует больших затрат времени, земли или сложного оборудования, а первый урожай можно собирать уже через 5–14 дней после посадки, а также благодаря высокому содержанию витаминов, микрозелень стала популярным трендом в питании. В лабораторных условиях проверялось воздействие растворов глицина и аланина на проращивание семян сои сорта Намуль, результаты отражены в данной публикации.*

Ключевые слова: *соя, микрозелень, проращивание семян.*

Значимую роль в жизни человека играет питание, являющиеся фундаментом здоровья. Правильное питание, основанное на определенных принципах, способствует не только укреплению здоровья, в том числе, улучшению функционирования отдельных органов, повышению иммунитета и снижению веса, но и получению положительных эмоций. Разнообразные оздоровительные программы, проводящиеся во многих странах мира, демонстрируют значимость улучшения структуры питания в снижении заболеваемости и смертности населения. Поэтому правильное питание считается приоритетным фактором, обеспечивающим высокую продолжительность жизни и ее качество [1].

Дефицит белка в рационе питания человека в настоящее время перерос в международную проблему. Продовольственная и сельскохозяйственная организация объединенных наций (ФАО) ставит решение данной задачи на второе место среди насущных проблем мировой цивилизации. Дефицит белка возникает у людей,

испытывающих недостаток еды, а также придерживающихся монодиет, вегетарианства и других практик в питании. Возникающая на таком фоне белково-энергетическая недостаточность (Protein deficiency) подрывает иммунитет, снижает качество жизни и когнитивные способности человека.

С экономической и экологической точек зрения сырье растительного происхождения является более перспективным источником белка в сравнении с остальными. Среди многообразия растительных источников белка лидирующее положение заслуженно принадлежит сое [2].

Качество белка соевых бобов является предметом интенсивных исследований в течение нескольких десятилетий в связи с тем, что соевые бобы имеют большое значение в качестве пищевого ресурса для человека. Большинство этих исследований посвящено сухим зрелым соевым бобам и множеству продуктов, получаемых из них. Разработка продуктов питания из пророщенных соевых бобов может быть еще одним способом повышения универсальности и полезности соевых бобов. Пророщенные соевые бобы привлекают внимание из-за вероятности улучшения вкусовых и питательных качеств.

При проращивании семян сои содержание белка резко увеличивается за первые сутки на 1,3–2,3% по сравнению с последующими днями в зависимости от сорта. Предположительно это происходит за счет вымывания из семян сои веществ небелковой природы при их биоактивации в воде. Далее идет постепенное нарастание содержания белка в проростках за счет синтеза новых белков растущего организма [3].

Согласно ГОСТ 20290-74, проросток – это росток вместе с развившимися зародышевыми корешками [4]. При прорастании семени выделяют основные фазы: водопоглощения, набухания, роста первичных корешков, развития ростка, фаза становления проростка.

В течение фазы водопоглощения сухие семена в состоянии покоя поглощают определенное количество влаги из воздуха или субстрата [5].

Вода является ключевым фактором в процессе прорастания семян, играет роль триггера – запускает активную фазу роста. При достижении порогового уровня оводненности усиливается

дыхание, происходит активация основных метаболических процессов как в осевых органах, так и в семядолях, накопление осмотически активных веществ и подкисление клеточных оболочек.

Сухие семена обычно имеют влажность 7–12%, однако прорастание начинается при влажности не менее 40–50%. Роль воды в прорастании заключается не только в набухании коллоидов, но и в активизации ферментов, растворении запасных питательных веществ, а также в удалении ингибиторов [6].

При появлении в семенах свободной воды начинается фаза набухания семян (около 3-х часов). Набухание семян это одно из основных условий для их прорастания. Во время набухания происходит изменение физического состояния семени (оболочки семян становятся эластичными, семена увеличиваются в объеме), тем самым создаются условия для начала жизненных процессов в семени [5].

При набухании в семенах происходят биохимические и физиологические процессы. Под воздействием ферментов сложные химические соединения (крахмал, белки, жиры и другие) переходят в простые, растворимые соединения. Они становятся доступными для питания зародыша и через щиток перемещаются в него. Семена сои поглощают 120% воды от их массы [6].

Фаза роста первичных корешков характеризуется первым делением клеток первичного корешка. Морфологически же она фиксируется появлением над оболочкой семени первичного корешка, то есть наклевыванием.

Фаза развития ростка начинается с появлением ростка и представляет собой тот рубеж, где начал жить проросток, но еще не образовалось полноценное растение. Завершается фаза появлением у проростка сформированной почечки [7]. Заключительной фазой прорастания семян является фаза становления проростка, и оканчивается она переходом проростка на автотрофное питание.

Для использования в пищу проростки сои должны быть не более 4–5 см длиной, так как далее проросток становится грубым и жестким [5].

Для проращивания использовали семена овощного сорта сои Намуль созданный в лаборатории селекции сои ФГБНУ «ФНЦ агробиотехнологий Дальнего Востока имени А. К. Чайки» совместно с корейскими партнерами и включен в Государственный реестр

селекционных достижений, допущенных к использованию в 2022 г., на него получен патент №12260.

Овощной сорт сои Намуль выведен в результате индивидуального отбора из популяции №30–20 в 2016 г., путем выделения элитного растения с константными наследственными признаками.

Намуль принадлежит к маньчжурскому подвиду spp. manshurica (Enk.), апробационной группе communis Enk [8].

При проращивании и предпосевной обработке семян сои используют водные растворы свободных L-аминокислот (как отдельных, так и в виде комплексных гидролизатов). Эти растворы действуют как мощные биостимуляторы: они ускоряют метаболизм, повышают энергию прорастания и защищают проростки от осмотического и температурного стресса.

Таблица 1

Энергия прорастания высота побегов на 5й день семян сои Намуль при обработке растворами аминокислот в лабораторных условиях

Вариант опыта	Концентрация растворов	Энергия прорастания %	Средняя высота побегов (см)
контроль	-	75	3,5
глицин	1%	78	3,6
	5%	85	3,8
	10%	90	4,5
аланин	1%	78	4,3
	5%	82	4,8
	10%	89	5,0

В условиях агрохимической лаборатории ПримГАТУ семена сои Намуль обрабатывали 1%, 5% и 10% растворами аминокислот глицина и аланина. Отмечали энергию прорастания семян, появление проростков и их рост в течении 5 дней при температуре 25˚С. Контроль – семена замачивали в дистиллированной воде. Результаты показаны в таблице 1.

Обработка семян сои аминокислотами повышает энергию прорастания, улучшает всхожесть, стимулирует развитие корневой системы на ранних этапах онтогенеза, увеличивает линейные размеры и повышает биомассу по сравнению с контролем.

Изучение в лабораторных условиях влияния аминокислот на прорастание семян сои позволило определить оптимальную

концентрацию растворов глицина и аланина для получения микрозелени сои.

Список литературы

1. Миллер, Ю. Ю. Формирование качественных характеристик соевого солода посредством использования активатора роста органической природы / Ю. Ю. Миллер, Т. Ф. Киселева, Ю. В. Арышева // Техника и технология пищевых производств. – 2021. – Т. 51, № 2. – С. 248–259.

2. Шахова, М. Н. Разработка технологии получения белково-липидного комплекса из семян сои / М. Н. Шахова, С. В. Бутова, В. В. Воронцов // Технологии и товароведения сельскохозяйственной продукции. – 2023. – № 2 (21). – С. 65–73.

3. Речкина, Е. А. Исследование технологических аспектов биоактивации семян сои / Е. А. Речкина, Ж. А. Кох, Г. А. Губаненко // Вестник Омского ГАУ. – 2024. – № 4(56). – С. 90–96.

4. ГОСТ 20290–74 Семена сельскохозяйственных культур. Определение посевных качеств семян. Термины и определения = Seeds of crops. Determination of seed sowing quality. Terms and definitions: межгосударственный стандарт: издание официальное: утвержден и введен в действие Постановлением Государственного комитета Совета Министров СССР от 15 ноября 1974 г., №2537: введен впервые: дата введения 1975.07.01. – Москва : Стандартинформ, 1974. – 17 с.

5. Еремина, Н. А. Проблемы при производстве органических проростков сои овощной, связанные с проявлением патогенной микробиоты / Н. А. Еремина, Л. М. Соколова // Овощи России. – 2024. – № 4. – С. 35–42.

6. Наумова, Т. В. Растениеводство: учебное пособие / Т. В. Наумова, О. В. Павлова, М. С. Красникова. – Уссурийск : ФГБОУ ВО Приморская ГСХА, 2016. – 281 с.

7. Ступин, А. С. Основы семеноведения: учебное пособие / А. С. Ступин. – Санкт-Петербург : Лань, 2022. – 384 с.

8. ФНЦ Агробиотехнологий Дальнего Востока Им. А.К.Чайки. Селекционные достижения. – URL: https://fncdv.ru/selekcionnyj-centr/ (дата обращения: 25.04.2026). – Текст : электронный.

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

Вихляева Светлана Евгеньевна
старший научный сотрудник
Исингалиева Раушан Максутовна
научный сотрудник
ФКУ «Войсковая часть 15644»
г. Знаменск, Астраханская область

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И ПОРЯДКА ПРОВЕДЕНИЯ ИСПЫТАНИЙ ОБРАЗЦОВ ВВТ

Аннотация: *в статье рассматривается один из подходов решения задачи структурирования системы полигонных испытаний. Обосновывается, что испытательная система обладает свойствами целостности, автономности, моделируемости, неопределённости и целенаправленности, что позволяет применить к её исследованию методологию системного подхода и использовать формальные модули для анализа наиболее важных свойств.*

Ключевые слова: *полигонные испытания, тактико-технические характеристики, вооружение и военная техника, жизненный цикл изделий, техническое задание.*

Одним из важнейших направлений совершенствования Вооруженных Сил Российской Федерации является оснащение их новыми, передовыми образцами ракетного вооружения. Ответственным этапом создания нового оружия являются испытания, в ходе которых оцениваются

тактико-технические (летно-технические) характеристики разрабатываемых систем, их соответствие техническому заданию [1]. Создание новых образцов техники представляет собой, сложный иерархический процесс, состоящий из ряда этапов, связанных с проектированием, изготовлением и различными видами испытаний, как элементов, так и всего комплекса [2, с 8]. Испытания представляют собой один из наиболее распространенных видов экспериментальных работ, выполняемых на различных стадиях жизненного цикла изделий. Они проводятся при формировании облика будущего изделия в процессе предпроектных исследований, при непосредственной разработке образца вооружения и военной техники (ВВТ), доводке, приемке в эксплуатацию, в ходе эксплуатации и во многих других случаях.

Испытания являются объективной основой оценивания качества изделия и принятия решений по его совершенствованию на всех стадиях его жизненного цикла.

Глобальная цель испытаний состоит в принятии обоснованного решения о способности образца ВВТ решать возложенные на него задачи. Оценка боевых, эксплуатационных и технических характеристик, проверка их соответствия требованиям тактико-технических заданий и выработка рекомендаций о возможностях принятия образца ВВТ на вооружение осуществляется системой полигонных испытаний.

В Министерстве обороны Российской Федерации существуют и функционируют полигоны и испытательные центры (далее испытательные системы), которые характеризуются своими организационными, техническими, методическими и информационными подсистемами.

Организационная подсистема включает органы управления, службы обеспечения, научные управления, центры боевого применения образцов ВВТ и измерений, а также подразделения и части обеспечения.

Организационная подсистема предусматривает:

– планирование испытательных работ;

– разработку методических и организационных документов;

– прием и развертывание опытных образцов на оборудованных позициях;

– подготовку боевых расчетов;

– подготовку средств моделирования и объективного контроля;

– боевое, материально-техническое и специальное обеспечение.

В состав технической подсистемы входят испытываемые и серийные образцы ВВТ, средства моделирования, связи, управления и обеспечения безопасности, а также средства объективного контроля, мишенного и помехового комплексов.

Методическая подсистема – это совокупность методов исследований, испытаний, планирования экспериментов, методик для оценки боевых, эксплуатационных и тактических характеристик, имитации ударов противника, сбора, обработки и анализа результатов экспериментов.

Методическая подсистема должна обеспечить:

– реализацию опытно-теоретического метода исследований;

– методическое сопровождение всех этапов испытаний;

– определение требуемого объема испытаний для оценки боевых характеристик;

– оценку и прогнозирование эффективности испытываемых образцов ВВТ в составе группировок войск;

– сохранение структуры информационного обеспечения испытаний и уникальности ее использования на разных этапах испытаний.

Информационная подсистема включает в себя средства информационного обеспечения и базу данных о результатах испытаний, методах, условиях и результатах проводимых экспериментов, а также требования тактико-технического задания, программ и методик испытаний.

На информационную подсистему возложены задачи:

– информационного обеспечения всех этапов испытаний;

– создание единой базы данных результатов испытаний и моделирования;

– организация сбора, обработки и отображения данных для своевременного принятия решений.

Организация испытаний по оценке боевых характеристик образцов ВВТ включает два основных этапа:

– подготовительный, то есть планирование испытаний;

– непосредственный, то есть проведение испытаний.

В ходе подготовительного этапа разрабатывается методика испытаний, в которой определяются:

– боевая характеристика и способы ее оценки;

– оцениваемый показатель;

– метод его оценки;

– модель и требования к ней по точности и адекватности;

– план проведения эксперимента;

– способы управления объектами испытаний и моделированием;

– порядок сбора и обработки результатов испытаний;

– порядок оформления отчетных документов.

В ходе эксперимента осуществляется управление подсистемами с целью реализации разработанного плана испытаний.

Таким образом, на каждом из этапах организации сложного эксперимента реализуется итерационный процесс планирования и управления, включающий сбор и обработку информации, подготовку решения, его реализацию и оценку.

Проведенный анализ работы испытательных систем показал, что в среднем, одновременно проводятся испытания от двух до пяти систем. Причем для каждого образца вооружения на этап подготовки испытаний затрачивается около 70% времени, а оставшиеся 30% на проведение, обработку и анализ результатов.

Испытательная система является сложной организационной системой в смысле известных определений системотехники. Она обладает свойствами целостности, автономности, моделируемости, неопределенности и целенаправленности. Перечисленные свойства позволяют к исследованию испытательных систем применить методологию системного подхода. Свойства целостности автономности и моделируемости обеспечивают возможность использования при анализе испытательных систем формальных модулей, определяющих наиболее важные с точки зрения исследования свойства.

Список литературы

1. Баклашов, Н. И. Натурный эксперимент / Н. И. Баклашов. – Москва: Радио и связь, 1982. – 304 с.

Новоселова Татьяна Васильевна
старший преподаватель
Новосёлов Игорь Сергеевич
студент

Таганрогский политехнический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»
г. Таганрог, Ростовская область

КОМПЛЕКСНАЯ СТЕНДОВАЯ УСТАНОВКА ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОЧИСТКИ ОТРАБОТАВШИХ ГАЗОВ ДИЗЕЛЕЙ ВИБРОСТОЙКИМИ СВС-ФИЛЬТРАМИ

Аннотация: *в статье предложена замена стандартных фильтров на вибростойкие пористые металлокерамические материалы (СВС) для повышения эффективности очистки газов дизельных двигателей. Исследования проведены на дизелях 6Ч15/15 и 6Ч15/18 по ГОСТ Р 41.49–99 и ГОСТ Р 41.24–99 с оценкой концентраций СО, СхНу, NOx и дымности. Разработана установка для синхронного отбора газов, позволяющая сравнивать эффективность фильтров в близких к реальным условиях.*

Ключевые слова: *СВС-фильтры, металлокерамические материалы, отработавшие газы, дизель, очистка выбросов, гидротормоз, газоанализатор, дымомер, стендовые испытания.*

Отработавшие газы дизельных двигателей содержат токсичные компоненты (NO_x, CO, C_xH_x, сажу); существующие фильтры не всегда обеспечивают достаточную очистку при приемлемом гидравлическом сопротивлении [1]. Перспективным решением считаются вибростойкие пористые проницаемые металлокерамические материалы (ППММ), получаемые методом СВС – они термостойки, прочны и имеют регулируемую пористость [4; 5]. Исследования эффективности ППММ в составе СВС-фильтров проводили на стендовой установке АлтГТУ с реальными дизелями 6Ч15/15 и 6Ч15/18 [3]; сравнительные испытания выполняли по ГОСТ Р 41.49-99 и ГОСТ Р 41.24-99.

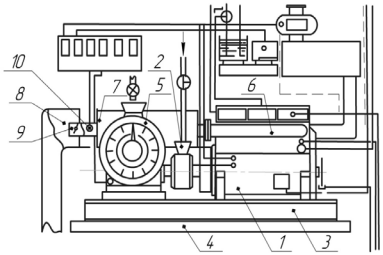


Рис. 1. Блок-схема экспериментальной установки для исследования эксплуатационных свойств СВС-фильтров

Дизель и гидротормоз смонтированы на общей раме (поз. 3), закреплённой на фундаментной плите (поз. 4). Нагрузка – гидротормоз D1900–2E «Schenck» с головкой «Rapido» и весовым устройством (поз. 5). Дизели отрегулированы на номинальную мощность, загрузка гидротормоза – ступенчатая (от холостого хода до максимума).

К выпускному коллектору дизеля (поз. 6) через фланец присоединён фильтр в корпусе (поз. 7), стыкующийся с дымоходом (поз. 8). К фильтру подведены регулируемая заслонка (поз. 9) и термопара (поз. 10) для контроля температуры и расхода ОГ. Корпус СВС-фильтра – разъёмный (для замены элементов), уплотнение исключает bypass газа мимо фильтрующего материала.

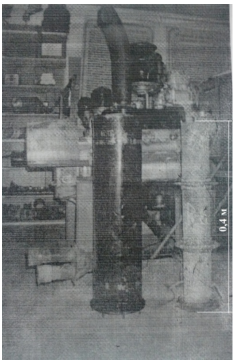


Рис. 2. Корпус СВС-фильтра и сам фильтр (справа)

Измерительный комплекс

Измеряемые параметры и приборы:

– CO и C_xH_y – газоанализатор MEXA-321E;

– NO_x (суммарно) – газоанализатор RS-325L;

– дымность ОГ – дымомер EFAW 65A BOSCH (фильтры Ø40 мм, поры ~4,5 мкм).

Устройство отбора отработавших газов.

Газоотборник (поз. 2) установлен в выпускной трубе дизеля (поз. 1) и закреплён в бонке (поз. 3). Трёхходовой кран (поз. 4) обеспечивает последовательный или одновременный отбор газов из одной точки трубы [3].

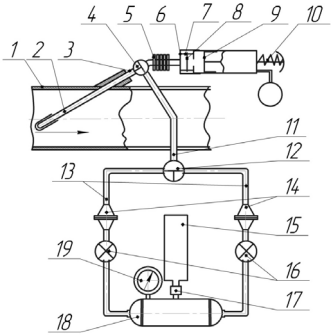


Рис. 3. Блок-схема устройства отбора газов: 1 – труба; 2 – газоотборник; 3 – бонка; 4, 12 – трехходовые краны; 5 – радиатор; 6 – корпус насоса; 7, 14 – фильтродержатель; 8 – фильтр; 9 – поршень; 10 – пружина;

11, 13 – трубки газоотвода; 15 – вакуумный насос; 16 – краны; 17 – клапан; 18 – ресивер; 19 – вакуумметр

К крану (поз. 4) подключены патрубок с радиатором, трубка газоотвода (поз. 11) и насос дымомера EFAW-65A (объём пробы 330 см³). Кран (поз. 12) обеспечивает параллельный отбор по двум трубкам (поз. 13) через фильтры из ткани Петрянова (поз. 14) для оценки твёрдых частиц. Трубки через краны (поз. 16) соединены с ресивером (поз. 18), из которого вакуумным насосом (поз. 15) откачивается воздух; разрежение контролируется вакуумметром (поз. 19).

Порядок измерений: при закрытых кранах (поз. 16) в ресивере создаётся разрежение; взводится пружина насоса дымомера; кран (поз. 12) включается на параллельный отбор; через открытые краны (поз. 16) и фильтры пропускаются ОГ за счёт вакуума в ресивере. Схема обеспечивает одновременное измерение дымности и отбор проб на химанализ [2].

Режимы: холостой ход, 25, 50, 75 и 100% номинальной мощности. На каждом режиме замерялись CO, C_xH_y, NO_x и дымность ОГ со стандартным и СВС-фильтром. Температура ОГ перед фильтром регистрировалась термопарой для корректировки вязкости и плотности газа при расчёте гидросопротивления [5].

Применение реальных дизелей обеспечило достоверность данных: отработавшие газы (ОГ) содержат не только газообразные компоненты, но и твёрдые частицы (сажа, зола, несгоревшие углеводороды), характеристики которых зависят от режима работы двигателя, топлива и условий сгорания – искусственные смеси этого не воспроизводят [1; 2].

Ступенчатая загрузка гидротормоза позволила варьировать режимы работы дизеля и оценить эффективность СВС-фильтров при разных расходах, температурах и составах ОГ. Синхронный отбор проб (через трёхходовые краны и ресивер) обеспечил сравнимость результатов для стандартного и СВС-фильтров. Комплекс газоанализаторов и дымомера дал полную картину выбросов: дымомер с бумажными фильтрами оценил содержание твёрдых частиц, система с тканью Петрянова – фракционный состав сажи [3].

Выводы:

– создана стендовая установка на базе дизелей 6Ч15/15 и 6Ч15/18 с гидротормозом D1900–2E «Schenck» для испытаний СВС-фильтров в условиях, близких к реальным [3];

– спроектировано устройство отбора ОГ (с трёхходовыми кранами, ресивером и вакуумным насосом) для синхронного отбора проб [3];

– методика испытаний (по ГОСТ Р 41.49-99 и ГОСТ Р 41.24-99) обеспечивает сравнимость с данными по стандартным фильтрам и соответствует требованиям точности;

использование реальных дизельных двигателей позволяет адекватно оценить фильтрующую способность ППММ по отношению к реальному составу и дисперсности твёрдых частиц в ОГ [1; 2; 4].

Список литературы

1. Металлокерамические проницаемые СВС-материалы на основе окалины легированной стали и ильменита для очистки отработавших газов дизелей / М.С. Канапинов, Г.М. Кашкаров, О.А. Лебедева [и др.] // Новые огнеупоры. – 2019. – №5. – С. 112–116.

2. Канапинов, М. С. Технологические принципы формирования физико-механических свойств пористых проницаемых металлокерамических СВС-материалов на основе порошков окалины легированной стали и минералов: дис. … канд. техн. наук / Медет Серикович Канапинов, 2023. – 144 с. – EDN EQBIVD

3. Медведев, Г. В. Научное обоснование и разработка комплексной системы очистки отработавших газов судовых дизелей с применением СВС-фильтров: автореф. дис. … д-ра техн. наук: 05.08.05 / Г. В. Медведев. – Барнаул, 2020. – 41 с.

4. Вибростойкие пористые проницаемые металлокерамические материалы / Т. В. Новоселова, М. А. Коломеец, А. А. Ситников [и др.]. – Невинномысск: ЭльДирект, 2017. – 127 с. – ISBN 978-5-9909757-2-9. – EDN ZDAFNN.

5. Тубалов, Н. П. Формирование структуры и эксплуатационных свойств пористых СВС-материалов на основе бинарных и многокомпонентных соединений: дис. … д-ра техн. наук: 05.02.01 / Н. П. Тубалов. – Барнаул, 2005. – 276 с.

Павлов Андрей Валерианович
канд. физ.-мат. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики»
г. Москва

DOI 10.21661/r-599750

НЕОПРЕДЕЛЕННЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ И ГРАФИКИ

Аннотация: *в статье рассматриваются новые системы координат на комплексной плоскости и уравнения фиксированных множеств точек (графиков). В разделе 2 исследуется уравнение для нового масштаба, позволяющее совместить два графика различных кривых (пример 4). Доказывается существование нового уравнения фиксированного множества точек в новых системах координат (теоремы 1, 2; примеры 1–3). В теореме 1 две различные переменные рассматриваются как один аргумент; в теореме 2 для комплексного поля получены два уравнения: регулярная функция и диагональное поле. Отмечается возможное применение к доказательству большой теоремы Ферма.*

Ключевые слова: *системы координат, теорема Ферма, комплексная плоскость, фиксированное множество точек, регулярная функция, диагональное поле, новый масштаб.*

Pavlov Andrei Valerianovich
candidate of physical and mathematical sciences, associate professor
FSBEI of HE “MIREA – Russian Technological University”
Moscow

INDEFINITE EXPRESSIONS AND GRAPHS

Abstract: *new coordinate systems on the complex plane and equations of fixed sets of points (graphs) are considered. Section 2 examines the equation for a new scale, which allows consolidating two graphs of different curves (Example 4). The existence of a new equation of a fixed set of points in new coordinate systems is proved (Theorems 1, 2; Examples 1–3). Theorem 1 treats two different variables as one argument; Theorem 2 yields two equations for the complex field: a regular function and a diagonal field. Possible application to the proof of Fermat's Last Theorem is noted.*

Keywords: *complex plane, coordinate systems, fixed set of points, regular function, diagonal field, new scale, Fermat's theorem.*

Introduction.

In the section 2 we consider the $y = x^n$ equation for a new scale too. From point of view of the new scale we obtain the full consolidation of two graphs of different curves on the plane (the example 4).

In different situations the existence of new equation of the fixed set of points (graph) is proved, if we consider a new systems of coordinates on the complex plane (the theorems 1,2 and the 1–3 examples in the introduction). We use the definitions: the $z = f(p)$, $z = h(r)$, $z = g(s)$ equations are the equations of the M set of points in the systems of co-ordinates with the $(0,0)$, $(A,0)$ and $(-A,0)$ centers of coordinates accordingly, the $z = f(p)$ function is regular for all $p \in G$ [1,2,3], where $M = \{(z, f(p)) : p \in G \bigcap z = f(p)\}$, $G = |p| < A_0$.

It is obvious,

$z = g(s) = f(p - A)|_{p=s}$,

and

$z = h(r) = f(p + A)|_{p=r}$.

With different points of view as P so as p are the arguments for the $z = f(p + A)|_{p=r} = h(r)$ and $z = f(P) = h(r)$ equalities, $P = r + A$ as in the theorem 1 for the s argument. In main results of the article we consider the different equations with the same p argument in the primary system of coordinates, (the theorems 1,2, the 1–3 examples). In the obvious 1–3 examples we will illustrate the untraditional assertion [1,3].

First of all, $z = h(r) = f(p + A)|_{p=r}$ is as the new equation of the M set of points (graph) in the second system with the r variable so as the

$M_{leftA} : z = f(P + A)|_{P=r}$

equalities for all the same $z, p = P = r$ complex variables, where, by definition, the M_{leftA} set of points is the M set moved to the left on the A value, $p - A = r$ [1,2,3].

Example 1.

A both

$z = f(p) = f((p + A) - A))|_{p=s} = g(s + A)$

and

$z = f(p) = f((p - A) + A))|_{p=r} = h(r - A)$

equalities are not the M equalities, ($M : z = f(p)$); $z = g(s + A)$ is the M_{left} equality, $z = h(r - A)$ is the M_{right} equality, (in the «left» and the «right» system of coordinates); the M_{right} set of points is the M set moved to the right on the A value.

Example 2.

We can consider a two equalities: the $z = f(p)$ equation is the $z = f(s - A)$ equation, (we use $s = p + A \in G, p \in G$) in the «left» system of co-ordinates, $A > 0$; the $z = f(p)$ equation is the $z = h(r - A)$ equation with the same z and $r = p$, (we use

$$z = f(r)|_{r=p} = h(r - A)$$

for all $p = r$) in the «right» system of co-ordinates, $s = p + A, p = r$. We obtain $z = f(s) = h(r)$ for all the $r + A = s \in G, p = r$ values. The $z = f(s)$ is the M_{leftA} equalities, the $z = h(r)$ is the M equality with the $r + A = s$ association as in the «neighboring» systems with the $(-A,0)$ and $(0,0)$ centers of co-ordinates, (instead of $r + A = P$ - the argument in the primary system of co-ordinates), [3]. The examples (and the theorem 1) are the first interesting fact of the article.

Example 3.

The methods of the first theme (related to new co-ordinates in the first section) result in many other new surprising facts, for instance : the $z = g(A - s)$ and $z = f(-A - p)$ with the same $z = z_0$ is the result of reflection of the M set of points of the $f(p)$ function in relation to the $(-A/2,0)$ points *in the primary system of co-ordinates* (with the p variable) and in *the* «*left*» *system of co-ordinates* with the $(-A,0)$ center, (with the *s* variable and the $z = g(s)$ equation in the «left» system); (the $(-A/2,0)$ and $(-A,0)$ co-ordinates we consider in the primary system with the (0,0) center); but the $z = f(-A - p)$ equation in the form

$$z = f(P - a) = g(P)|_{P=-s} = g(-s) : z = g(-s)$$

(with the same $z = z_0$) is not equal to the $z = g(a - s)$ equation of the same reflection.

It is proved in the theorem 1, that a two different variables are possible to be considered as one argument in the primary system of coordinates on the complex plane for the $z = f(p)$ function [3].

The second interesting fact we can obtain for the complex $z = F_x(p) = F(p)$ x-field in the theorem 2 too, where, by definition,

$F_x(x+iy) = f(-x+iy)$

for all $p = x+iy$ complex variables, $p \in G$. In the theorem 2 instead of the OX axis we consider the iOX axis, and instead of the iOY axis we consider the OY axis; it is the second $K2$ system of coordinates for the fixed M set of points. For the fixed M set of points in the K2 system of coordinates we get the two different equations, (the theorem 2, [1,3]): the two

$z \to x+iy : z = f(x+iy), p = x+iy,$

$z \to iy+x : z = f(ix+y)$

(with the same z, x, y) representations corresponds to the M set of points in the same $K2$ system of coordinates; the first representation is the regular function, (the formula of the first representation in K2 system is proved in the theorem 2), the second representation is the x-field in relation to the $f(-ip)$ function, (the diagonal-field in the theorem 2).

1. New systems of coordinates.

Theorem 1.

As a result of the consideration of the s and r complex variables a two different the p variables $p = p_1$ and $p = p_2$ take place for the same

$M = \{(z, f(p)) : p \in G \bigcap z = f(p)\}$

set of points in the primary system of coordinates, $p_1 - A = p_2 \in G$ for all $A > 0$,

$p_1, p_2, p \in G, 7A < A_0$.

Proof.

The

$z = f(p-A)|_{p=s} = g(p)|_{p=s} = g(s)$

equality takes place for all $p > A, p = s \in [A, 2A]$. In the equalities p is the first version of the variable for the $z = f(p)$ function in the primary system with the $(0,0)$ center for all the $p = p_1 > A$, [3]. But, by definition, the $z = g(s)$ equation of the M set is equivalent to the $z = f(p) = g(s)$ equation of the same M set of points in the new system of coordinates with the s variable, $s \in [A, 2A], A > 0$ (we use

$z = g(s) = f(p)$

always, if $s, p \in G$ with the same end of the s, p vectors). We obtain, that $p = p_2$ is the second version of the p argument in the primary system of coordinates, $p = p_2$, but $p_2 < A$, [3].

The theorem 1 is proved.

By definition, $F_x(p) = f(-x+iy)$ for all $p = x+iy$ complex variables, $p \in G$, $G = \{p : | p | < A_0\}, A_0 > 0,$

[1,2]. The $z = F_x(p)$ function we will name the x-field in relation to $f(p)$ function, $p = x+iy$,

$F_y(p) = f(x-iy)$

we will name y-field in relation to $f(p)$ function, $p = x+iy$. The

$z = F_{dia}(p) = f(y+ix) = u(y,x) + v(y,x)i$

function we will name the diagonal-field in relation to the $z = f(p)$ function, $p = x+iy$, (diagonal-field relatively of the $x = y$ diagonal). For the function we get

$z = F_{dia}(x+iy) = u(y,x) + v(y,x)i = f(y+ix)$,

$F_{dia}(y+ix) = f(x+iy); x, y \in (-\infty, \infty), p = x+iy.$

The M equation in the primary system of coordinates is as $z = f(x+iy), p \in G,$ so as

$z = F_{dia}(y+ix), y+ix \in G$ [1–3].

It is the equation of the $z \to x+iy$ representation in the primary system coordinates. It is obvious,

$f(i(y+ix)) = f(-x+iy), y+ix \in G,$

$f(y+ix) = f(-i(-x+iy)), y+ix \in G,$

and $F_{dia}(p)$ is x-field in relation to $f(-ip)$ function, we use

$f(y+ix) = f(-i(-x+iy)), y+ix \in G$.

Theorem 2.

In the K2 system of coordinates the M equations is x-field in relation to the regular function $z = f(-ip)$ in the $K2$ system of coordinates, and the same M set of points is possible to be considered as regular $z = f(p)$ function with point of view of other mathematical facts in the same K2 system.

Proof.

If instead of the OX axis we consider the iOX axis, and instead of the iOY axis we consider the OY axis, by definition, we obtain the second $K2$ system of coordinates. If on the coordinate axes in the primary system of coordinates we will change the x, y variables by places, by definition, we obtain the third $K3$ system of coordinates. The M set of points is fixed in all the system of coordinates, and the M equation in the $K3$ system of coordinates is

$z = u(y,x) + v(y,x)i = f(y+ix) = F_{dia}(p),$

$z = f(x+iy) = u+iv$,

$p = x+iy \in G$.

To obtain the M equation in the $K2$ system we can use the

$f_0 : z_0 = z \to y+ix = (\cdot)p$

representation in $K2$ system of coordinates, if $z_0 = z = f(x+iy)$, (the point $(\cdot)p = x+iy$ in the primary system of coordinates, and $(\cdot)p = ix+y$ in the $K2$ system of coordinates). We get, that the equation in the $K2$ system is

$z = f_0(y+ix)$, ($z = f_0(y+ix)$,

if and only if $z = f(x+iy)$ for all the $p = x+iy \in G$).

By definition,

$z = f_0(y+ix) = F_{dia}(y+ix)$,

and

$f_0 = F_{dia} : z_0 = z \to y+ix = (\cdot)p$

representation in $K2$ system of coordinates is the diagonal-field in relation to the $z = f(p)$ function in the K2 system, (or the x-field in relation to the regular function $z = f(-ip)$ in the $K2$ system of coordinates, not in the primary system of coordinates) [1; 3].

We will prove the second fact of the theorem 2. The OY,iOX axes of K2 system are the result of rotation of the $K3$ system on the $\pi/2$ angle and the change of the new iOX direction on opposite. As result the M equations in the $K2$ systems is some regular function!? We use, that the M equation in the $K3$ system is the $z = f(y+ix)$ function (the diagonal-field), and

$z = f(i(y+iX)|_{-x=X} = f(x+iy) = f(p)$

in the $K2$ system of coordinates, [1; 3; 4].

2. Some indefinite graphs.

In the section we consider the $y = x^n$ equations for the new systems of coordinates with a new scale.

By definition, L(n) is the $y = x^n$ graph in the primary

system of coordinates with the (0,0) center, and $L(\alpha, n)$ is the $y = x^n / \alpha^n$ graph in the primary system of coordinates with the (0,0) center,

$x, y, \alpha \in (-\infty, \infty), n \in 2, 3, \ldots$.

The $L_{\alpha e}(\alpha, n), L_{\alpha e}(n)$ graphs are the same graphs, but on the plane with the new $E = \alpha e$ unit of scale; the e vector is the primary unit of scale: $\| e \| = 1$ in the primary system of coordinates.

Example 4.

We can use the

$y = x^n, \alpha y = \alpha x^n = (\alpha x)^n / \alpha^{n-1}$

equality; the

$\alpha y = (\alpha x)^n / \alpha^{n-1}$

curve on the plane is the result of the both

$L(\alpha, n) \supset (x, y) \to (\alpha x, \alpha y) \in L_{\alpha e}(\alpha, n),$

$\forall (x, y) \in L(\alpha, n),$

$L(n) \supset (x, y) \to (\alpha x, \alpha y) \in L_{\alpha e}(n),$

$\forall (x, y) \in L(n),$

$\alpha y = \alpha x^n = (\alpha x)^n / \alpha^{n-1}$

representations. We use

$Y = X^n / \alpha^{n-1}, (X, Y) = (\alpha x, \alpha y) \in L_{\alpha e}(\alpha, n)$

in the first equality, and

$y = x^n, (X, Y) = (\alpha x, \alpha y), (x, y) \in L(n)$

in the second equality, (it is equivalents to $(X, Y) \in L_{\alpha e}(n)$ for all the same variables in the both equalities). We obtain the main expressions

$L_{\alpha e}(\alpha, n) \equiv L_{\alpha e}(n),$

where

$L_{\alpha e}(\alpha, n) : Y = X^n / \alpha^{n-1},$

$L_{\alpha e}(n) : Y = X^n,$

for all the

$(X, Y) = (\alpha x, \alpha y)$

variables, $(x, y) \in L(n).$

3. Conclusion

Is of interest to consider the results of the 1–2 sections from point of axioms of geometry and applications to physics.

The results of the example 4, probably, it is possible to apply to proof of the large theorem Ferma (Fermat).

References

1. Lavrentiev M.A. The methods of theory functions of complex variable / M.A. Lavrentiev, B.V. Shabat. – M.: WORLD, 1987. – 688 p.

2. Skubachevskii A.L. Elliptic Functional Differential Equations and Applications. – Basel-Boston-Berlin: Birkhhauser, 1997.

3. Pavlov A. The indefinite expressions in mathematics / A. Pavlov // International Journal of Open Information Technologies. – 2026. – V. 14, 7. – Pp.1–5.

4. Bokkuto A.A. Integration of Functions Ranging in Complex Riesz Space and Some Applications in Harmonic Analysis / A.A. Bokkuto, V.A. Skvortsov, F. Tulone // Mathematical notes. – 2015. – V. 98, 1. – Pp. 26–37.

Ситникова Ирина Викторовна
старший научный сотрудник
Черниченко Роман Андреевич
начальник отдела
Салихетдинов Роман Олегович
инженер

ФКУ «Войсковая часть 15644»
г. Знаменск, Астраханская область

ГИПЕРЗВУКОВОЕ ОРУЖИЕ – ШАГ В БУДУЩЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ НАШЕЙ СТРАНЫ

Аннотация: *в статье рассматривается развитие гиперзвукового вооружения как ключевого направления современной военно-технической политики России. Авторы делают вывод, что гиперзвуковое вооружение представляет собой стратегическое изменение концепции национальной безопасности России, а разработка новых систем демонстрирует потенциал отечественной школы ракетостроения.*

Ключевые слова: *гиперзвук, сверхзвуковая скорость, планирующий крылатый блок, гиперзвуковое оружие, противоракетная оборона.*

Россия – единственная страна в мире, реально имеющая на вооружении гиперзвуковое оружие. Свое отставание в этой сфере признают даже американские военные, причем уступают они не только нашей стране, но и Китаю.

В.В. Путин еще 1 марта 2018 года в ходе ежегодного Послания Федеральному собранию чуть ли не лекцию прочел про гиперзвук – уж слишком непривычным было тогда даже само это слово. «Сверхзвуковая скорость измеряется, как известно, Махами – в честь австрийского ученого Эрнста Маха, который занимался исследованиями в этой области. Один Мах – 1062 километра в час на высоте 11 километров. Одна скорость звука – один Мах, от одного до пяти – сверхзвук, от пяти и больше – гиперзвук. Обладание таким оружием, безусловно, дает серьезные преимущества в сфере вооруженной борьбы. Его мощь, могущество, как говорят военные эксперты, могут быть огромными, а скорость делает неуязвимым для сегодняшних систем противоракетной обороны (ПРО) и

противовоздушной обороны (ПВО), поскольку противоракеты, попростому сказать, их просто не догоняют» [5].

А начиналось все в далекие 60-тые годы. 8 июня 1959 года ракетоплан Х-15 на высоте свыше 10 км, отделившись от консоли крыла модифицированного стратегического бомбардировщика В-52 совершает первый самостоятельный полет с выключенным двигателем, а позже 17 сентября – с работающей силовой установкой. Именно этот запуск станет ключевым в гонке за гиперзвук, которая развернется между США и СССР в середине XX века. В условиях гонки вооружений новость о запуске пилотируемых гиперзвуковых самолетов Х-15 американская пресса преподнесет как стратегическую победу над СССР. Однако американцы тогда воспользовались наработками побежденной Германии, а Х-15 по многим тактико-техническим характеристикам был копией Фау-2.

Победа в битве за гиперзвуковое превосходство была стратегически важной. Она определяла, какая из стран будет первой в создании максимально быстрых ракет, истребителей и бомбардировщиков. Битва за гиперзвуковое превосходство, начавшаяся между США и СССР почти сразу после окончания второй мировой войны, сегодня достигла своего апогея.

Вершиной советской ракетно-космической науки в ноябре 1988 года был полет «Бурана». Самое главное, конечно, то, что этот аппарат совершил два витка в абсолютно беспилотном варианте, то есть полностью автоматический полет: старт автоматический, автоматическая посадка. Казалось бы, в чем проблема. Баллистическая ракета достигает скорости, намного превосходящей 5 чисел Маха с помощью ракетного двигателя, который сжигает топливо и окислитель, находящиеся в ее баках, ракета за короткий отрезок времени пролетает разряженные верхние слои атмосферы и выходит в космос. Но для устойчивого длительного полета в воздушном пространстве на гиперзвуковой скорости летательному аппарату необходим принципиально иной прямоточный воздушно-реактивный двигатель, который в качестве окислителя топлива использует атмосферный воздух. В принципе это достаточно простое устройство, которое используют. Это просто-напросто камера сгорания, куда попадает в качестве окислителя кислород из воздуха. Чем и хорош – не надо с собой окислитель тащить. Его запустить в обычных условиях невозможно, именно в силу того, что этот двигатель должен быть разогнан до нескольких Махов, до нескольких скоростей звука (3–4 как минимум). Тогда он начинает работать, потому

что не создается достаточного давления воздуха в камере. Один из способов – это разогнать гиперзвуковой двигатель до необходимой скорости с помощью ракеты. В США эта идея осталась неосуществленной. Предназначенный для испытаний ракетоплан X-15A2 разбился в 1967 году, а в СССР еще в конце 70-х годов для экспериментов решили использовать зенитный ракетный комплекс С-200. Первое в мире летное испытание гиперзвукового двигателя, установленного на ракете вместо боеголовки состоялось 28 ноября 1991 года. Запуски этой конструкции с необходимой аппаратурой, получившей название «Гиперзвуковая летающая лаборатория «Холод» проходили на полигоне в Казахстане.

Главный бич 90-х годов – отсутствие финансирования. Чтобы решить эти проблемы, из целесообразности, было решено сделать эту программу международной. В частности, к ее реализации была подключена Франция, был осуществлен полет совместно с французами и подключены США. Получив доступ к российским исследованиям по созданию гиперзвукового двигателя по проекту «Холод», в начале нового тысячелетия США активно начинают собственные испытания беспилотного гиперзвукового самолета X-43 HYPER-X. В ноябре 2004 года X-43 с гиперзвуковым прямоточным водородным двигателем установил рекорд скорости 11850 км/ч или 9,6 Маха. После этого, в рамках национальной концепции быстрого глобального удара, который предусматривает превентивное уничтожение инфраструктуры противника неядерным оружием, Минобороны США инициировало разработку гиперзвуковой крылатой ракеты X-51A Waverider. Пока позитивного результата нет.

По мнению аналитиков, отставание США от России по созданию гиперзвуковых ракетных систем в зависимости от их типа составляет от 5-ти до 9-ти лет. Но почему разработки США в этой области оказались не такими удачными? Лидерство России во многом связано с мощным техническим заделом, созданным еще во времена СССР. Однако главное преимущество в том, что российские конструкторы сумели применить эти наработки для современных материалов. Американским разработчикам этого сделать не удалось. Это связано в первую очередь с тем, что произошел недоучет обстановки, при таких долгоиграющих программах, длящихся десятилетия, меняется состав исследователей, не происходит необходимая при таких программах передача информации, когда молодые инженеры пропитываются информацией от более взрослых.

Пентагон и Конгресс проявляют растущий интерес к разработке и развертыванию гиперзвуковых систем в ближайшем будущем. Между тем, российские противокорабельные гиперзвуковые ракеты «Циркон», которые могут летать со скоростью до 10000 км/ч, уже поступают на вооружение Российского Флота для уничтожения наземных целей противника. Эта ракета защищена полностью, ее невозможно уничтожить каким-либо средством ПВО. Наш гиперзвук стартовал не только с поверхности, но и из-под воды успешно. В июле 2021 года с борта фрегата «Адмирал Горшков» в Баренцевом море прямым попаданием «Циркон» успешно поразил цель на заданном расстоянии.

С таким же назначением наша армия планирует применять находящиеся на боевом дежурстве гиперзвуковые авиационные комплексы «Кинжал». Условно говоря, это ракета, которая стартует с борта самолета, модернизированного МиГ. Сначала самолет поднимается на большую высоту 15000 м, оттуда стартует ракета, затем включается двигатель ракеты, потом от ракеты отделяется боеголовка и непосредственно боевое поражение наносит она. Чем можно защититься от такого молниеносного удара? Многие эксперты считают, что на сегодняшний день средств против гиперзвукового оружия не существует. Однако, по мнению американского вице-адмирала Джона Хилла, США все же могут обороняться с помощью зенитных ракет SM-6 с активной системой самонаведения. Вполне возможно, что они смогут достичь этого через какое-то время. Может они даже сделают что-то более интересное, но пока они не сделали. Может лет через десять скорость, равная 10 Махов будет считаться небольшой [4].

Процесс разработки стратегического ракетного комплекса шахтного базирования с гиперзвуковым планирующим крылатым боевым блоком (глайдером) стартовал в СССР ещё в середине 1980-х годов. Собственно, будущий «Авангард» имел все шансы кануть в Лету, если бы не Соединённые Штаты. Посчитав, что военный потенциал Москвы подорван навсегда и «стесняться уже нечего», Вашингтон заговорил о грядущем развёртывании элементов своей ПРО в Центральной и Восточной Европе, а также о необходимости выхода США из Договора об ограничении систем ПРО. Оценив потенциальные угрозы, связанные с действиями западных «партнёров», военно-политическое руководство России приняло решение в полном объёме реанимировать работы по оснащению УР-100Н УТТХ гиперзвуковым глайдером.

«Выход Соединённых Штатов Америки из Договора по противоракетной обороне в 2002 году вынудил Россию приступить к разработке гиперзвукового оружия. Мы должны были создать это оружие в ответ на развёртывание США системы стратегической ПРО, которая в перспективе была бы способна фактически нейтрализовать, обнулить весь наш ядерный потенциал. Разработка планирующего гиперзвукового крылатого боевого блока столкнулась с серьёзными трудностями в части решения проблемы устойчивого управления глайдером и обеспечения его защиты от сверхвысоких температур.

«Настоящим технологическим прорывом является создание перспективного ракетного комплекса стратегического назначения с принципиально новым боевым оснащением – планирующим крылатым блоком, испытания которого также успешно завершены. Предприятия промышленности России уже приступили к серийному производству этой системы, этого ещё одного вида стратегического оружия России. Мы назвали его «Авангард». От существующих типов боевого оснащения эта система отличается способностью совершать полёты в плотных слоях атмосферы на межконтинентальную дальность на гиперзвуковой скорости, превышающей число Маха более чем в 20 раз», – сообщил Президент России. При движении к цели планирующий крылатый блок осуществляет глубокое маневрирование, как боковое (причём на несколько тысяч километров), так и по высоте. Это делает его абсолютно неуязвимым для любых средств ПРО и ПВО. Иными словами, «Авангард» был способен пройти сквозь любую противоракетную и противовоздушную оборону противника, как раскалённый нож сквозь масло.

По словам Президента России, использование новых композитных материалов позволило решить ключевой для комплекса вопрос – проблему длительного управляемого полёта планирующего крылатого блока практически в условиях плазмообразования.

«Он идёт к цели, как метеорит, как горящий шар, как огненный шар. Температура на поверхности изделия достигает 1600–2000 градусов по Цельсию, крылатый блок при этом надёжно управляется», – пояснил В.В. Путин. Планирующий блок отличается от традиционных боевых блоков, осуществляющих полёт к цели по баллистической траектории, тем, что траектория его полёта проходит на высоте нескольких десятков километров в плотных слоях атмосферы. Планирующий блок несётся к цели вне зон обнаружения и поражения как существующих, так и перспективных

противоракетных систем. Кроме того, манёвренность глайдера позволяет ему уклоняться от воздействия таких систем. Разогнавшийся до максимальной скорости глайдер, даже без ядерной «начинки» и только за счёт своей кинетической энергии, был способен нанести противнику урон, эквивалентный взрыву 18–20 тонн тротила. При использовании же с ядерной БЧ, «Авангард» превращался поистине во всеуничтожающее оружие возмездия [3].

На страже безопасности нашей страны встал и новый стратегический ракетный комплекс «Сармат». У системы «Сармат» ограничений по дальности практически нет. Это позволяет «Сармату» достигать целей на территории США не только по кратчайшему пути, преодолевая зоны заранее развёрнутой противоракетной обороны, но и через Южный полюс, минуя рубежи американской ПРО. Иными словами, с «Сарматом» и без того ультимативный удар нашего «Авангарда» станет ещё более неотразимым.

Спецоперация изменила не только нашу армию – всю нашу оборонку. Боевые реалии диктуют совершенно новые условия. И оружие нам нужно мощное.

Вообще-то удара России ждали, но не такого. Провоцировали нас на другое – вплоть до ядерного. А мы ответили мощно и изящно – испытательным пуском «Орешника» в боевых условиях специальной военной операции. Ядерный же ответ в откорректированной ядерной доктрине в качестве опции остается, но лишь как крайняя мера. Сейчас пока так.

Еще одно неоспоримое преимущество гиперзвука. Не только неуязвимость, но и сокрушительная мощь за счет кинетической энергии.

«Достигнутые результаты и скорость разработки новой системы действительно вызывают гордость, восхищение, убедительно демонстрируют, что отечественная школа ракетостроения обладает огромным потенциалом и способна решать самые сложные задачи по обеспечению безопасности и суверенитета России. В этой связи подчеркну, что система «Орешник» – это не модернизация старых, еще советских систем. Она создана именно на базе современных, новейших разработок», – заявил Президент РФ [2]. Система ПВО бессильна перед «Орешником». На сегодняшний день ракет с такой скоростью поражения объектов в космосе не существует.

Объединение «Росатом» недавно представило лабораторный прототип плазменного двигателя, который рассчитан на 2400 часов. Это минимум 100 суток без остановки. В атмосфере Земли выброс

плазмы никакого ускорения не даст, но в вакууме скорость может превысить 100 км/с. Если подобные двигатели будут установлены на межконтинентальную баллистическую ракету, оснащенную ядерной боеголовкой, то она сможет зависать на орбите или летать вокруг планеты 3 месяца, не заходя в атмосферу. В результате таких маневров конечная цель и время запуска боеголовок будут абсолютно неясны для противника. Перспективы плазменного двигателя даже звучат фантастически. Но ведь «Орешник» еще недавно тоже был только теорией для всего мира, как и десяток боеголовок в ракете с плазменным двигателем на орбите [1, с. 1].

Гиперзвуковое вооружение – не просто развитие военных технологий. Это стратегическое изменение всей нашей концепции в вопросе национальной безопасности. Мы вступаем в новую эру – в которой грозить противникам придется гиперзвуком. Россия нашла свой путь и, вопреки усилиям коллективного Запада, с него не сворачивает. Другого пути они нам не оставляют.

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА

Андреева Людмила Николаевна
учитель
МБОУ «Кугесьский лицей»
п. Кугеси, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования навыков грамотной письменной речи у школьников на уроках русского языка. Особое внимание уделяется трудностям, возникающим при работе с учащимися, для которых русский язык не является родным, и отсутствию возможности дополнительных занятий с репетитором, в связи с чем основная нагрузка ложится на школьного учителя.*

Ключевые слова: *русский язык, орфография, орфографическая зоркость, грамотность, письменная речь, развитие речи, коммуникативная компетенция, словарный запас, литературные нормы, методика преподавания.*

Посмотрите вокруг, и вы увидите много удивительных вещей, созданных разумом и руками человека. Но из всего этого самое удивительное – это язык, без которого невозможны жизнь человека и общества, развитие науки, техники, искусства. Не всегда легко выразить свою мысль ясно, точно и образно. Как научить школьников писать? Ответ на этот вопрос ищут многие учителя.

Свободное владение русским языком – надежная основа каждого человека в его жизни, труде, творческой деятельности. Учебный предмет «Русский язык» в современной школе имеет познавательно-практическую направленность: дает учащимся знания о русском языке и формирует у них языковые и речевые умения. Специальными целями преподавания русского языка в школе являются формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции учащихся. В результате обучения русскому языку учащиеся должны свободно пользоваться им во всех общественных сферах его применения.

Орфография – это 1) исторически сложившаяся система единообразных написаний, которую принимает и которой пользуется общество; 2) правила, обеспечивающие единообразие написаний в

тех случаях, где возможны разные написания; 3) соблюдение принятых написаний, частных и подчиняющихся определенным правилам; 4) часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая написание и устанавливающая их единообразие.

В основу изучения орфографии и формирования орфографических навыков в школе положена работа над орфограммами. Школьники должны понять и усвоить сущность разных типов орфограмм, научиться находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило.

Десятки лет ученые, учителя, методисты ищут ответ на этот вопрос: как повысить грамотность учеников? Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности школьников является несформированность их орфографической зоркости, т.е. неумение «видеть» орфограммы. С этим столкнулась и я. Как выяснилось, учащиеся, с которыми мне предстоит работать, в большей части аудиалы и кинестетики. За долгие годы найдено множество важных методических решений. И вот настало время, когда накопленные идеи пора реализовывать. Систематическая работа по ориентированию учащихся на обнаружение и выделение в словах орфограмм увеличивает орфографическую зоркость, что способствует формированию навыка грамотного письма.

Для успешного формирования умения обнаруживать орфограммы необходимо:

– на самых ранних этапах обучения обеспечивать разграничение детьми понятий звук и буква, а также достаточное развитие у них всего комплекса фонетических умений;

– познакомить учащихся с признаками наиболее частотных орфограмм;

– систематически тренировать школьников в нахождении орфограмм, предлагая для этого специальные упражнения.

Важнейшим направлением в работе учителя русского языка является формирование навыков грамотной письменной речи у учащихся. Вдвойне это необходимо учащимся, чей родной язык не русский. В работе с такими детьми возникают сложности. Многие не улавливают смысл высказывания собеседника, что уж говорить об их письменной речи! Помочь в этом могут дополнительные занятия, но не все родители учащихся и студентов могут позволить себе услуги репетитора. Поэтому вся работа ложится на плечи школьных учителей. Именно от них зависит дальнейшая судьба обучающегося.

Чтобы сформировать и развить у учащихся навыки письменной речи, необходимо проводить практические уроки, а именно уроки развития речи, включающие составление коротких рассказов по впечатлениям, придумывание историй по предложенным картинкам, упражнения на мышление и логику, решение вымышленной проблемы. Такую работу можно проводить и в конце обычного урока, в качестве рефлексии. Именно на таких занятиях ребята становятся раскрепощенными, свободными в суждениях и умозаключениях. А значит и способными к более лучшему восприятию изучаемого материала.

Первое направление в развитии речи – овладение нормами русского литературного языка: литературного произношения, образования форм слов, построения словосочетаний и предложений, употребления слов в соответствии с их лексическим значением и стилевой принадлежностью. Овладение нормами русского литературного языка предполагает систематическую работу по устранению из речи учащихся диалектизмов и жаргонизмов.

Примерные задания:

1) игра «Диктор». Расставь ударения, произнеси правильно: диспансер, хаос, партер, договор, тефтели….

2) поставьте ударения в приводимых ниже словах и проверьте по словарю: баловать, камбала, еретик, коклюш, ломоть, ржаветь, позвонишь;

3) игра «Эстафета». Написать другу записку-просьбу, записку-отказ.

Второе направление – обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся. Словарь учащихся пополняется при изучении всех учебных предметов, но особая роль в этом принадлежит русскому языку и литературе. Обогащение запаса слов на уроках русского языка обеспечивается систематической словарной работой. Изучая с учащимися орфографические и пунктуационные правила, важно добиваться, чтобы школьники понимали и запоминали их, могли иллюстрировать своими примерами, овладевали способами применения правил на практике.

Приёмы, развивающие орфографическую зоркость:

1) списывание;

2) комментированное письмо;

3) письмо с пропуском орфограмм;

4) письмо по памяти;

5) карточки с индивидуальными заданиями;

6) работа с орфографическим словарём;

7) составление памяток-алгоритмов.

Третье направление – формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме. Развитие связной речи предполагает работу над содержанием, построением и языковым оформлением высказывания. Она осуществляется при выполнении специальных упражнений и при подготовке изложений и сочинений; уделяется внимание совершенствованию связной устной речи учащихся: учебно-научной и публичной на основе знакомства с основными видами красноречия. Учащиеся, больше читая и пересказывая, вырабатывают способность правильно говорить. А значит, и писать.

Развивая речь ребёнка, необходимо обращать внимание на то, чтобы речь не отрывалась от мысли, была содержательной, ясной, по возможности точной, чтобы за словом стояло представление или понятие. Развивать речь – значит, развивать мышление, формировать взгляды, создавать самого человека. Речь не возникает сама по себе, она всегда является составной частью общения, оно в свою очередь сочетается с какой-то другой деятельностью: практической, познавательной, игровой или творческой.

Таким образом, работая одновременно по трем направлениям, уделяя большое внимание развитию речи учащихся, как показателя уровня культуры человека, его интеллекта и кругозора, можно добиться овладения учащимися коммуникативной культурой, что формирует навыки грамотной письменной речи.

Список литературы

1. Абидова, Н. Г. О развитии письменной речи / Н. Г. Абидова // Русский язык. – 1996. – №11.

2. Аксенова, Л. А. В поисках методики, способствующей повышению орфографической грамотности учащихся / Л. А. Аксенова // Русский язык: приложение к газете «Первое сентября». – М.: Первое сентября, 2003. – №29. – URL: https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200302912 (дата обращения: 09.09.2026).

3. Головин, Б. Н. Основы культуры речи: учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Б. Н. Головин. – 2-е изд., испр. – Москва: Высш. шк., 1988. – 319 с. – ISBN 5-06-001165-8.

4. Скрябина, О. А. Система работы по совершенствованию грамотности учащихся старших классов / О. А. Скрябина // Русский язык в школе. – 2000. – №1. – С. 32–38. – EDN XMJXNB.

Архипова Любовь Степановна
учитель
МБОУ «Питеркинская СОШ»
д. Питеркино, Чувашская Республика

СРАВНЕНИЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК С ОБРАЗАМИ ЖИВОТНЫХ

Аннотация: *в статье проводится сравнительный анализ русских и английских пословиц, содержащих зооморфные образы. Исследование выявляет универсальные черты восприятия мира и специфические культурные особенности двух народов. Рассматривается символика лисы, собаки, медведя, волка, лошади и других животных, демонстрируются влияния историко-географических условий на формирование языковой картины мира.*

Ключевые слова: *пословицы, зооморфные образы, русская культура, английская культура, сравнительная лингвистика, фольклор, менталитет.*

Введение

Пословицы и поговорки являются концентрированным выражением народной мудрости, отражающим мировоззрение, традиции и жизненный опыт этноса. Особое место в этом пласте лексики занимают фразеологизмы с зооморфными компонентами. Животные в фольклоре наделяются антропоморфными чертами, становясь символами определенных качеств характера или социальных ситуаций.

Сравнительный анализ русских и английских пословиц позволяет выявить два уровня восприятия: универсальный, обусловленный общими биологическими и психологическими закономерностями, и культурно-специфический, зависящий от истории, географии и быта народа. Цель данной работы – рассмотреть сходства и различия в трактовке образов животных в русском и английском языках.

Универсальные архетипы: *совпадения в символике.*

Несмотря на языковые барьеры, многие животные в обеих культурах имеют схожую семантику, что говорит об общечеловеческом опыте взаимодействия с природой.

Лиса является хрестоматийным примером универсального символа хитрости. В русском языке она воплощает коварство и изворотливость («Лиса семерых волков проведёт»), что полностью коррелирует с английским устойчивым выражением «As cunning as a

fox» (хитрый как лиса). В обоих случаях животное выступает аллегорией интеллектуальной ловкости, часто используемой во вред другим.

Змея повсеместно ассоциируется с предательством и скрытой угрозой. Русское «Греть змею на груди» и английское «A snake in the grass» (змея в траве) описывают одного и того же типа человека – лицемера, скрывающего злонамеренность под маской дружелюбия или безобидности.

Мышь в обеих традициях символизирует незаметность, трусость или ничтожность. Сравнения «тихий как мышь» («As quiet as a mouse») и «мышиная возня» указывают на восприятие этого животного как чего-то мелкого, незначительного и боязливого.

Специфика русской зооморфной символики.

Русский фольклор формировался в условиях сурового климата и тесного контакта с дикой природой лесной зоны. Это отразилось в доминировании образов диких зверей, обладающих мощной энергетикой.

Медведь занимает уникальное положение в русской культуре. Он символизирует грубую силу, неуклюжесть, но также и добродушие, хозяина леса. Пословицы «Медведь неуклюж, да дюж» или «Не буди медведя, пока спит» отражают уважение к стихийной силе и необходимость осторожности. В английском языке медведь (*bear*) лишен такого глубокого культурного кода и встречается в пословицах значительно реже, не являясь национальным символом.

Волк в русском сознании – это одиночка, хищник, но также и символ выносливости. Пословица «Волка ноги кормят» подчеркивает ценность активного труда и самостоятельности. Фраза «С волками жить – по-волчьи выть» говорит о необходимости адаптации к среде. В английском фольклоре волк (wolf) воспринимается преимущественно негативно, как воплощение жестокой опасности и лицемерия («A wolf in sheep's clothing» – волк в овечьей шкуре), без оттенка уважения к его силе.

Лошадь в русской традиции – символ трудолюбия и терпения, но иногда и простодушия. Известная пословица «Дарёному коню в зубы не смотрят» имеет прямой калькированный аналог в английском языке («Don't look a gift horse in the mouth»), что свидетельствует о древности этого образа и его общем европейском происхождении. Однако русские пословицы чаще акцентируют

внимание на рабочей функции лошади («На чужой спине далеко не уедешь»).

Прагматизм английской зооморфной символики.

Английские пословицы сформировались под влиянием островного положения, развитого сельского хозяйства и ранних торговых отношений. Образы животных здесь часто более прагматичны и связаны с бытом.

Собака в английской культуре пользуется большим уважением, чем в традиционном русском фольклоре. Если в русском языке собака может обозначать низкое социальное положение («Собачья жизнь») или слепую преданность, то в английском она – символ верности и равноправия. Выражение «Every dog has his day» (у каждой собаки свой день) утверждает идею справедливости и успеха для каждого, независимо от статуса. Фраза «A dog is man's best friend» закрепляет статус собаки как партнера, а не просто служебного животного.

Кошка в английском фольклоре – существо независимое и загадочное. Пословица «Curiosity killed the cat» (любопытство кошку погубило) носит предупреждающий характер, осуждая излишнее вмешательство не в свои дела. В русском языке кошка чаще ассоциируется с домашним уютом или погодными приметами («Кошка скребёт на душе – к непогоде»), не имея такой ярко выраженной негативной морализаторской нагрузки.

Свинья в обеих культурах вызывает отрицательные эмоции, но акценты расставлены по-разному. Английское «To make a pig of oneself» фокусируется на физической неопрятности, жадности и чревоугодии. Русское выражение «Подложить свинью» смещает акцент на моральный аспект – вероломство, подлость и нанесение ущерба исподтишка.

Уникальные культурные маркеры.

Некоторые образы являются специфическими маркерами национальной идентичности.

В русском языке важную роль играет журавль. Пословица «Лучше синица в руках, чем журавль в небе» противопоставляет реальную, хоть и скромную выгоду призрачным высоким целям. Журавль здесь – символ недостижимого идеала. Английский аналог «A bird in the hand is worth two in the bush» использует более абстрактный образ птицы, лишая пословицу конкретной орнитологической символики, свойственной русской традиции.

Отношение к *вороне* также различается. В русском языке «белая ворона» – это человек, резко выделяющийся из толпы, часто в негативном ключе непонятости или странности. В английском языке ворон (*raven*) сохраняет элементы мистики и готики, но не несет такой сильной социальной стигмы «изгоя».

Различия наблюдаются и в образах птиц гордости. Английское «Proud as a peacock» (гордый как павлин) использует экзотический образ, привнесенный колониальной экспансией. Русский язык для обозначения задиристости и важности чаще использует образ петуха («Запетухил»), что ближе к аграрному быту.

Заключение.

Сравнительный анализ показывает, что зооморфные образы в русских и английских пословицах служат зеркалом национального менталитета. Сходства (лиса-хитрец, змея-предатель) обусловлены универсальностью человеческого восприятия природы. Различия же коренятся в историко-географических условиях: русский фольклор отражает опыт выживания в дикой природе (медведь, волк), тогда как английский – опыт аграрного общества и торговли (собака-партнер, свинья-грязнуля).

Изучение этих параллелей важно не только для лингвистики, но и для межкультурной коммуникации. Понимание того, почему англичанин видит в собаке друга, а русский – сторожа, или почему медведь для русского – «хозяин», а для англичанина – просто крупный зверь, помогает глубже понять ценности и приоритеты другого народа. Пословицы сохраняют свою актуальность, напоминая нам, что за технологическим прогрессом стоят неизменные законы человеческой природы, отраженные в вековой мудрости предков.

Список литературы

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа. Полное собрание : в 2 томах / В. И. Даль. – Москва : Русская книга, 1994.

2. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – Москва : Русский язык, 1984.

Романова Елена Егоровна
учитель
МБОУ «Староузеевская СОШ»
с. Старое Узеево, Республика Татарстан

DOI 10.21661/r-599714

ТЕКСТ И ДИСКУРС: ОТ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ К МЕТАПРЕДМЕТНОЙ ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема разграничения понятий «текст» и «дискурс» в контексте современного школьного филологического образования. Автор доказывает, что в условиях информационного общества классического лингвистического анализа текста (имманентного, замкнутого объекта) недостаточно для формирования функциональной грамотности обучающихся. Традиционный подход позволяет достичь предметных результатов (подготовка к ОГЭ и ЕГЭ), но не отвечает на вызовы времени.*

В работе предлагается методическая модель интеграции дискурс-анализа в преподавание русского языка и литературы для достижения метапредметных и личностных результатов. Через сопоставление статики текста и динамики дискурса, а также анализ реальных российских коммуникативных кейсов (на примере политического и медиадискурса), обосновывается необходимость формирования у школьников навыков деконструкции информационных сообщений. Автор демонстрирует, как переход от анализа «мертвых букв» к анализу «живой речи» способствует развитию критического мышления, медиаграмотности и ценностного самоопределения учащихся. Статья адресована учителям-словесникам и методистам.

Ключевые слова: *лингвистика текста, дискурс-анализ, функциональная грамотность, метапредметные результаты, медиаграмотность, критическое мышление, языковая личность, коммуникативная компетенция, педагогическая практика.*

Введение.

Тридцать лет назад лингвистика текста воспринималась как вершина филологической науки. Анализ предложений, поиск связности и интерпретация речевой деятельности составляли ядро

методической работы. В эпоху нейросетей, дипфейков и клипового мышления такой подход перестал отвечать на ключевой вопрос современной педагогики: как научить ребёнка не просто читать, а понимать скрытые механизмы манипуляции и конструировать собственное безопасное информационное поле.

Слово «текст» больше не описывает реальность современных учеников. Читая новостную ленту или воспринимая рекламный баннер, они погружаются в дискурс. Без инструментария для его деконструкции школьники остаются беззащитными перед информационным потоком. Разграничение понятий «текст» и «дискурс» рассматривается ниже не как кабинетная лингвистическая проблема, а как практический вопрос формирования функциональной грамотности.

Этап 1. Текст: фундамент предметных результатов.

Текст – это продукт, зафиксированная на любом носителе последовательность знаковых единиц. Для школьной практики значимы его имманентность и завершённость.

Формальные признаки: связность (когезия), цельность, завершённость. На материале отрывка «На столе лежало яблоко. Оно было красным» формируется умение видеть синтаксический каркас, наблюдать, как микро-вселенная замыкается внутри четырёх предложений.

Онтологический статус: текст статичен. Стихотворение Пушкина остаётся тем же набором букв, и эта стабильность позволяет использовать его как эталонный материал для отработки орфографических и пунктуационных навыков.

Границы: у текста всегда есть начало и конец, что даёт ученику чувство контроля и завершённости задачи.

Работа с текстом – базовый уровень, формирование предметных результатов (ОГЭ, ЕГЭ). Достижение высшей планки требует перехода на следующий уровень.

Этап 2. Дискурс: метапредметный уровень и смысловое чтение.

Новость об открытии новой школы представляет собой один текст. Однако в государственной газете это триумф социальной политики, в Telegram-канале – подозрение в коррупции, в родительском чате – прагматичный вопрос о бесплатных кружках. Слова те же, смыслы полярны. Это и есть дискурс – речь, погружённая в жизнь (Т. ван Дейк, Ю.Н. Караулов).

Переход к дискурсивному анализу реализуется через следующие аспекты:

Участники коммуникации (кто говорит). На уроках литературы анализируется не только монолог Чацкого, но и изменение его

восприятия в зависимости от статуса адресата; текст комедии сопоставляется с современными политическими дебатами, что способствует формированию гражданской идентичности.

Цель (иллокуция). При подготовке к итоговому сочинению разбираются не только тезисы, но и скрытая интенция автора. Ученики учатся задавать вопрос: автор хочет убедить, продать, напугать или высмеять? Это прямой путь к развитию критического мышления.

Когнитивный фон. Шутка понятна только тому, кто владеет пресуппозицией. Изучение классики расширяет этот фон, без которого невозможно полноценное понимание ни классического, ни современного медиадискурса.

Ситуативный контекст. Выступление на трибуне ООН и разговор на кухне используют одни ресурсы языка, но принадлежат разным дискурсам. На элективном курсе «Медиаграмотность» этот принцип переносится на анализ речи современных блогеров и официальных лиц.

Если текст – это кадр, то дискурс – весь фильм, включая бюджет, реакцию зрителей и законы кинорынка. Задача педагога – научить детей быть не пассивными зрителями, а грамотными кинокритиками.

Этап 3. Практическая дифференциация: от таблицы к проектной деятельности.

Для систематизации знаний используется таблица оппозиций, переведённая в плоскость проектной деятельности.

Таблица

Критерий	Текст (предметный результат)	Дискурс (метапредметный результат)
Природа	Продукт. Статичный объект	Процесс. Динамическое явление
Фокус	Грамматика, синтаксис	Кто, кому, зачем, при каких обстоятельствах
Границы	Чёткие (начало и конец)	Размытые (невербалика, паузы, социальные последствия)
Единица	Предложение, СФЕ	Коммуникативное событие
В практике	Задание ОГЭ/ЕГЭ: вставить пропущенную букву, найти средство выразительности	Проектная задача: проанализировать, как один и тот же инфоповод освещается в трёх разных Telegram-каналах, и составить карту когнитивных искажений

Наглядный пример из российской реальности. Фраза Дмитрия Медведева «Денег нет, но вы держитесь».

Как текст (уровень первой категории): простое предложение, грамматически безупречное, соединённое союзом «но». Тема-рематическая структура ясна. Идеальный материал для синтаксической минутки.

Как дискурс (уровень высшей категории): мощнейший коммуникативный акт. Задействован фактор адресата (пенсионеры Крыма), исторический момент (2016 год, экономический контекст) и колоссальный общественный резонанс. Фраза вышла за пределы слов: породила тысячи мемов, стала маркером эпохи. В рамках методической системы ученики 10 класса провели микро-исследование: проследили жизнь этой фразы в медиапространстве с 2016 года до наших дней, выявив, как менялась её коннотация в зависимости от политического цикла. Результаты работы представлены на школьной научно-практической конференции.

Этап 4. Лингвистические следствия и педагогический инструментарий

Понимание разницы между текстом и дискурсом меняет методический инструментарий. Лингвистика текста даёт методы подготовки к ВПР и экзаменам. Анализ дискурса даёт инструменты воспитания думающего гражданина.

Изучение современного российского медиадискурса на уроках позволяет наблюдать смену фреймов. Концепт «семья»:

– в глянцевых журналах нулевых (в архивах, анализируемых как исторический источник) – потребление и гедонизм;

– в консервативных медиа 2020-х, формирующих актуальную повестку, – традиционные ценности и решение демографических задач.

Слова похожи, когнитивные модели разные. Без категории дискурса невозможно объяснить детям, почему одна и та же фраза может быть комплиментом в дружеской беседе и оскорблением в ходе парламентских слушаний. Именно здесь формируется «языковая личность» (Ю.Н. Караулов) – личность, способная к саморегуляции и осознанному выбору речевого поведения.

Заключение.

Текст отвечает на вопрос «Что сказано?». Он описывает мир слов. Дискурс отвечает на вопросы «Кто, кому, зачем и в какой системе власти это сказал?». Он описывает мир людей.

Современный учитель-словесник подобен реставратору, работающему в двух измерениях. Он должен видеть красоту мазков на холсте – это работа с текстом для сохранения литературного

наследия. И он обязан понимать, в каком музее висит эта картина, кто её купил и какую идеологию продвигает галерея – это работа с дискурсом для воспитания поколения, способного защитить свой ценностный суверенитет.

Чистого текста в природе почти не осталось. Задача современного педагога – научить детей распутывать эти связи, отделять информацию от манипуляции и выстраивать собственную речевую стратегию. Дискурсивный подход не отменяет лингвистики текста, а надстраивается над ней, обеспечивая переход от предметных результатов к метапредметным и личностным.

Список литературы

1. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация : сборник работ / Т. А. ван Дейк ; сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова. – Москва : Прогресс, 1989. – 312 с.

2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.

3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов ; отв. ред. В. В. Виноградов ; Академия наук СССР, Отделение литературы и языка. – Москва : Наука, 1987. – 261 с.

4. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – Москва : Гнозис, 2003. – 280 с.

5. Теория дискурса в системе наук о языке : сборник научных трудов / Институт языкознания РАН ; отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – Москва : ИЯ РАН, 2008. – 232 с.

6. Тураева, З. Я. Лингвистика текста: текст: структура и семантика : учебное пособие / З. Я. Тураева. – Москва : Просвещение, 1986. – 127 с.

Романова Елена Егоровна,
учитель
МБОУ «Староузеевская СОШ»
с. Старое Узеево, Республика Татарстан

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕДУКЦИИ ГЛАСНЫХ В БЫСТРЫХ УСТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ

Аннотация: *статья посвящена анализу редукции гласных как одного из ключевых процессов русской разговорной фонетики. Рассматриваются типы, причины и акустические последствия редукции, особенности её проявления в различных позициях слова, а также отражение этого явления в современной орфоэпической норме. Особое внимание уделено механизмам качественной и количественной редукции, вариативности произношения, а также*

тенденциям, связанным с лексикализацией редуцированных форм. Статья предназначена для устного выступления на конкурсе, содержит примеры из русского языка и может быть полезна преподавателям, лингвистам и всем, кто интересуется живой русской речью.

Ключевые слова: *редукция гласных, русская фонетика, быстрая речь, безударные гласные, качественная редукция, количественная редукция, разговорная речь, орфоэпическая норма, диереза, слоговой сонорный.*

Введение.

В живой устной речи, особенно при высоком темпе, звуковая ткань языка подвергается значительным изменениям. Наиболее ярко это проявляется в процессе редукции – ослабления и изменения артикуляционных и акустических характеристик звуков, прежде всего гласных. Именно редукция обеспечивает экономию речевых усилий и лежит в основе беглости русской речи. Однако именно она создает трудности для восприятия и изучения языка, а также вызывает споры среди лингвистов и педагогов.

Цель данной работы – дать развернутую фонетическую характеристику редукции гласных, показать её причины, типы, примеры и современные тенденции развития.

1. Понятие и типы редукции.

Редукция – это ослабление и изменение звуков (в первую очередь гласных), связанное с сокращением их длительности, силы, а также изменением качества артикуляции. В русской традиции выделяют два основных типа:

Количественная редукция – сокращение длительности и силы звука, вызванное безударностью. Например, в слове «молоко» [мълако] ударный [о] звучит ясно, а безударные – ослаблены и короче.

Качественная редукция – изменение самой артикуляции, когда безударный гласный становится более закрытым или нейтральным (например, [о] превращается в [ъ] или [а] – в [ъ] или []).

Наиболее подвержены редукции заударные и предударные слоги, особенно если они находятся далеко от ударного ядра слова.3 источника.

2. Причины и условия редукции.

Главные факторы возникновения редукции:

Отсутствие ударения: в русском языке именно ударный слог – центр слова, остальные слоги произносятся с меньшей энергией.

Темп речи: чем быстрее речь, тем сильнее редукция, вплоть до полного выпадения гласных (диерезы).

Фонетическое окружение: соседство с сонорными или фрикативными звуками усиливает редукцию. Так, после [в], [л], [н], [р] безударный гласный может исчезать: «проволока» – [про́вълкъ], «комната» – [ко́мнта].

Позиция в слове: наиболее сильная редукция наблюдается в заударных слогах, особенно в конце слова или на стыке с последующим словом.

3. Фонетические характеристики.

Редукция проявляется в изменении трёх основных акустических параметров:

Длительность: безударные гласные короче ударных в 2–4 раза.

Интенсивность (громкость): безударные звучат тише.

Формантная структура (качество): сдвиг формант в сторону более нейтральных, «затушёванных» гласных ([ъ], [ь], []).

В экстремальных случаях (быстрая речь, непринуждённое общение) гласный может полностью исчезать – тогда его роль берет на себя соседний согласный, становясь слоговым: «ко́мната» – [ко́мнта], «па́поротник» – [па́пърт’н’ик].

4. Примеры и вариативность.

В русском языке вариативность редукции очень велика:

«вытаращила» – [вы́търъш’илъ] или [вы́тръш’илъ]

«наволочка» – [на́вълъч’къ], [на́вълч’къ], [на́влъч’къ]

«луковица» -[лу́кв’ицъ], [лу́къв’цъ]

«проволока», «папоротник», «притолка» – варианты с выпадением гласного считаются нормативными в современной разговорной речи и фиксируются в орфоэпических словарях.

Важно различать лексикализацию (произношение без гласного становится единственным вариантом: «проволока», «папоротник») и морфологическую прикреплённость (вариативность: «Фёдоровна» – «Фё[дъръв]на» – «Фё[дръв]на»).

5. Современные тенденции и отражение в норме.

В последние десятилетия отмечается расширение допустимых вариантов с выпадением гласных. Если раньше такие формы, как «жа́вронок», «папо́ртник», «про́волка» воспринимались как

просторечные, то сегодня многие из них кодифицированы как допустимые, а некоторые – как основные в разговорном стиле.

Орфоэпические словари XXI века (например, под редакцией Касаткина) уже фиксируют формы типа «жа́[вр]онок», «па́по[р]тник», «су́то[л]ка» как основные или допустимые. Однако в академической и публичной речи по-прежнему предпочтительнее более полные, «ясные» варианты.

6. Прикладное значение.

Знание особенностей редукции необходимо:

преподавателям русского языка (особенно при обучении иностранцев);

разработчикам систем распознавания и синтеза речи;

лингвистам, изучающим живую речь;

актёрам, дикторам и всем, кто работает с публичным словом.

Заключение.

Редукция гласных – закономерный, сложный и очень показательный процесс русской фонетики. Она обеспечивает экономию речевых усилий, определяет специфику беглой русской речи, но одновременно создаёт трудности для восприятия и нормативного описания. Дальнейшее изучение редукции, особенно в спонтанной речи разных социальных групп, – одна из актуальных задач современной русской фонетики.

Список литературы

1. Виноградов, В. А. Редукция / В. А. Виноградов // Большая российская энциклопедия : научно-образовательный портал. – URL: https://bigenc.ru/c/reduktsiia-770335 (дата обращения: 06.10.2026). – Текст : электронный.

2. Булич, С. К. Редукция, в лингвистике / С. К. Булич // Энциклопедический словарь / издатели: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – Санкт-Петербург, 1899. – Т. XXVIa (52) : Резолюция – Савицкие. – С. 485.

3. Савинов, Д. М. Редукция безударных гласных до нуля в русском литературном языке и ее отражение в словарях / Д. М. Савинов // Русская речь. – 2024. – № 4. – С. 54-62. – DOI 10.31857/S0131611724040056. – EDN TPUZVN.

Тафаева Надежда Ильинична
учитель
МБОУ «СОШ №37»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РЕТЕЛЛИНГ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: *в статье рассматривается ретеллинг как особый жанр современной литературы, предполагающий переосмысление и новую интерпретацию известных сюжетов. Делается вывод, что ретеллинг может выступать не только жанром литературы, но и одним из критериев авторского отношения к окружающему миру, природе и времени.*

Ключевые слова: *ретеллинг, пересказ, сказка, сюжет, интерпретация, литературный жанр, фанфик, авторская позиция.*

Что такое ретеллинг? Тренд, традиция, или бессмертный литературный прием? И почему так привлекательны оригинальные интерпретации сказок и других текстов? Слово «ретеллинг» пришёл из английского языка и означает «пересказ». Но ретеллинг заметно отличается от коротких выжимок книг. Пересказ пересказу рознь: чтение краткого содержания книги перед уроком не то же самое, что окунуться в мир, где известные классические герои становятся современными персонажами. Ретеллинг – жанр литературы, в котором писатели переделают популярные сюжеты, знакомые большинству читателей. Как же создается ретеллинг»? Авторы ретеллингов пишут об историях, которые знакомы большинству читателей. Обычно это мифы или сказки – то, что одинаково любят дети и взрослые. На создание ретеллингов могут вдохновлять не только одно конкретное произведение, а целые циклы. Автор, переосмысливая сюжет на современный лад, добавляет новых героев или меняет полюбившихся персонажей. Может показаться, что использовать чужой сюжет для своей книги – это как-то нехорошо. Неужели все авторы ретеллингов занимаются плагиатом? На самом деле, нет: ретеллинг – это отдельный вид искусства, и оригинальные сюжеты из-за них не страдают. Нет ничего плохого в том, чтобы по-новому взглянуть на привычную историю. Результат такого творческого эксперимента может получиться самым неожиданным.

В 2020 году появилась новая версия сюжета «Двенадцать месяцев» в виде романа «Невеста Ноября» от Лии Арден. Цель автора – взглянуть на историю по-новому, а не просто пересказать её.

Ретеллинг не стоит путать ни с фанфиком, ни с фэнтези и ни нонфикшен. Перечисленные жанры либо кардинально меняют сюжет, либо лишь немного дополняют.

При ретеллинге, или переложении уже известной истории, важно помнить два момента: 1) история действительно должна быть узнаваема читателем; 2) при этом автору нужно привнести в сюжетную канву свои мысли, идеи и «фишки». Источником создания ретеллинга Лии Арден «Невеста Ноября» послужила сказка «О двенадцати месяцах» чешской писательницы Божены Немцовой (1820–1862). Мачеха и злая сестра посылают главную героиню сказки «Двенадцать месяцев» Морушку в зимний лес, чтобы она принесла им фиалок, ягод и яблок.

Русскому читателю сюжет сказки Немцовой известен в версии Самуила Маршака. На сказку Немцовой, как источник сказки Маршака, впервые указала литературовед Вера Васильевна Смирнова. Сам Маршак утверждал, что в основу его сказки легла народная версия сюжета, а характер его обработки действительно отличается от версии Немцовой. У Маршака две сюжетные линии. Во-первых, королева со своей свитой, во-вторых, падчерица, мачеха и ее дочка.

У Лии Арден в романе «Невеста Ноября» новая версия сюжета «Двенадцать месяцев». Жили-были двенадцать месяцев – двенадцать братьев, что ступали на землю каждый в своё время. Весенние братья – щедро делились теплом и лаской солнечных лучей. Летние месяцы – дарили столько света, что те не давали поселиться сумраку в человеческих сердцах. Три осенних брата – делились богатым урожаем, который помогал народу дожить до весны. Зимние братья – мрачные и холодные, при которых погибало всё, что не успевало спрятаться. И худший из них – Декабрь. Многие столетия боролся Ноябрь со старшим зимним братом, но всегда отступал, потому что шли впереди Декабря его Колдуны. Но осенние братья выступили они против Декабря, рассудив, что если тот не придёт в своё время, то уже с Январём и Февралём разберутся. Сперва Ноябрь одолел Колдунов, а затем и старшего брата. Куда подевались Январь с Февралём – никто не ведал. Только один Колдун остался, который теперь стерёг островок зимы в самом сердце Проклятого леса. Чтобы поддержать установившийся порядок, люди стали относить рождённых в зимние месяцы детей к границе этого леса, и оставлять там. Возможно, малыши становились добычей зверей, но простой народ верил, что попадают они к декабрьскому Колдуну, который забирает их души, дабы продлить себе жизнь.

Во всех трех произведениях присутствуют двенадцать месяцев, которые помогают героине решать сложную задачу. В романе Лии Арден достоинством истории является интересный сюжет, в котором автор использовала не только мотив сказки «Двенадцать месяцев», но также «Золушки», «Морозко» и «Аленького цветочка». Помимо влияния месяцев на конкретные периоды времени года, добавлена арка с их покровительством над людьми. Братья-месяцы сильно отличаются от канонических, их образы более фактурные, живые. Они не так добры и благородны, у каждого своя – не всегда безобидная цель. Отсюда сложные отношения друг с другом, что нередко отражается на простых людях. Любовную линию украшают несколько ярких, неожиданных поворотов.

Почему зима не приходит вовремя? Наблюдения над природой показывают, что в последние годы зимние месяцы стали теплыми, с дождями и слякотью. Люди заметили, что в природе происходят непонятные погодные явления. Обычно, декабрь – время, когда свирепствуют морозы, но в последние годы особенно в декабре мы наблюдаем не соответствующие декабрю дождь и слякоть. Так и кажется, что этот месяц где-то задержался. По нашему мнению, потепление зимнего периода, Лия Арден переосмыслила в романе-ретеллинг «Невеста Ноября». В нем автор показывает значение ретеллинга в образах, связанных с изображением человека, природы и во времени. Ретеллинг может служить и одним из критериев авторского отношения к окружающему миру.

Список литературы

1. Доманский, Ю. В. Архетипические мотивы в русской прозе XIX века: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Юрий Викторович Доманский. – Москва, 1998. – 184 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/arkhetipicheskie-motivy-v-russkoi-proze-xix-veka (дата обращения: 23.09.2026).

2. Юнг, К. Г. Человек и его символы / К. Г. Юнг, М.-Л. фон Франц, Дж.Л. Хендерсон, И. Якоби, А. Яффе; пер. И.Н. Сиренко, С.Н. Сиренко, Н.А. Сиренко. – М.: Медков С.Б.; Серебряные нити, 2016. – 352 с.

Тесцов Сергей Валентинович
канд. филол. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

DOI 10.21661/r-599438

ЛИТЕРАТУРНЫЕ МИСТИФИКАЦИИ В АНГЛИИ И РОССИИ В ЭПОХУ ПОЗДНЕГО ПРОСВЕЩЕНИЯ И РАННЕГО РОМАНТИЗМА

Аннотация: *статья посвящена загадкам, мистификациям и фальсификациям, связанным с именами авторов и названиями отдельных литературных произведений английских писателей, живших в XVIII и начале XIX в. Характерной чертой Предромантизма является интерес к фольклору, обращение к кельтским легендам, к памятникам национальной английской культуры.*

Ключевые слова: *эпоха Просвещения, мистификации, фальсификации, проблемы переводчиков, готический роман, Предромантизм.*

В период Предромантизма в Англии был создан «готический роман», который называют также «чёрным романом», или «романом ужасов». Для готического романа характерны средневековая тема, атмосфера ужасов и тайн, мелодраматический сюжет, фантастические мотивы, экзотический пейзаж. Героями готического романа становятся чудовищные злодеи и благородные рыцари. События в нём совершаются по воле роковых, сверхъестественных сил. Человек становится жертвой коварных интриг и преступных действий, повсюду его подстерегает смерть. В этом романе нередко изображаются извращенные страсти.

Первым подлинно «готическим» романом в английской литературе был «Замок Отранто» (1764) Горация Уолпола (1717–1797), хотя некоторые историки литературы полагают, что первым произведением в этом жанре была псевдоисторическая книга ирландского пастора Томаса Лиланда под названием «Длинный меч, или Граф Солсбери», написанная в Лондоне в 1762 году. Эта книга вызвала много споров у литературоведов, а её единственный экземпляр хранится в Британском музее.

В лондонском издании романа Уолпола на фронтисписе можно прочитать такие слова: «История, переведённая Уильямом

Маршалом с итальянского оригинала каноника церкви Св. Николая в Отранто – Онуфрио Муральто» [1]. Действие романа происходит в Италии, в замке, в котором жил князь Манфред. В прошлом предки Манфреда захватили замок, убив его законного владельца Альфонсо Доброго. Сюжет романа представляет собой возмездие сверхъестественных сил. Обитавший в замке призрак Альфонсо Доброго вырастает до огромных размеров. Стены замка разваливаются и в финале призрак потребовал отдать этот замок бедному молодому человеку по имени Теодор, который являлся потомком Альфонсо Доброго.

Почти в то же время большой популярностью пользовались «Сочинения Оссиана, сына Фингала» (1765). Поэмы Оссиана были переработкой кельтского эпоса, осуществленной Джеймсом Макферсоном (1736–1796), который перенёс место действия в Шотландию. Героями этих сказаний были доблестный воин по имени Фингал и его сын бард Оссиан, которые жили в королевстве Морвэн, в замке Сельма, среди суровой природы. Песни Оссиана проникнуты грустным настроением, а лирическое начало преобладает над эпическим.

Стилизацией в духе средневековья было творчество поэта Томаса Чаттертона (1752–1770), умершего в возрасте 18 лет. Чаттертон воссоздал в своих стихах жизнь Бристоля XV в. Стихи были написаны на средневековом английском языке и приписаны вымышленному автору Томасу Роули. В балладе «Бристольская трагедия» (1768) Чаттертон воспевает мужество Чарлза Бовдина, осуждённого королем Эдуардом на смерть.

В 1988 г. современный английский писатель Питер Экройд опубликовал роман о Томасе Чаттертоне, в котором рассказал о том, как юноша, который прославился в своем городке, решил искать свое счастье в Лондоне, но как только он появился в английской столице, его ранняя популярность быстро потускнела. Он тщательно пытался достучаться до редакторов и издателей, чтобы опубликовать свои труды, которые у него на родине пользовались большим успехом. Они брали его рукописи и клали в стол, в то время, как он думал, что очень быстро прославится. Его талант по-настоящему оценили лишь после того, как он покончил жизнь самоубийством в возрасте 18 лет. Молодой поэт пытался сочинять стихи в архаичном стиле. Он даже искусственно старил бумаги, а затем заявлял, что обнаружил рукописи, принадлежащие монаху, жившему в XV веке [2].

Уильям Бекфорд (1760–1844) является автором классического готического романа «Ватек» (1786). Джордж Гордон Байрон признавал его гением. Бекфорд также прославился постройкой замка Фонтхилл – самого сенсационного строения английского готического возрождения.

Он был единственным законнорожденным сыном Уильяма Бекфорда-старшего, который дважды занимал пост лорда-мэра Лондона. Он был также наследником огромного состояния, приобретенного его предками в трех поколениях. Свое богатое наследство Бекфорд получил после смерти отца в 1770 году. Молодой писатель был от природы талантливым ребенком. В детстве с ним занимались выдающиеся художники и архитекторы. В пятилетнем возрасте он брал уроки игры на пианино у девятилетнего В. А. Моцарта. В 1778 году после долгих лет путешествий и обучения в Европе Бекфорд вернулся в Англию. После трехдневного празднования Рождества он придумал историю о калифе Ватеке – монархе, который решил построить такую высокую башню, с которой можно было обозревать все королевства мира. Читатели приняли эту повесть за восточную сказку.

В романе Мэтью Грегори Льюиса (1775–1818) «Монах» (1795–1796) на первом плане – описание роковых страстей, связанных с противоестественными влечениями. Монах Амброзио впадает в грех и совершает преступления. Рок преследует его, и он гибнет, запутавшись в дьявольских кознях. «Монах» принадлежит к типу романов со скандальной известностью, особенно учитывая, что его автору на момент издания книги было всего 19 лет и он являлся членом Британского парламента. Роман, совершенно непохожий на произведения, которые Англия видела до его публикации в 1796 году. Зловещий, тревожный, он радикально изменил готическую литературу своим мрачным тоном, открытым повествованием о табуированных темах: колдовстве, сексе, антикларикализме, убийствах, инцесте, эксцессах испанской инквизиции и сатанизме.

В романе Анны Рэдклиф (1764–1823) «Удольфские тайны» (1794) рассказывается о роковом стечении обстоятельств в жизни человека, о власти над ним загадочной судьбы. Напряженная интрига развертывается на экзотическом фоне Франции и Италии Эпохи Возрождения. Роман строится на контрасте между ужасами замка Удольфо и идиллией жизни на лоне природы. Персонажи резко делятся на злодеев и добродетельных людей. В облике романтического злодея выступает мрачный Монтони, а воплощением

чистоты и добра является Эмили Сент-Обер. Роман Анны Рэдклиф выделяется среди готических романов других авторов тем, что конфликт в нем разрешается торжеством добродетели.

В начале XIX столетия произведения Анны Рэдклиф были известны не только в Великобритании, но и во многих странах Европы, включая Российскую Империю. Позже ее имя можно было найти в любом справочнике по английской литературе вместе с именами других известных фигур английского «готического возрождения». В начале 1800-х годов сказочный роман М.Г. Льюиса «Монах» был очень популярен среди русских читателей, хотя имя этого автора почти никому не было знакомо. В то время в Англии Анну Рэдклиф справедливо считали «литературной матерью» Мэтью Льюиса, поскольку ее влияние на этого молодого писателя и поэта было огромным.

В XX веке известный английский литературовед Монтегю Саммерс написал в своей популярной книге «Готическое исследование» (1968), что в конце апреля 1794 г., когда появился роман госпожи Рэдклиф «Удольфские тайны», Льюис начал читать его, отправляясь в поездку по Европе и закончил чтение сразу после приезда в Гаагу. После этого он в восторге кричал, что это одна из самых интересных книг, которые он когда-либо читал [3].

В марте 1796 г. его роман «Монах» был опубликован в трех томах издателем Джоном Беллом. На следующий год это произведение было переведено на французский язык, а в 1798 г. – на немецкий. Первый перевод этой книги на русском языке был напечатан в Санкт-Петербурге в четырех частях в 1803 г. Это был перевод с французского языка, который сделали И. Павленков и И. Росхяков. На титульной странице этого издания мы можем прочитать странные слова: «Монах, или Пагубные следствия пылких страстей. Сочинение славной госпожи Рэдклиф».

Как это могло произойти? Была ли просто досадная опечатка, ошибка некомпетентного переводчика, редактора или корректора? Скорее всего нет. Без сомнения, это было преднамеренное искажение факта. В принципе, цель этого обмана объяснить просто: предприимчивые издатели хотели заработать деньги на эксплуатации громкой славы популярной писательницы. Кстати, позже нечто подобное произошло с другой книгой. В 1833 г. роман Чарлза Роберта Мэтьюрина (1782–1824) под названием «Мельмот Скиталец» (1820) был переведен с французского языка на русский, а на следующий год российские читатели раскупали в книжных магазинах,

якобы написанную «прославленным Мэтьюриным», новую интересную книгу под названием «Признание англичанина-опиомана», автором которой на самом деле был никому неизвестный писатель Томас де Квинси (1785–1859). Другой писатель – Уильям Генри Айерлэнд (1777–835) публиковал свои собственные произведения, выдавая их за неизвестные рукописи самого Шекспира, и тем самым добился всеобщего признания.

Почему подобные мистификации чаще случались именно с авторами псевдоромантических или псевдоготических романов? Может быть, главной причиной подобных фальсификаций был возросший у читателей интерес к сентиментальной и предромантической литературе, а предромантические авторы нередко становились известными после публикации их ранних рассказов, эссе и стихотворений. Также писатели даже придумывали мистические истории о якобы «подлинном происхождении» загадочных событий и древних рукописей, найденных в руинах старинных церквей. Это были, как правило, «переводы с латинского, французского, немецкого, итальянского и других иностранных языков» [3].

References

1. Walpole H. The Castle of Oranto and Hieroglyphic Tales / H. Walpole. – London: Everyman, J. M.Dent, 1993. – 164 p.

2. Ackroyd. P. Chatterton / P. Ackroyd. New York: Grove Press, 1988.

3. Summers, M. The Gothic Quest. A History of the Gothic Novel / Montague Summers. – London: The Fortune Press, 1968. – 443 p.

ЭКОЛОГИЯ

Жулидова Ольга Николаевна.
директор
ГБУ СОДО «Областной центр экологии,
краеведения и туризма»
г. Саратов, Саратовская область
Бычкунова Елена Борисовна
методист
ЧПОУ «Московский открытый колледж»
г. Москва
Наумова Альбина Николаевна
заместитель директора
ГБУ СОДО «Областной центр экологии,
краеведения и туризма»
г. Саратов, Саратовская область

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГБУ СОДО «ОБЛАСТНОЙ ЦЕНТР ЭКОЛОГИИ, КРАЕВЕДЕНИЯ И ТУРИЗМА»

Аннотация: *в статье рассматриваются инновационные подходы в области экологического воспитания, обучения и образования в системе дополнительного образования.*

Ключевые слова: *экологическое образование, инновационные направления, сетевые программы, основные направления работы.*

В нынешних условиях перехода к инновационной экономике решение задач воспитания «нового человека» – человека труда, патриота своей родины, занимающего активную жизненную позицию, требует создания условий, где переплетены между собой вопросы трудового воспитания и профессиональной ориентации обучающихся, определенные государственным заказом.

Важную роль в формировании современного человека, играет экологическому образованию.

ГБУ СОДО «Областному центру экологии, краеведения и туризма» проводит большую работу по формированию экологического мировоззрения среди населения.

Государственное бюджетное учреждение Саратовской области дополнительного образования «Областной центр экологии, краеведения и туризма» (далее ГБУ СОДО «ОЦЭКИТ») является памятником природы, расположено во Фрунзенском районе г. Саратова. Площадь 4,152 га. 29 января 2014 года Центр получил статус особо охраняемой природной территории регионального значения. Учреждение состоит на учете в министерстве природных ресурсов и экологии Саратовской области. История Центра тесно связана со становлением и развитием юннатского и экологического движения в Саратовской области. Возникновение учреждения относят к 1940 году.

ГБУ СОДО «ОЦЭКИТ» имеет основные структурные подразделения (отделы):

«Экостанция»;

«Центр краеведения, этнографии и культуры»;

«Центр детско-юношеского туризма»;

«Отдел организационной работы и обеспечения реализации образовательных программ».

В настоящее время это – стабильно функционирующее, общедоступное, многоуровневое, многопрофильное учреждение, осуществляющее дополнительное экологическое образование детей разного возраста. Одновременно оно является учебно-производственной базой для прохождения практик для учащихся ПУ, техникумов, студентов ВУЗов и др. Методическая деятельность ГБУ СОДО «ОЦЭКИТ» ориентирована на оказание всесторонней помощи педагогическим кадрам образовательных учреждений области в организации дополнительного экологического образования.

Центр проводит широкую экологическую пропаганду среди всех слоев населения; принимает активное участие в практической природоохранной деятельности, вносит свой вклад в развитие международного сотрудничества в эколого-образовательной сфере. В ГБУ СОДО «ОЦЭКИТ» разработаны сетевые программы в области экологического образования с дошкольными учреждениями школами и колледжами.

В настоящее время «ОЦЭКИТ» является моделью непрерывного экологического образования. В нее входят отделы начального экологического образования, общей экологии, охраны окружающей среды, агроэкологии, зооэкологии.

Центр имеет следующие инновационные направления экологического образования, как полевая экология, экологический мониторинг, игровая экология, экологический труд.

С целью приобщения детей к исследовательской научной деятельности, выявления и мобилизации их творческого потенциала «ОЦЭКИТ» инициировал и проводит более 20 разнообразных конкурсов экологической направленности. Среди них:

– конкурсы исследовательских работ («Юные исследователи окружающей среды», «Наследие природы», ежегодная областная научно-практическая экологическая конференция обучающихся, областная заочная школа по биологии и экологии);

– конкурсы литературного и художественного творчества («Зелёная планета глазами детей», «Многообразие вековых традиций», «Природа.Культура. Экология», «Экологическая безопасность-безопасность жизни», «Зеркало природы», «Живая земля», «Природа вокруг нас», «Человек. Земля. Космос.», «Подводный мир глазами детей», «Саратовский край – люби его и воспевай», «Никогда не забудем»);

– конкурсы и акции опытнических и практических природоохранных работ («Юннат», «Озеленение пришкольной площадки», «Живи, лес», «Делами добрыми едины», «Птичьи кормушки», «Птицестрой».

Помимо этого, ОЦЭКИТ участвует в общероссийских конкурсах (Всероссийский детский экологический форум «Зеленая планета», фестиваль детско-юношеского творчества «Белая береза», «Юннат», «Моя малая родина», «Зеркало природы», «Созвездие», «Подводный мир глазами детей», «Неделя в защиту животных», «Голубая лента»).

Методическая деятельность ГБУ СОДО «ОЦЭКИТ» ориентирована на оказание всесторонней помощи педагогическим кадрам образовательных учреждений области в организации дополнительного экологического образования.

В перспективе работы Центра развитие и совершенствование его структуры, внедрение новых видов образовательной деятельности, востребованных обществом, а также инновационных образовательных технологий и методов обучения, углубление перспектив работы с образовательными учебными заведениями.

Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53, ч. 1. – Ст. 7598 ; 2022. – № 52. – Ст. 9376 (в ред. от 29.12.2022).

2. Бычкунова, Е. Сетевое взаимодействие : учебно-методическое пособие (из опыта работы МДОУ «Детский сад комбинированного вида №186 «Белочка» и ГБУ СОДО «Областной центр экологии, краеведения и туризма») / Е. Бычкунова, А. Наумова, А. Костин. – Saarbrücken : LAP Lambert Academic Publishing, 2018. – 60 с.

3. Бычкунова, Е. В. Инновационная деятельность по экологическому образованию и воспитанию в процессе сетевого взаимодействия образовательных организаций (из опыта работы) / Е. В. Бычкунова, А. Н. Наумова, А. М. Костин // Исследовательская деятельность в образовательной организации: проблемы, поиск, решения : сборник статей межрегиональной научно-практической конференции (Саратов, 26 октября 2018 г.) / под редакцией О. С. Белухиной, Д. С. Федяя, О. В. Шрамковой. – Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2018. – С. 24–28. – ISBN 978-5-9980-0402-5

4. История ГБУ СОДО «ОЦЭКИТ». – URL: https://ocekit64.ru/partition/43253/ (дата обращения: 28.09.2026). – Текст : электронный.

ЭКОНОМИКА

Варюшина Ольга Сергеевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
технический университет»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается сущность систематизации спектра ИИ-решений в области обеспечения финансовой безопасности предприятия, с опорой на превентивность. В работе рассмотрены теоретические основы использования искусственного интеллекта, обоснование выбора и степень его значимости. Автором раскрываются проблемные аспекты обеспечения финансовой безопасности предприятия, и предлагаются актуальные меры по их устранению, с акцентом на искусственный интеллект.*

Ключевые слова: *современные технологии, финансовый сектор, финансовая безопасность, инструменты реагирования, искусственный интеллект.*

Искусственный интеллект вошел в наше современное житие практически недавно. Его содержание в тесной связи с обеспечением защиты стало сосредотачивать свое внимание на многих объектах, в том числе и финансовой безопасности предприятия.

Россия, как и другие страны, стремится к технологическому лидерству в сфере искусственного интеллекта. С учетом происходящих в нашей стране и мире изменений актуально оценить текущий горизонт научных взглядов на применяемую терминологию в области искусственного интеллекта. Рассмотрим понятие искусственного интеллекта.

В Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [1] искусственный интеллект указан как одно из основных направлений развития российских информационных и коммуникационных технологий.

Интеллект (от лат. intellectus) означает «восприятие, понимание, ум, рассудок, разум, мыслительная или познавательная способность». Согласно словарю С.И. Ожегова интеллект – это «мыслительная способность, разум».

Искусственный интеллект [2] – одно из направлений информатики, целью которого является разработка аппаратно-программных средств, позволяющих пользователю-непрограммисту ставить и решать свои, традиционно считающиеся интеллектуальными задачи, общаясь с ЭВМ на ограниченном подмножестве естественного языка.

В условиях современной макроэкономической нестабильности, характеризующейся высокой волатильностью рынков, изменением логистических цепочек и усилением санкционного давления, проблема обеспечения финансовой безопасности предприятий приобретает первостепенное значение.

Финансовая безопасность выступает базовым элементом экономической безопасности любого хозяйствующего субъекта, определяя его способность противостоять деструктивным внешним факторам и сохранять потенциал для долгосрочного развития.

Финансовая безопасность предприятия – это состояние его защищенности от внутренних и внешних угроз, которое позволяет бизнесу сохранять стабильность, развиваться и оставаться прибыльным в условиях неопределенности рынка.

Финансово безопасное состояние предприятия характеризуется его способностью своевременно и в полном объеме выполнять свои обязательства перед контрагентами, государством и персоналом, а также эффективно распределять имеющиеся ресурсы для извлечения максимальной прибыли. Ослабление защищенности финансового контура неизбежно приводит к потере платежеспособности, стагнации производства и, в конечном итоге, к процедуре банкротства.

Основу оценки уровня финансовой безопасности составляет анализ структуры капитала предприятия, а именно баланс между собственными и заемными средствами. Чрезмерная зависимость от внешнего финансирования в периоды роста процентных ставок и ужесточения кредитной политики коммерческих банков резко повышает риски потери финансовой независимости.

Основу оценки уровня финансовой безопасности составляет анализ структуры капитала предприятия, а именно баланс между собственными и заемными средствами. Чрезмерная зависимость от внешнего финансирования в периоды роста процентных ставок и ужесточения кредитной политики коммерческих банков резко повышает риски потери финансовой независимости.

Внутренние деструктивные факторы чаще всего связаны с ошибками в оперативном управлении денежными потоками. Наиболее распространенной формой проявления таких ошибок являются кассовые разрывы, когда из-за временного отсутствия свободных денежных средств на расчетных счетах успешное в долгосрочной перспективе предприятие оказывается неспособным оплатить текущие счета.

Параллельно с этим серьезную угрозу представляет неконтролируемое накопление невозвратной дебиторской задолженности, которое фактически означает бесплатное кредитование контрагентов в ущерб собственным оборотным средствам компании. Решение данных проблем требует обработки огромных массивов неструктурированных данных, что делает обоснованным применение интеллектуальных алгоритмов.

Внедрение технологий искусственного интеллекта и машинного обучения в контур финансовой безопасности позволяет принципиально изменить подход к риск-менеджменту, переводя его из реактивного формата в проактивный [6]. В отличие от классического ретроспективного анализа бухгалтерской отчетности, фиксирующего уже свершившиеся убытки, интеллектуальные системы способны осуществлять непрерывный предиктивный мониторинг.

Алгоритмы прогнозной аналитики (Predictive Analytics) анализируют платежную дисциплину контрагентов, выявляя скрытые паттерны поведения, предшествующие дефолту. Искусственный интеллект позволяет с высокой точностью прогнозировать сроки поступления денежных средств от покупателей и автоматически моделировать сценарии движения ликвидности. Это дает возможность менеджменту предвидеть возникновение кассовых разрывов за несколько недель или месяцев до их фактического наступления и заблаговременно принимать корректирующие меры, такие как реструктуризация обязательств, привлечение факторинга или оптимизация постоянных затрат.

Помимо оптимизации оборотного капитала, искусственный интеллект играет ключевую роль в обеспечении налоговой и комплаенс-безопасности предприятия. Системы на базе нейросетей осуществляют автоматизированную проверку контрагентов (Due Diligence) в режиме реального времени, оценивая их финансовую надежность и выявляя связи с фирмами-однодневками на основе данных из открытых и закрытых реестров. Внутри самой организации ИИ-решения способны распознавать аномалии в транзакциях

и финансовых документах, оперативно предотвращая внутреннее мошенничество (фрод), нецелевое использование бюджетов или вывод активов со стороны недобросовестных сотрудников. Таким образом, интеграция искусственного интеллекта превращает систему раннего предупреждения финансовых угроз в гибкий адаптивный механизм, способный самообучаться на основе новых рыночных данных и минимизировать субъективные ошибки человеческого фактора. Важным элементом стратегического контура финансовой безопасности остается формирование системы внутренних резервов, параметры которой также могут быть оптимизированы с помощью интеллектуальных моделей. Наличие гибких резервных фондов, объем которых рассчитывается ИИ на основе прогнозируемой волатильности рынка, позволяет предприятию безболезненно проходить периоды спада потребительского спроса [3].

Диверсификация каналов сбыта и пула поставщиков, управляемая интеллектуальными логистическими системами, сводит к минимуму зависимость от монопольных контрагентов.

Таким образом, обеспечение финансовой безопасности в современную эпоху представляет собой непрерывный высокотехнологичный процесс, интегрированный в общую систему корпоративного управления и требующий постоянного балансирования между стремлением к высокой рентабельности и необходимостью сохранения абсолютной ликвидности с использованием передовых цифровых инструментов.

Список литературы

1. О Стратегии научно-технического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 28.02.2024 №145 // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 16.09.2026).

2. Архиереев Н.В. Искусственный интеллект: понятие, характеристики / Н.В. Архиереев // Правовое государство: теория и практика. – 2025. – №3 (81). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-ponyatie-harakteristiki (дата обращения: 04.09.2026).

3. Бланк И.А. Управление финансовой безопасностью предприятия / И.А. Бланк. – Киев: Эльга, Ника-Центр, 2014. – 776 с.

4. Ковалев В.В. Финансовый менеджмент: теория и практика / В.В. Ковалев. – М.: Проспект, 2006. – 1016 с.

5. Савицкая Г.В. Анализ хозяйственной деятельности предприятия: учебник / Г.В. Савицкая. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Инфра-М, 2009. – 536 с.

6. СберУниверситет. – URL: https://sberuniversity.ru/learning/financial-school/finansy-v-epokhu-ii-finansovyy-direktor-kak-strategicheskiy-partnyer-biznesa/novye-vyzovy-i-strukturnaya-transformatsiya-finansovoy-funktsii/ (дата обращения: 01.09.2026).

Кашпурова Оксана Владимировна
канд. экон. наук, доцент
Голомб Вероника Андреевна
студентка

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный
университет путей сообщения»
г. Иркутск, Иркутская область

АДАПТАЦИЯ РОССИЙСКИХ КОМПАНИЙ К САНКЦИОННЫМ ОГРАНИЧЕНИЯМ: СТАТИСТИЧЕСКАЯ КАРТИНА И ПРАКТИКА ПРЕДПРИЯТИЙ

Аннотация: *в статье рассматриваются реакция российских компаний на санкции 2022 г. и меры, которыми они компенсировали потерю импорта, рынков и финансовых каналов. На основе опубликованных результатов опросов обрабатывающей промышленности и статистики по отраслям показано, что санкционное давление затронуло более двух третей фирм, однако активные действия предприняла лишь немногим более половины из них. Сопоставлены оценки доли основных проблем по двум изложениям одного и того же обследования, выделены оборонительные и развивающие стратегии, приведены отраслевые примеры (топливно-энергетический комплекс, информационные технологии, станкостроение, агропромышленный сектор, ритейл). Сделан вывод, что устойчивость компании определялась не выбором одной меры, а сочетанием смены поставщиков, переориентации сбыта и собственных технологических компетенций.*

Ключевые слова: *санкции, адаптация, обрабатывающая промышленность, импортозамещение, переориентация поставок, технологический суверенитет.*

С 2014 г., а в особенности после 2022 г., внешнеэкономические ограничения стали устойчивым условием деятельности российского бизнеса. Круг мер широк: от запретов на трансграничное перемещение товаров, технологий и капитала до отключения от международных платёжных систем. Е.К. Намсараева, Я.А. Дехтерев и М.Л. Багайников подчёркивают, что санкции служат не правовым институтом, а политическим решением государства или группы государств [2], поэтому предсказать их масштаб и срок действия

предприятие не может, а планирование вынуждено строиться в условиях неопределённости.

Литература о первой волне ограничений 2014–2015 гг. подробно описана в работе М.Г. Кузыка и Ю.В. Симачева: прямое воздействие затронуло менее 1% фирм, преимущественно крупных, зато косвенные риски ощутила примерно половина предприятий [1]. Эмпирических исследований реакции компаний на вторую волну, по оценке тех же авторов, остаётся немного [1], а имеющиеся публикации нередко пересказывают одни и те же данные. Это порождает расхождения в цифрах, которые читатель не всегда замечает, и определяет задачу данной статьи: свести статистику основных обследований, проверить её согласованность в разных изложениях и показать, как она проявилась на уровне отдельных отраслей и компаний.

Цель работы состоит в выявлении основных направлений адаптации российских компаний к санкциям 2022 г. и оценке их распространённости. Для достижения цели рассмотрены теоретические подходы к классификации стратегий, сопоставлены статистические данные опросов, проанализированы отраслевые примеры. Методы исследования: сравнительный анализ опубликованных данных, группировка и графическое представление результатов.

В зарубежной литературе санкции трактуются по-разному. R. Baldwin рассматривает их как «экономическое оружие», нарушающее торговые и финансовые потоки, но малоэффективное в долгосрочной перспективе, тогда как D. Drezner указывает на парадоксальный эффект: ограничения стимулируют импортозамещение и формирование национальных производственных цепочек [2]. Эти две позиции определяют и рамку для анализа компаний: ограничение одновременно разрушает прежние связи и создаёт спрос на новые.

Применительно к бизнесу принято различать пассивные (рестрикционные) и активные меры. К первым относят сокращение издержек, инвестиций, персонала и ассортимента; ко вторым – смену поставщиков и рынков сбыта, модернизацию производства, выпуск новой продукции. По результатам обследования 2022 г. М.Г. Кузык и Ю.В. Симачев выделяют третий вариант – стратегию развития, которая сочетает инновационные меры с расширением взаимодействия с государством [1]. С.Н. Чурилин, анализируя действия предприятий, связывает выбор стратегии с финансовой устойчивостью: потеря доступа к инвестициям, разрыв

цепочек поставок, падение спроса и инфляция образуют набор рисков, определяющий допустимые ответы [4].

Различия во времени также существенны. Опрос руководителей около 2 тыс. фирм обрабатывающей промышленности в 2014 г. показал, что компании чаще меняли поставщиков и потребителей на внутреннем рынке и реже – на внешнем; осенью 2015 г. по данным РСПП преобладала оптимизация затрат без снижения выпуска, а опрос ИНП РАН зафиксировал внедрение экономичных технологий и изменение ассортимента [1]. Следовательно, первая волна ограничений вызвала скорее приспособление внутри существующей модели, тогда как вторая потребовала перестройки внешних связей.

Наиболее полная эмпирическая база по второй волне – обследование НИУ ВШЭ в августе-ноябре 2022 г., охватившее 1,9 тыс. компаний обрабатывающей промышленности с выборкой, репрезентативной по видам деятельности и размеру [1; 6]. К моменту опроса какое-либо влияние санкций ощутили 69% фирм; у 53% преобладали негативные эффекты, у 7% – позитивные [1]. Для сопоставления: опрос 189 компаний весной 2022 г. показал, что пострадало около 60% фирм, а к весне 2023 г. доля почти не изменилась (61%) [1]. Таким образом, масштаб поражённых компаний быстро достиг потолка и далее оставался стабильным, а менялся характер реакции.

Показательно, что в разных публикациях итоговые доли отличаются. Чурилин, ссылаясь на то же обследование, сообщает о 1860 предприятиях, из которых 67% испытали влияние ограничений, и 65% столкнулись с трудностями [4]; в работе Кузыка и Симачева приведены 69% и 1,9 тыс. фирм с учётом весов [1]. Расхождение в два процентных пункта объяснимо взвешиванием выборки, однако оно показывает, что цифры без указания методики нельзя смешивать. Аналогичная картина наблюдается для структуры проблем (табл. 1).

Таблица 1

Доля компаний, назвавших основные негативные последствия санкций, %*

Проблема	По [1]	По [3; 4]
Рост цен на сырьё и комплектующие	42	41
Трудности импорта товаров	30	31
Логистические проблемы	20	22
Импорт и обслуживание оборудования	17	19
Сокращение внутреннего спроса	18	-

** разработано автором по материалам [1; 3; 4].*

Данные таблицы расходятся в пределах 1–2 процентных пунктов, что соответствует разнице между взвешенными и невзвешенными оценками и не меняет ранжирования проблем. Первое место занимает рост внутренних цен на сырьё и комплектующие, второе – трудности импорта, третье – логистика. Иными словами, главным каналом воздействия на предприятия стало не прямое запрещение, а удорожание и усложнение снабжения. Все названные проблемы, за исключением падения внутреннего спроса, были острее для глобальных фирм – импортёров и экспортёров [1]; к тому же выводу приходят Карлова, Морозова и Пузанов на выборке из 486 промышленных компаний: экспортёры оказались чувствительнее, но для них разрыв импортных цепочек оказался значимее, чем проблемы собственно экспорта [1].

Какие-либо действия по адаптации к санкциям предприняли 56% обследованных компаний [1], то есть почти половина фирм не реагировала активно: часть не пострадала, часть не располагала ресурсами. Структура мер на рисунке построена по проанализированным источникам.

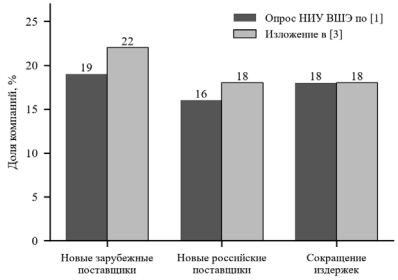


Рис. 1. Меры адаптации компаний к санкциям 2022 г., % компаний*

** разработано автором по материалам [1; 3]*

Лидирующие меры – смена поставщиков (причём зарубежные чаще российских) и сокращение издержек. А.А. Варфоломеев и Л.В. Воронина дают несколько иные значения: поиск иностранных поставщиков – 22%, российских – 18% благодаря программам импортозамещения, сокращение издержек – 17–19% [3]; на рисунке для последней меры взята середина интервала. Различие в порядке величин небольшое, а общий вывод единообразен: предприятия в первую очередь искали замену утраченному импорту, и

лишь затем перестраивали собственное производство. Чурилин трактует это как отказ от иллюзий по поводу сотрудничества с прежними партнёрами [4].

Для оценки качества адаптации важна динамика. К весне 2023 г. компании чаще прибегали к активным мерам – поиску поставщиков и рынков, модернизации, – и реже к пассивным, связанным с сокращением затрат и выпуска [1]. Конкурентоспособные фирмы, внедрявшие инновации и экспортировавшие продукцию до 2022 г., чаще остальных реализовывали стратегию развития, поскольку привыкли действовать в условиях международной конкуренции [1]. Вывод имеет практическое значение: готовность к адаптации формируется до шока, а не в момент его наступления.

Отдельного внимания заслуживает роль государства. Реализация программ импортозамещения позволила, по данным Варфоломеева и Ворониной, части компаний найти российских поставщиков и производителей (18% в конце 2022 г.) [3], а в стратегии развития, выделенной Кузыком и Симачевым, взаимодействие с государственными институтами выступает самостоятельным элементом наряду с инновациями [1]. Вместе с тем доля фирм, выбравших отечественного поставщика, остаётся меньше доли переключившихся на зарубежного, и это означает, что внутреннее предложение пока не заместило импорт по номенклатуре и качеству. Для предприятий с длинными технологическими цепочками (станкостроение, электроника) такая замена сопряжена с пересертификацией продукции и пересмотром конструкторской документации, поэтому на начальном этапе выгоднее оказывалась параллельная закупка через третьи страны, которая, однако увеличивает стоимость и срок поставки.

Макростатистика, приведённая Намсараевой, Дехтеревым и Багайниковым, позволяет увидеть последствия в разрезе отраслей [2]. В топливно-энергетическом комплексе экспорт нефти и газа в страны Евросоюза в 2023 г. сократился примерно на 90%, и потоки были частично перенаправлены в Азию, где доля Китая и Индии достигла 65%. Платой за переориентацию стали рост логистических издержек в среднем на 25% и дисконт на нефть марки Urals к Brent в 30–35 долл. [2]. Пример иллюстрирует тезис о том, что смена рынка сбыта возможна, но не бесплатна: часть рентного дохода уходит на транспорт и скидки.

В сфере информационных технологий зависимость от импортного оборудования снизилась с 72% в 2019 г. до 58% в 2023 г.; в станкостроении она остаётся высокой – до 82% [2]. Различие

показывает, что адаптация идёт неравномерно: там, где возможна программная и сервисная замена, импортозамещение продвигается быстрее, чем в капиталоёмком машиностроении с длинным циклом разработки. В агропромышленном секторе показатели самообеспеченности зерном достигли 170,5%, мясом – 101,5%, молоком – 86,7%, однако около 37,5% семян сельскохозяйственных культур по-прежнему импортируется [2], то есть даже в лидирующих по самообеспеченности отраслях сохраняются узкие места в технологической базе.

На уровне компаний в литературе описаны гибридные стратегии. А.С. Анджукаева и О.М. Сергеева приводят пример X5 Retail Group, которая к 2023 г. довела локализацию ассортимента до 95% и одновременно применяла алгоритмы искусственного интеллекта для управления логистикой и запасами; для нефтяных компаний авторы отмечают переориентацию экспорта на азиатские рынки, включая рост доли Китая до 45% к 2022 г [5]. По оценке тех же авторов, фирмы, развивавшие не менее двух из трёх компонентов предложенной модели (гибкость ресурсов, цифровая интеграция, институциональная адаптация), показали среднегодовой рост выручки 8,2% при снижении на 3,4% у компаний с единой негибкой стратегией [5]. Следует учитывать, что эти количественные оценки получены авторами моделированием и экспертными расчётами, не подтверждены обследованием и требуют независимой проверки на данных отчётности.

Те же авторы указывают на ограничения: до 68% малых фирм, по опросам, не располагают капиталом для комплексной адаптации, а концентрация поставок на одном партнёре создаёт новую зависимость [5]. Выводы о неравенстве возможностей согласуются с данными [1], где меры развития чаще применяли крупные и экспортно ориентированные компании.

Эконометрическая оценка, выполненная Намсараевой и соавторами, показывает, что введение новых санкций снижает квартальный темп роста ВВП в среднем на 0,12%, а рост цены нефти на 1 долл. повышает его на 0,08%; при этом авторегрессионная компонента составляет 45% текущего роста, что отражает инерционность экономики [2]. Следовательно, воздействие отдельного пакета ограничений на агрегированный показатель невелико, и устойчивость определяется структурными факторами: диверсификацией рынков, внутренним спросом, технологической базой. Это подтверждает вывод микроданных: успешность адаптации зависит от

способности менять каналы снабжения и сбыта, а не от размера единичного шока.

Проведённый анализ показывает, что санкции 2022 г. затронули около двух третей промышленных предприятий, причём главным каналом воздействия стало удорожание и усложнение снабжения, а не прямое запрещение деятельности. Активные действия предприняли 56% компаний; наиболее распространены смена поставщиков и сокращение издержек, тогда как стратегия развития оказалась доступна в первую очередь конкурентоспособным и экспортно ориентированным фирмам.

Сопоставление публикаций выявило, что цифры одного и того же обследования в разных изложениях отличаются на 1–2 пункта; в научном обороте их следует приводить с указанием выборки и способа взвешивания. Отраслевые примеры подтверждают неравномерность адаптации: быстрее всего она идёт в сферах с возможной программной и сервисной заменой, медленнее – в станкостроении и семеноводстве. Практическая рекомендация для предприятий – формировать запас гибкости (альтернативных поставщиков, рынков, компетенций) до наступления шока, а для дальнейших исследований – перейти от разовых опросов к панельным данным отчётности.

Список литературы

1. Кузык, М. Г. Стратегии адаптации российских компаний к санкциям 2022 г / М. Г. Кузык, Ю. В. Симачев // Журнал Новой экономической ассоциации. – 2023. – № 3 (60). – С. 172–180.

2. Намсараева, Е. К. Экономико-статистическая оценка влияния санкций на финансовую стабильность и экономическую безопасность России / Е. К. Намсараева, Я. А. Дехтерев, М. Л. Багайников // System Analysis & Mathematical Modeling. – 2025. – Т. 7, № 3. – С. 373–388.

3. Варфоломеев, А. А. Адаптация российских компаний к санкционным ограничениям / А. А. Варфоломеев, Л. В. Воронина // Экономические науки. – 2025. – № 10 (251). – С. 250–255.

4. Чурилин, С. Н. Стратегии адаптации бизнеса к санкционным ограничениям / С. Н. Чурилин // Journal of Monetary Economics and Management. – 2024. – № 9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-adaptatsii-biznesa-k-sanktsionnym-ogranicheniyam (дата обращения: 03.10.2026). – Текст : электронный.

5. Анджукаева, А. С. Адаптация к санкциям: трансформация международных маркетинговых стратегий российских компаний в условиях геополитической неопределенности / А. С. Анджукаева, О. М. Сергеева // Экономические науки. – 2025. – № 245. – С. 133–141.

6. Адаптация российских промышленных компаний к санкциям: первые шаги и ожидания: доклад НИУ ВШЭ / Ю. В. Симачев, М. Г. Кузык [и др.]. – Москва : НИУ ВШЭ, 2023. – 40 с.

Лесникова Инна Андреевна
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»
Г. Москва

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КЛИМАТ НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ КАК ИНСТРУМЕНТ МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ КОНФЛИКТА ИНТЕРЕСОВ

Аннотация: *в статье рассматривается роль организационного климата в системе государственной гражданской службы. Автор анализирует взаимосвязь между состоянием рабочей среды и уровнем возникновения конфликтов интересов. Особое внимание уделяется структурным компонентам климата (прозрачность, этические нормы, поддержка руководства) и их влиянию на поведение служащих. Предлагается комплекс мер по улучшению организационного климата с целью профилактики коррупционных рисков и повышения эффективности государственного управления.*

Ключевые слова: *организационный климат, государственная служба, конфликт интересов, противодействие коррупции, этика, прозрачность, управление персоналом.*

Введение.

Организационный климат представляет собой совокупность восприятий, мнений и ощущений сотрудников о своей рабочей среде [3, с. 51]. На государственной службе он играет важную роль в обеспечении эффективного выполнения обязанностей, повышения морального духа и, что особенно важно, в контроле уровня конфликта интересов.

Актуальность темы заключается в том, что в условиях реформирования государственного управления возрастает потребность в создании рабочей среды, которая способствует не только эффективному выполнению служебных обязанностей, но и минимизирует риски возникновения конфликта интересов. Неблагоприятный организационный климат создает предпосылки для коррупционных нарушений и снижения доверия к государственным органам у населения.

Понятие организационного климата.

Понятие «организационный климат» рассматривается исследователями в русле различных наук. Например, с позиции управления

персоналом – это состояние среды организации, которое выражается в эмоциях, настроениях и переживаниях членов организации и оказывает влияние на их рабочее поведение [3, с. 53]. В социальной психологии его сравнивают с такими понятиями, как «организационная культура», «дух коллектива», «целостная социально-психологическая обстановка в организации».

Организационный климат – особое интегрирующее свойство организации, определяющее степень привлекательности пребывания в организации для сотрудников, эмоциональная составляющая организационной культуры [3, с. 55]. Он включает: отношение служащих друг к другу; отношение к организационным требованиям (формальным и неформальным); отношение к труду (удовлетворенность, заинтересованность и т. д.), отношение к организации (лояльность, поддержание имиджа и т. д.).

Выделяют два уровня.

1. Статический – относительно постоянный, формируется на основе устойчивых взаимоотношений членов коллектива. Сформировать такой климат довольно сложно, но поддерживать относительно легко. Поддержание климата осуществляется через саморегуляцию группы.

2. Динамический – меняющийся, определяется как психологическая атмосфера. Характеризуется быстрыми изменениями во времени, влиянием на настроение и работоспособность, малой осознанностью членами группы и сложностью регулирования. Климат может быть благоприятным и неблагоприятным. Благоприятный климат основывается на том, что ценности каждого члена коллектива находятся в согласии с общими и отвечают целям организации, в организации свободный обмен информацией и доверие друг к другу. К неблагоприятному относят климат с интригами, взаимным неуважением, «торговлей» информацией, равнодушием, взаимопотаканием и укрывательством. В этих факторах и будет формироваться конфликт интересов [7, с. 5].

Конфликт интересов на государственной службе.

Основы и принципы урегулирования конфликта интересов изложены в Федеральном законе «О противодействии коррупции» от 25.12.2008 г. №273-ФЗ [5], а основным нормативно-правовым актом является Федеральный закон №79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [6], в котором отражены главные принципы и идеи конфликта интересов, закреплены основные моменты по процедуре его урегулирования. Понятие

конфликта интересов рассматривается повсеместно в научной литературе, дано большое количество определений и основных тезисов.

Конфликт интересов в системе государственной службы представляет собой ситуацию, при которой личная заинтересованность служащего может повлиять на объективное исполнение им должностных обязанностей и привести к причинению вреда законным интересам граждан, организаций, общества или государства в целом [2, с. 103]. Теория государственного управления рассматривает конфликт интересов как сложное явление, состоящее из нескольких компонентов: наличие личной заинтересованности у служащего; связь между этой заинтересованностью и выполнением служебных обязанностей; противоречие между личными интересами и законными интересами других сторон; а также вероятность нанесения ущерба этим законным интересам [7, с. 7].

Влияние организационного климата на конфликты интересов.

Организационный климат может как способствовать, так и препятствовать возникновению конфликтов интересов. Четкость коммуникации и обратная связь от руководства оказывают статистически значимое положительное влияние на восприятие организационного климата государственными служащими. Рассмотрим, как различные аспекты организационного климата влияют на конфликты интересов.

Аспекты, влияющие на формирование конфликта интересов.

1. Культура прозрачности.

Культура прозрачности в организации подразумевает открытость в коммуникациях, доступность информации и честность в отношениях между сотрудниками и руководством [3, с. 58]. В организациях с высокой степенью прозрачности служащие чувствуют себя более уверенно и защищенно, их действия и решения будут оцениваться на основе объективных критериев, а не личных предпочтений [1, с. 17]. Прозрачность позволяет пресекать потенциальные конфликты интересов.

2. Этические нормы и ценности.

Четко прописанные и активно поддерживаемые этические нормы играют ключевую роль в формировании организационного климата [1, с. 18]. Они формируют основу для принятия решений. Сотрудники, работающие в организации с сильными этическими ценностями, менее склонны к принятию решений, ведущим к конфликтам интересов [2, с. 105].

3. Обучение и осведомленность.

Регулярные тренинги и программы повышения осведомленности по вопросам этики и конфликтов интересов являются важными инструментами для предотвращения конфликта интересов. Знание о возможных сценариях возникновения позволяет работникам принимать меры для их предотвращения.

4. Поддержка со стороны руководства.

Лидеры, которые демонстрирую приверженность этическим стандартам, служат примером для подчиненных.

Меры по улучшению организационного климата

Для создания благоприятного организационного климата и минимизации конфликтов интересов у организаций есть необходимость внедрения ряда мер.

1. Оценка организационного климата.

Систематическая оценка организационного климата выявить проблемы и понять потребности служащих. Проводятся анонимные опросы для сбора мнений о состоянии климата, уровне доверия, открытости коммуникаций. Полученные данные анализируются для выявления основных проблем.

2. Создание анонимных каналов для сообщений о нарушениях.

Создание онлайн-платформ для сообщений о потенциальных конфликтах интересов позволяет безопасно выражать свои опасения.

3. Программы повышения осведомленности.

Регулярные семинары и тренинги по этике, конфликтам интересов и корпоративным ценностям помогут сотрудникам лучше понять, что такое конфликты интересов, как их распознать и избежать. Разрабатываются различные информационные материалы: буклеты, видеоматериалы или онлайн-курсы по этическим нормам и процедурам.

4. Установление четких процедур.

Разработка и внедрение четких процедур для выявления и разрешения конфликтов интересов являются критически важными для обеспечения прозрачности и справедливости [4, с. 105]. Важно регулярно модифицировать процедуры, опираясь на обратную связь.

Заключение.

Организационный климат играет ключевую роль в управлении конфликтами интересов. Создание здоровой рабочей среды, основанной на доверии, открытости и соблюдении этических норм, способствует снижению вероятности возникновения конфликтов интересов. Для достижения устойчивых результатов необходимо

постоянное внимание к вопросам организационного климата и внедрение системных изменений в организации.

Список литературы

1. Гончарук, Н. С. Конфликт интересов как мера противодействия коррупции / Н. С. Гончарук // Государственная власть и местное самоуправление. – 2024. – № 10. – С. 17–19.

2. Мифтахова, А. М. Ключевые моменты разрешения конфликтов интересов на государственной службе: методологический подход / А. М. Мифтахова, И. Ф. Сагитова // Вестник Института права Башкирского государственного университета. – 2025. – № 4 (28). – С. 102–112. – DOI 10.33184/vest-law-bsu-2025.28.8.

3. Solis-Saavedra, O. T. Organizational climate, job satisfaction, and perception of service quality in public employees. Systematic review / O. T. Solis-Saavedra // Cienciamatria. – 2024. – Vol. 10, No. 19. – P. 51–67. – DOI 10.35381/cm.v10i19.1346.

4. Утросина, С. А. Преодоление конфликта интересов на государственной и муниципальной службе – важнейший механизм противодействия коррупции / С. А. Утросина // Марийский юридический вестник. – 2017. – № 2 (21). – С. 104–105.

5. О противодействии коррупции : Федеральный закон от 25.12.2008 №273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс».

6. О государственной гражданской службе Российской Федерации : Федеральный закон от 27.07.2004 №79-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс».

7. Конфликт интересов: природа, предупреждение, социальное регулирование / Т. Я. Хабариева, А. Я. Капустин, А. В. Габов, Н. Н. Черногор // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. – 2018. – № 3 (70). – С. 5–12. – DOI 10.12737/art.2018.3.1.

Нигматов Ленар Гамирович
магистрант
ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»
г. Тюмень, ХМАО – Югра

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ БУРОВОЙ КОМПАНИИ В УСЛОВИЯХ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ

Аннотация: *исследованы факторы формирования конкурентных преимуществ буровой компании, работающей на региональном рынке нефтесервисных услуг ХМАО – Югры. На основе ресурсного подхода и методов систематизации выделены внешние и внутренние факторы конкурентоспособности. Предложена их классификация по функциональным группам и уровням*

стратегической значимости. Показано, что устойчивое конкурентное преимущество определяется не отдельным ресурсом, а способностью компании обеспечивать стабильный производственный результат при эффективном использовании техники, персонала, логистики и управленческих компетенций.

Ключевые слова: *конкурентоспособность, конкурентные преимущества, буровая компания, нефтесервис, стратегическое управление, ХМАО – Югра.*

Введение.

Конкуренция на рынке буровых услуг определяется не только ценой работ, но и способностью подрядчика соблюдать сроки, обеспечивать техническую готовность оборудования, поддерживать квалифицированный персонал и оперативно реагировать на изменения производственной программы заказчика. Поэтому конкурентоспособность буровой компании целесообразно рассматривать как комплексную характеристику ее ресурсного и управленческого потенциала.

В исследованиях нефтесервисных предприятий стратегическое развитие связывается с анализом внешней и внутренней среды, выявлением конкурентных преимуществ и системой показателей эффективности [4, с. 2085–2104]. Ресурсный подход, в свою очередь, объясняет устойчивость конкурентной позиции наличием ценных и трудно воспроизводимых ресурсов и компетенций [1, p. 99–120; 2, p. 114–135]. Цель исследования – систематизировать факторы формирования конкурентных преимуществ буровой компании, осуществляющей деятельность в условиях ХМАО – Югры.

Материалы и методы исследования.

Использованы методы анализа и синтеза, систематизации и причинно-следственного анализа. Теоретическую основу составили ресурсная концепция конкурентных преимуществ и подход динамических способностей, согласно которому компания должна не только обладать ресурсами, но и своевременно перестраивать процессы и компетенции в ответ на изменения среды [3, p. 509–533].

Результаты исследования.

К внешним факторам конкурентоспособности буровой компании относятся состояние рынка нефтесервисных услуг, требования заказчиков и конкурсных процедур, технологическая сложность скважин, региональные условия и макроэкономическая среда. Для ХМАО – Югры особое значение имеют территориальная

рассредоточенность объектов, продолжительные логистические плечи и необходимость оперативной мобилизации оборудования и персонала.

Внутренние факторы отражают способность предприятия эффективно использовать имеющиеся ресурсы. Их предлагается объединить в семь основных групп (табл. 1).

Таблица 1

Внутренние факторы конкурентоспособности буровой компании

Группа факторов	Основное содержание
Производственные	коммерческая скорость, сроки строительства, непроизводительное время, загрузка мощностей
Технико-технологические	техническая готовность установок и инструмента, надежность оборудования
Кадровые	квалификация, укомплектованность, текучесть, сохранение компетенций
Экономические	себестоимость, рентабельность, эффективность использования ресурсов
Логистические	скорость мобилизации, транспортная обеспеченность, управление снабжением
Организационно-управленческие	качество планирования, контроля, цифровизации и перераспределения ресурсов
Клиентские и репутационные	соблюдение обязательств, взаимодействие с заказчиком, деловая репутация

Производственная эффективность проявляется через способность стабильно выполнять установленный объем работ. К ее индикаторам могут относиться коммерческая скорость, выполнение календарного плана, продолжительность непроизводительного времени и коэффициент использования бурового оборудования. Техническая готовность определяет риск простоев и нарушение сроков, а кадровый потенциал – устойчивость выполнения технологических и управленческих функций.

Логистическая составляющая особенно значима для предприятий ХМАО-Югры. Продолжительность мобилизации, наличие специализированного транспорта и своевременность снабжения непосредственно влияют на производственный цикл. Одновременно качество оперативного управления определяет способность компании быстро перераспределять оборудование, персонал и материальные ресурсы при изменении программы заказчика.

Для стратегического анализа факторы целесообразно разделить на четыре уровня. Базовый уровень включает производственные мощности, персонал, оборудование и финансовые ресурсы. Операционный – производительность, техническую готовность, сокращение простоев и логистику. Управленческий – качество планирования, контроля и перераспределения ресурсов. Стратегический – репутацию, устойчивые отношения с заказчиками, уникальные компетенции и способность к технологической и организационной адаптации.

Заключение.

Конкурентоспособность буровой компании формируется под совместным воздействием внешней среды и внутренних ресурсов. Наиболее значимыми внутренними источниками конкурентных преимуществ являются производственная эффективность, техническая готовность, кадровый потенциал, логистика, качество управления и устойчивость отношений с заказчиком. Предложенная классификация по функциональным группам и уровням может использоваться как основа для последующей количественной оценки конкурентоспособности и выбора приоритетов стратегии развития.

Список литературы

1. Barney, J. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage / J. Barney // Journal of Management. – 1991. – Vol. 17, No. 1. – P. 99–120. – DOI 10.1177/014920639101700108.

2. Grant, R. M. The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation / R. M. Grant // California Management Review. – 1991. – Vol. 33, No. 3. – P. 114–135. – DOI 10.2307/41166664.

3. Teece, D. J. Dynamic Capabilities and Strategic Management / D. J. Teece, G. Pisano, A. Shuen // Strategic Management Journal. – 1997. – Vol. 18, No. 7. – P. 509–533. – DOI 10.1002/(SICI)1097–0266(199708)18:7<509::AID-SMJ882>3.0.CO;2-Z.

4. Тонышева, Л. Л. Стратегирование развития нефтесервисных предприятий: предпосылки и методический инструментарий / Л. Л. Тонышева, О. Г. Якунина, Н. Л. Кузнецова // Экономика, предпринимательство и право. – 2020. – Т. 10, № 7. – С. 2085–2104. – DOI 10.18334/epp.10.7.110592.

Шумилова Юлия Сергеевна
магистрант
Дружаева Екатерина Владимировна
магистрант

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет генетики, биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова»
г. Саратов, Саратовская область

ПРИМЕНЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТОВ ПО УЧЕТУ ДЕБИТОРСКОЙ И КРЕДИТОРСКОЙ ЗАДОЛЖЕННОСТИ

Аннотация: *актуальность изучения дебиторской и кредиторской задолженности неоспорима для бухгалтерской практики как в России, так и на международном уровне. Пока существуют рыночные отношения, обмен товарами и услугами между компаниями неизбежен, а значит, эффективная сверка взаимных расчетов остается ключевым аспектом финансового менеджмента.*

Ключевые слова: *учет дебиторской и кредиторской задолженности, МСФО, признание дебиторской и кредиторской задолженности.*

В условиях рыночной экономики предприятия несут повышенную ответственность за управленческие решения, связанные с расчетами с дебиторами и кредиторами. Динамика дебиторской задолженности оказывает существенное влияние на финансовое состояние компании. Когда дебиторская задолженность значительно превышает кредиторскую, это может свидетельствовать о техническом банкротстве. Причина кроется в том, что значительные средства предприятия оказываются выведенными из оборота, что затрудняет своевременное выполнение обязательств перед кредиторами. В связи с этим, критически важно проводить регулярные проверки, анализировать и постоянно контролировать состояние задолженностей.

Вопросы корректного учета дебиторской и кредиторской задолженности представляют собой предмет постоянного интереса в мировой и отечественной бухгалтерской практике. Непрерывный характер товарно-денежных отношений между экономическими субъектами обуславливает необходимость регулярной сверки взаимных обязательств. Работа направлена на исследование специфики учета дебиторской и кредиторской задолженности в контексте международных стандартов финансовой отчетности (МСФО) и их

последующее сопоставление с российскими стандартами бухгалтерского учета.

При рассмотрении международного бухгалтерского учета следует обратить внимание на то, что в МСФО нет стандарта по учету кредиторской и дебиторской задолженности. Определение кредиторской и дебиторской задолженности поясняет МСФО (LIS) 39 «Финансовые инструменты: признание и оценка».

К кредиторской задолженности применяется МСФО (LIS) 37 «Оценочные обязательства, условные обязательства и условные активы». В МСФО (LIS) 32 «Финансовые инструменты: раскрытия и представления информации» есть информация об отражении дебиторской и кредиторской задолженности в финансовой отчетности.

Дебиторская задолженность и ссуды различных видов отражаются в отдельной категории финансовых активов и определяются как «непроизводные финансовые активы с фиксированными, которые не пользуются спросом на активном рынке» [2]. Исключением являются активы, предназначенные для продажи, или товары, если предприятие собирается их реализовать в скором будущем. Эта категория финансовых активов может содержать: торговую дебиторскую задолженность, банковские вклады и заемный капитал. Если финансовые активы пользуются спросом на рынке, то в соответствии с МСФО (LIS) 39, то они не могут быть классифицированы как дебиторская задолженность или ссуда.

Выданные авансы, а также переплата по налогам, как в МСФО, так и в российской отчетности отражается в разделе «Дебиторская задолженность», но если обратиться к определению дебиторской задолженности данной в МСФО (LIS) 39 то перечисленные статьи не относятся к дебиторской задолженности, а являются расходами, которые временно учтены на балансе. Если данные статьи будут существенны для отчетности в целом, то они обязательно будут раскрыты в бухгалтерской отчетности [3].

Кредиторская задолженность представляет собой финансовое обязательство организации, возникающее в результате получения товаров или услуг от сторонних поставщиков, по которым выставлены и согласованы соответствующие счета-фактуры или иные расчетные документы [1].

Признание задолженности в бухгалтерском учете базируется на тех же принципах, что и признание активов и обязательств. Для включения в учет актива или обязательства требуется соответствие двум основным условиям: высокая вероятность получения экономических выгод, связанных с данным объектом, и возможность достоверного определения его стоимости.

Существенным аспектом при учете дебиторской задолженности является проведение инвентаризации расчетов и формирование резерва на возможные потери по сомнительным долгам, что соответствует общепринятой практике. В контексте МСФО, инвентаризация имеет важное значение для идентификации просроченной дебиторской задолженности с целью дальнейшей работы с сомнительными долгами и подтверждения достоверности баланса на отчетную дату.

Данные мероприятия направлены на предотвращение искажения информации для пользователей бухгалтерской отчетности. Инвентаризация может осуществляться как сплошным, так и выборочным методом. В международной практике широко распространено проведение инвентаризации аудиторами. В таких случаях акты сверки взаимных расчетов оформляются на фирменном бланке, подписываются ответственными лицами предприятия и направляются дебиторам и кредиторам с указанием реквизитов аудиторской организации.

Ответственность за проведение сверок на российских предприятиях возлагается на бухгалтерию под началом главного бухгалтера, либо на комиссию из материально ответственных лиц [3].

В рамках МСФО существуют два основных подхода к оформлению актов взаиморасчетов: положительный и отрицательный. Отрицательный акт служит для подтверждения существующей кредиторской или дебиторской задолженности на определенную дату. Он предполагает, что контрагент должен отреагировать, если не согласен с суммой. Если ответа нет, задолженность считается подтвержденной. Положительный акт сверки расчетов, напротив, требует отправки контрагенту в любом случае. Хотя в России отрицательный акт сверки не используется, в международной практике при применении положительного акта предпочтительнее не указывать сумму задолженности отправителем, а предоставить контрагенту возможность самостоятельно отразить ее в соответствии с собственным учетом. В МСФО (LIS) 36 «Обесценение активов» снижение стоимости в учете по активам предусмотрено в том только случае, если их реальная стоимость становится ниже балансовой. Резерв по дебиторской задолженности формируется, когда прогнозируется, что фактические поступления от должников будут меньше суммы, указанной в счетах-фактурах. МСФО называют это «резервом под обесценение дебиторской задолженности». В то же время, Налоговый кодекс РФ предусматривает «резерв по сомнительным долгам», который является добровольным для предприятия, а не обязательным. Согласно МСФО, начисление такого

резерва необходимо для того, чтобы сумма дебиторской задолженности в отчетности соответствовала ее справедливой стоимости.

Следует уделить особое внимание нормам, касающимся раскрытия сведений о дебиторской и кредиторской задолженности. Эти требования детализированы в МСФО (IAS) 1 «Представление финансовой отчетности», который предписывает отражение соответствующих статей в бухгалтерском балансе.

Для более полного понимания финансового состояния и результатов деятельности компании за отчетный период, помимо требований МСФО, предприятия раскрывают дополнительную информацию. Формирование состава этой информации является прерогативой профессионального суждения руководства. В российской практике сведения о дебиторской и кредиторской задолженности обычно предоставляются в более доступной форме, будучи включенными в годовой бухгалтерский баланс и приложения к нему.

Бухгалтерский учет кредиторской и дебиторской задолженности – ключевой элемент финансовой стабильности, обеспечивающий основу для прибыльной работы компании.

Список литературы

1. МСФО (IAS) 37 «Оценочные обязательства, условные обязательства и условные активы» // Гарант.ру. – URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71223392/#ixzz4hpo3cy3C (дата обращения: 09.09.2026).

2. Международный стандарт финансовой отчетности (IAS) 39 «Финансовые инструменты: признание и оценка»: введен в действие на территории Российской Федерации Приказом Минфина России от 28.12.2015 №217н: ред. от 27.06.2016 // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_193673/ (дата обращения: 09.09.2026).

3. Верников В.А. Особенности бухгалтерского учета дебиторской и кредиторской задолженности в международной практике / В.А. Верников // Аудит-it. – URL: https://www.audit-it.ru/articles/msfo/a24744/78128.html (дата обращения: 09.09.2026).

4. Кондраков Н.П. Бухгалтерский (финансовый, управленческий) учет: учебник / Н.П. Кондраков. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2015. – 492 с. – ISBN 978-5-392-18139-1.

5. Бухгалтерский учет: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по экономическим специальностям / Ю.А. Бабаев, И.П. Комиссарова, М.С. Крашенинникова; под ред. Ю.А. Бабаева. – М.: Юнити, 2012. – 526 с. – ISBN 5-238-00226-2.

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Павлов Владислав Евгеньевич
магистрант
АНО ВО «Московский университет «Синергия»
г. Москва

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНСТИТУТА ОХРАНЫ ТРУДА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ИЗМЕНЕНИЯ ФОРМ ЗАНЯТОСТИ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Аннотация: *в статье анализируется современное состояние института охраны труда в Российской Федерации. Автор рассматривает проблему несоответствия традиционных правовых механизмов обеспечения безопасности трудовой деятельности новым формам занятости, в частности дистанционному труду. На основе статистических данных исследуется риск профессиональной заболеваемости и травматизма в ключевых отраслях промышленности. Особое внимание уделяется снижению роли профессиональных союзов и необходимости совершенствования законодательного регулирования обязанностей работодателя в условиях цифровизации трудовых отношений.*

Ключевые слова: *охрана труда, трудовое право, профессиональные заболевания, дистанционная работа, цифровизация труда, работодатель, профессиональные риски, профсоюзы.*

В современной социально-экономической парадигме труд выступает не только как основа материального производства, но и как фундаментальная охраняемая государством ценность. Реализация конституционного права гражданина на труд в безопасных условиях является одной из приоритетных задач правового государства. Однако динамичное изменение социально-политической ситуации и технологический прогресс ставят под сомнение эффективность действующих механизмов обеспечения охраны труда.

Актуальность темы исследования обусловлена глубоким противоречием между необходимостью обеспечения физической и психологической безопасности работников и стремительной трансформацией самих трудовых операций. Проблема охраны труда сегодня выходит за рамки защиты от очевидных производственных факторов (опасные и вредные условия) и охватывает новые, латентные риски: монотонность труда, эргономические нарушения при

работе с цифровыми устройствами и специфические риски, связанные с дистанционным режимом занятости.

С правовой точки зрения, высокий уровень профессиональных заболеваний (выявляемых у каждого десятого застрахованного) свидетельствует о недостаточности действующих механизмов контроля за соблюдением требований охраны труда на объектах промышленности и строительства. Это создает не только угрозу здоровью населения, но и порождает ряд экономических рисков: рост выплат по социальному страхованию, потери рабочего времени и снижение инвестиционной привлекательности опасных производств, что, в свою очередь, ведет к дефициту квалифицированных кадров и привлечению менее подготовленного персонала.

Традиционная концепция охраны труда, ориентированная на физическое присутствие работника на объекте, вступает в конфликт с новыми формами трудовых отношений.

Во-первых, цифровизация и изменение характера труда. Современный труд всё чаще характеризуется переходом к цифровым операциям. Постоянная работа с компьютерной техникой, неподвижное положение и монотонность процессов создают новые виды профессиональных заболеваний, которые зачастую не имеют четкой правовой квалификации в рамках классических стандартов охраны труда.

Во-вторых, дистанционный режим работы. Введение дистанционного труда создало правовой вакуум в вопросах контроля за безопасностью рабочего места. Возникает фундаментальный вопрос: как и в каком объеме обязанность работодателя по обеспечению безопасных условий труда распространяется на домашнее или иное удаленное рабочее место работника? Отсутствие четких законодательных критериев разграничения ответственности между работодателем и работником в этой сфере создает почву для многочисленных судебных споров.

В-третьих, кризис институциональной защиты. Снижение роли профессиональных союзов в условиях изменения характера труда ослабляет защитный барьер работников. Согласно социологическим данным, охват профсоюзным членством остается низким, а уровень доверия к ним – недостаточным. Это лишает работников эффективного инструмента коллективного контроля за соблюдением норм охраны труда и снижает их способность противостоять потенциальному произволу работодателя.

Одной из наиболее острых дискуссионных проблем в современной доктрине трудового права является вопрос о границах ответственности работодателя при осуществлении дистанционной трудовой деятельности. Согласно действующему законодательству, работодатель обязан обеспечить безопасные условия труда, однако техническая и физическая невозможность контроля за организацией рабочего места работника (в его жилище или ином удаленном пространстве) создает правовой тупик.

В юридической литературе выделяются две основные позиции по данному вопросу.

Первая позиция заключается в ограничении ответственности работодателя исключительно теми рисками, которые он может контролировать (например, предоставление сертифицированного оборудования и программного обеспечения). Сторонники этого подхода утверждают, что навязывание работодателю контроля над частным пространством работника нарушает конституционные права на неприкосновенность частной жизни и жилища.

Вторая позиция (более прогрессивная с точки зрения защиты прав работников) предполагает, что обязанность по обеспечению безопасности труда должна следовать за самой трудовой функцией, независимо от места её выполнения. В этом случае работодатель должен нести ответственность за риски, связанные с эргономикой цифрового рабочего места (длительное статичное положение, нагрузка на зрение, гиподинамия), даже если он не может физически присутствовать в помещении.

Проблема осложняется тем, что в условиях дистанционной работы традиционные механизмы охраны труда – такие как проведение специальной оценки условий труда (СОУТ) – становятся практически невыполнимыми в их классическом понимании. Это порождает риск массового возникновения новых видов профессиональных заболеваний, которые не будут своевременно идентифицированы и юридически закреплены как связанные с производственной деятельностью. Таким образом, требуется разработка новых правовых стандартов «удаленной безопасности», которые бы соотносили обязанности работодателя с его реальными возможностями контроля, не лишая при этом работника права на защиту здоровья.

Параллельно с изменением места труда происходит трансформация самого характера трудового процесса. Внедрение алгоритмического менеджмента и систем искусственного интеллекта для

контроля за эффективностью труда вносит новый элемент риска – психологическое давление и когнитивную перегрузку.

Современный работник, чья деятельность опосредована цифровыми интерфейсами, сталкивается с феноменом «цифровой эргономики». Постоянная работа в режиме многозадачности, необходимость мгновенной реакции на уведомления и монотонность цифровых операций приводят к специфическим патологиям: нарушениям циркадных ритмов, хроническим заболеваниям опорно-двигательного аппарата и когнитивной усталости. Правовое регулирование должно выйти за рамки защиты от «видимых» опасностей (шум, пыль, температура) и включить в систему охраны труда защиту от «невидимых» цифровых рисков, что потребует пересмотра стандартов нормирования труда в цифровой среде.

Современное состояние охраны труда требует поиска новых подходов к определению границ ответственности сторон. Охрана труда должна рассматриваться не только как минимизация вредных факторов, но и как комплексная система обеспечения здоровья, включающая профилактику психосоматических заболеваний, вызванных спецификой цифровой среды.

Соблюдение принципов охраны труда позволяет решить комплекс задач:

– обеспечение гарантированной защиты жизни и здоровья (в том числе будущих поколений) от воздействия опасных факторов;

– минимизация экономических потерь предприятия за счет снижения производственного травматизма;

– снижение финансовой нагрузки на государственные фонды социального страхования;

– повышение производительности труда через создание эргономичной и безопасной рабочей среды.

Подводя итог, следует констатировать, что институт охраны труда в России находится в состоянии трансформации. Необходим переход от модели «контроля физических рисков» к модели «управления комплексными профессиональными рисками», учитывающей специфику дистанционной работы и цифровой среды. Требуется законодательное закрепление новых стандартов безопасности для удаленных работников и расширение полномочий институтов, осуществляющих контроль за соблюдением трудового законодательства, для восстановления баланса интересов между капиталом и трудом.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. : с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.
2. Трудовой кодекс Российской Федерации : от 30 дек. 2001 г. № 197-ФЗ : (ред. от 25 мая 2026 г.).
3. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть первая : от 30 нояб. 1994 г. № 51-ФЗ.
4. Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний : Федеральный закон от 25 июля 2001 г. № 125-ФЗ.

Плескач Таисия Васильевна
магистрант
АНО ВО «Московский университет «Синергия»
г. Москва

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНСТИТУТА ДОКАЗАТЕЛЬСТВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СУДОПРОИЗВОДСТВА: ОТ МАТЕРИАЛЬНОГО К ИНФОРМАЦИОННОМУ ПОДХОДУ

Аннотация: *в статье рассматривается эволюция понятия и видов доказательств в контексте стремительной цифровизации правовой среды. Анализируется кризис классических подходов к доказательству, основанных на материальной фиксации фактов, и обосновывает необходимость перехода к концепции «цифрового следа» и «информационного источника». Особое внимание уделяется проблемам допустимости цифровых данных и использованию алгоритмов искусственного интеллекта в процессе доказывания.*

Ключевые слова: *доказательства, источники доказательств, цифровизация, цифровой след, алгоритмическое доказывание, допустимость, уголовный процесс, гражданское судопроизводство.*

Классическая доктрина доказательственного права на протяжении столетий базировалась на материальном понимании факта. Доказательство воспринималось как некий физический объект или зафиксированное на бумажном носителе сведения, обладающее устойчивостью и поддающееся физическому осмотру. Однако стремительная цифровая трансформация правовой реальности вступает в противоречие с этой консервативной парадигмой. Появление распределенных реестров, зашифрованных мессенджеров и

систем искусственного интеллекта требует переосмысления самой природы доказательства и критериев его легализации в судебном процессе.

Традиционная классификация доказательств, разделяющая их на личные (показания) и вещественные (предметы), в условиях цифровой среды демонстрирует свою ограниченность. Основной проблемой становится разрыв между «фактическим знанием» и «процессуальным доказательством». В цифровую эпоху информация становится нематериальной, она существует в виде потоков данных, которые невозможно «осмотреть» в классическом понимании.

Традиционный подход к вещественным доказательствам ориентирован на физическую идентификацию объекта. В цифровой среде объект (файл, сообщение) легко поддается модификации без изменения его внешнего вида. Это ставит под удар фундаментальный критерий достоверности.

Таким образом, классическое понятие «вещественного доказательства» должно быть дополнено или заменено понятием «цифрового следа», где ключевым признаком является не физическая форма, а математическая неизменность (целостность) данных.

В ходе исследования было установлено, что цифровизация порождает новый класс источников доказательств – динамические информационные потоки. В отличие от статичного документа, цифровой источник (например, данные геолокации или логи сервера) является результатом непрерывного процесса.

Специфика этих источников требует внедрения в процессуальное право новых стандартов верификации. Мы предлагаем отойти от проверки «внешнего вида» документа к проверке «цифровой цепочки обеспечения сохранности» (digital chain of custody). В этом контексте использование криптографических методов, таких как хеширование, должно стать не факультативным, а обязательным процессуальным требованием для признания цифрового источника допустимым.

Особую сложность представляет использование в судопроизводстве результатов работы алгоритмов и систем искусственного интеллекта. Использование ИИ для анализа больших данных (Big Data) в целях поиска закономерностей в поведении субъектов создает риск возникновения так называемого «эффекта черного ящика».

Проблема заключается в том, что, если алгоритм выдает результат (например, вероятность совершения преступления или риск рецидива), но его внутренняя логика недоступна для понимания или проверки судом, такое доказательство нарушает принцип состязательности и прозрачности. Невозможность подвергнуть «решение алгоритма» перекрестному допросу ставит под сомнение его правовую природу. Необходимо законодательное закрепление обязанности раскрытия методологической основы алгоритма, используемого в доказательственной деятельности.

Трансформация источников проявляется по-разному в зависимости от типа процесса. В гражданском процессе цифровизация идет по пути упрощения обмена информацией (электронный документооборот). В уголовном процессе – по пути усложнения контроля над доказательствами, где цифровой след становится основным инструментом борьбы между обвинением и защитой. В административном процессе цифровизация требует усиления судебного контроля за «автоматизированными решениями» государственных органов, чтобы избежать бесконтрольного применения алгоритмов власти.

Подводя итог, следует констатировать, что институт доказательств находится в стадии парадигмального сдвига. Переход от материально-центрированной модели к информационно-алгоритмической требует не просто обновления нормативных актов, а глубокой перестройки методологии доказывания.

Развитие системы источников доказательств должно базироваться на трех столпах:

– технологической верифицируемости (математическая проверка целостности данных);

– алгоритмической прозрачности (право на понимание логики ии);

– процессуальной адаптивности (сочетание традиционных и цифровых стандартов).

Только через интеграцию технологических стандартов в правовые нормы возможно обеспечить сохранение справедливости и законности в условиях цифровой реальности

Список литературы

1. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 №174-ФЗ (ред. от 26.07.2026).

2. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002 №188-ФЗ (ред. от 04.08.2026).

3. Кодекс административного судопроизводства Российской Федерации от 02.07.2015 №218-ФЗ (ред. от 09.04.2026).

4. Защита прав и интересов в цифровой среде уголовного судопроизводства: монография / под ред. С.В. Зуева, О.В. Мичуриной. – М.: Юрлитинформ. 2025. – 328 с.

Черномаз София Анатольевна
студентка
Широкова Елена Александровна
канд. экон. наук, доцент, директор, доцент

ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»
г. Магадан, Магаданская область

DOI 10.21661/r-599675

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ АВТОНОМНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СПОРТА В РЕГИОНАХ СЕВЕРА И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

Аннотация: *в статье исследуются правовые и организационно-финансовые особенности деятельности государственных автономных учреждений физической культуры и спорта в регионах Севера и Дальнего Востока. Рассматриваются государственное задание, нормативное финансирование, имущественный режим, закупочная деятельность и возможность оказания платных услуг. Особое внимание уделено влиянию удалённости, климатических условий и повышенной стоимости эксплуатации спортивной инфраструктуры на деятельность учреждений. В качестве регионального примера рассмотрено Магаданское областное государственное автономное учреждение «Физкультурно-спортивный комплекс «Колымский». Сформулированы предложения по более точному учёту территориальных факторов при планировании государственного задания и нормативных затрат.*

Ключевые слова: *автономное учреждение, физическая культура и спорт, государственное задание, Магаданская область, Дальний Восток, Крайний Север, нормативные затраты, спортивная инфраструктура.*

Государственные автономные учреждения являются одним из основных организационных инструментов реализации полномочий субъектов Российской Федерации в сфере физической культуры и спорта. Через них обеспечиваются эксплуатация спортивных

объектов, проведение мероприятий и доступ населения к инфраструктуре. В северных и дальневосточных регионах значение этой формы усиливается территориальной удалённостью, сложной логистикой и высокой стоимостью содержания объектов. Поэтому правовая модель автономного учреждения требует оценки с учётом условий конкретного региона.

Правовой статус автономного учреждения установлен Федеральным законом от 3 ноября 2006 г. №174-ФЗ. Автономное учреждение представляет собой некоммерческую организацию, создаваемую публично-правовым образованием для выполнения работ и оказания услуг в целях реализации его полномочий, в том числе в сфере физической культуры и спорта [1]. Основная деятельность осуществляется в соответствии с государственным заданием. Согласно ст. 69.2 Бюджетного кодекса Российской Федерации такое задание включает показатели качества и объёма услуг, порядок контроля и требования к отчётности [2].

Для северных территорий принципиальное значение имеет порядок расчёта нормативных затрат. Приказ Минспорта России от 8 февраля 2019 г. №83 предусматривает применение базового норматива и корректирующих коэффициентов, включая территориальный коэффициент [4]. В структуру затрат входят оплата труда, коммунальные услуги, содержание имущества, транспортные расходы и иные общехозяйственные нужды. Продолжительный отопительный период, повышенная стоимость доставки оборудования и материалов, а также особенности оплаты труда непосредственно увеличивают фактическую стоимость спортивной услуги.

Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. №329-ФЗ закрепляет полномочия субъектов Российской Федерации по развитию физической культуры и спорта, организации региональных мероприятий и развитию спортивной инфраструктуры [6]. Автономные учреждения обеспечивают практическое исполнение этих полномочий, предоставляя населению конкретные услуги и поддерживая функционирование объектов, созданных за счёт публичных средств.

Показателен опыт Магаданской области. Государственная программа «Развитие физической культуры и спорта в Магаданской области», утверждённая постановлением Правительства Магаданской области от 1 июня 2022 г. №484-пп, прямо относит к участникам сферы физической культуры и спорта Магаданское областное государственное автономное учреждение «Физкультурно-спортивный комплекс «Колымский» [5]. В программу включены и другие

государственные автономные учреждения спортивной направленности, что подтверждает системное использование данной организационно-правовой формы в региональной спортивной политике.

ФСК «Колымский» представляет интерес как учреждение, деятельность которого связана одновременно с выполнением государственного задания и эксплуатацией материально ёмкой спортивной инфраструктуры. Значительную часть постоянных расходов формируют отопление, электроэнергия, водоснабжение, техническое обслуживание инженерных систем, текущий ремонт и содержание оборудования. В условиях Магаданской области эти затраты усиливаются климатическими (холодный сезон до 8 месяцев в году, высокая ветровая и снеговая нагрузки, повышенная влажность в течение всего года) и логистическими факторами (удаленность от инфраструктурно развитого центра ДФО, ограничение по видам транспортной доставки необходимых материалов и оборудования). Поэтому размер субсидии на выполнение государственного задания должен учитывать фактическую стоимость эксплуатации конкретного объекта, а территориальный коэффициент регулярно актуализироваться с учетом выше перечисленных факторов влияния.

Автономная форма предоставляет учреждению дополнительные хозяйственные возможности. Федеральный закон №174-ФЗ допускает оказание за плату услуг, относящихся к основной деятельности, если это предусмотрено уставом [1]. Для спортивного комплекса такая деятельность способна включать предоставление инфраструктуры для занятий и проведение мероприятий. Дополнительные доходы расширяют возможности учреждения по развитию материальной базы, при этом выполнение государственного задания сохраняет приоритетное значение.

Имущественная самостоятельность автономного учреждения ограничена публичным характером закреплённых активов. Недвижимое и особо ценное движимое имущество, закреплённое собственником либо приобретённое за счёт выделенных им средств, находится в режиме оперативного управления и не может свободно отчуждаться без согласия учредителя [1]. Для спортивных комплексов это особенно существенно, поскольку здания, бассейны, ледовые объекты и дорогостоящее оборудование образуют материальную основу деятельности и требуют постоянного обновления.

Закупочная деятельность автономных учреждений регулируется Федеральным законом от 18 июля 2011 г. №223-ФЗ [3]. Для удалённых регионов гибкость закупочных процедур имеет повышенное

значение: поставка специализированного оборудования, запасных частей и расходных материалов часто связана с длительной транспортировкой и ограниченным числом поставщиков. Одновременно сохраняются требования информационной открытости, равноправия участников и эффективного расходования средств.

Оценка эффективности северного спортивного учреждения требует учитывать объективную структуру постоянных расходов. Высокая стоимость одной услуги может быть связана с отоплением, содержанием инженерных систем, охраной и техническим обслуживанием при сравнительно небольшой численности пользователей. Поэтому финансовые показатели целесообразно дополнять критериями доступности инфраструктуры, загрузки объекта, охвата населения и стабильности выполнения государственного задания.

Отдельного внимания требует планирование жизненного цикла спортивного объекта. Для автономного учреждения капиталоёмкая инфраструктура формирует обязательства, которые невозможно оценивать только в пределах одного финансового года. Износ оборудования, необходимость профилактического обслуживания и периодическая модернизация инженерных систем должны заранее соотноситься с показателями государственного задания и планом финансово-хозяйственной деятельности. Для удалённых территорий значение такого подхода выше, поскольку срочная доставка запасных частей и привлечение специализированных подрядчиков увеличивают затраты и сроки восстановления объекта. Плановый характер расходов позволяет снизить риск приостановления отдельных услуг и обеспечивает более устойчивую доступность спортивной инфраструктуры для населения. В правовом отношении это означает необходимость согласованного применения норм об имуществе автономного учреждения, бюджетном финансировании и закупках: каждый из этих механизмов должен работать как часть единой модели содержания спортивного объекта.

Таким образом, для совершенствования регионального регулирования целесообразно, во-первых, рассчитывать территориальные коэффициенты с учётом фактических расходов конкретных типов спортивных объектов; во-вторых, включать в среднесрочное планирование расходы на ремонт и обновление оборудования; в-третьих, увязывать показатели государственного задания с социальной доступностью услуг.

Для Магаданской области такой подход позволит точнее учитывать северные издержки и одновременно сохранять преимущества автономной формы: хозяйственную гибкость при публичном контроле за имуществом и результатами деятельности.

Список литературы

1. Об автономных учреждениях: Федеральный закон : от 03.11.2006 №174-ФЗ : ред. от 26.07.2026 // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_63635/ (дата обращения: 26.09.2026). – Текст : электронный.

2. Бюджетный кодекс Российской Федерации : от 31.07.1998 №145-ФЗ : ред. от 26.06.2026, с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2026 // СПС «КонсультантПлюс». – Ст. 69. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19702/98fb008eca1e2f13f66ab5ec498e60445050880d/ (дата обращения: 26.09.2026). – Текст : электронный.

3. О закупках товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц: Федеральный закон : от 18.07.2011 №223-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116964/ (дата обращения: 26.09.2026). – Текст : электронный.

4. Об утверждении общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере физической культуры и спорта: приказ Минспорта России от 08.02.2019 №83 (зарегистрирован в Минюсте России 19.06.2019 №54965) // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_327253/ (дата обращения: 26.09.2026). – Текст : электронный.

5. Об утверждении государственной программы Магаданской области «Развитие физической культуры и спорта в Магаданской области»: постановление Правительства Магаданской области : от 01.06.2022 №484-пп // Правительство Магаданской области. – URL: https://magadan-gov.ru/doc/69825 (дата обращения: 26.09.2026). – Текст : электронный.

6. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: Федеральный закон : от 04.12.2007 №329-ФЗ : ред. от 04.08.2026 // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 26.09.2026). – Текст : электронный.

Электронное издание

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
II Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 29 сентября 2026 г.)

Компьютерная вёрстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 09.10.2026 г.
Объем 4,07 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 33,23.

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
428005, Чебоксары, ул. Гражданская, дом 75
+7 (8352) 222-490
info@interactive-plus.ru
https://interactive-plus.ru