Министерство просвещения
Российской Федерации
Филиал федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ

Материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции преподавателей и студентов (19–20 февраля 2026 года, г. Ижевск)

Ижевск
2026

УДК 37(063)
ББК 74.00я431+К
О–75

Под редакцией:

С.Л. Скопкаревой, директора филиала, канд. филол. наук, доцента, доцента кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала ГИПУ в г. Ижевске, г. Ижевск
И.А. Гришановой, доктора пед. наук, доцента, профессора кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала ГИПУ в г. Ижевске, г. Ижевск

Научный редактор: *Н.Н. Закирова,* канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития : материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции / под ред. С.Л. Скопкаревой, И.А. Гришановой. – Ижевск: Шелест, 2026. – 322 с.

Сборник содержит материалы докладов преподавателей, студентов, педагогов-практиков, представленных на Всероссийской очно-заочной научно-практической ежегодной конференции, проводившейся в г. Ижевске на базе Филиала ГИПУ в 2026 году.

Предназначен для преподавателей школ, колледжей, вузов, работников дошкольных учреждений, практиков-логопедов и студентов педагогических учебных заведений.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие……..9

I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Анисимова М.Б. Подготовка команды колледжа по фитнес-аэробике: от тренировок к чемпионскому пьедесталу…….……..10
Батальцева О.С., Хорошева Т.Б. Использование проблемных ситуаций в развитии эмоционального интеллекта у детей 5–6 лет…….14
Васильева М.Н., Шкляева Н.М. Проектная деятельность как средство приобщения детей 6–7 лет к культуре и традициям удмуртского народа……..…18
Горбунова К.С., Калинина Л.А. Применение искусственного интеллекта в профессиональной деятельности учителя русского языка в старших классах……..23
Дмитриев В.Д., Пашкова И.А. Особенности учебной мотивации школьников при изучении истории на разных этапах их взросления (на основе опроса респондентов)……..…..27
Дульцева Ю.С. О школьном исследовании «Проектный мак»……31
Евсеева А.К., Новикова Е.В. Обогащение выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с дымковской росписью……..33
Емельянова Н.С., Тронина С.А. Применение игровых интерактивных приемов в работе с детьми среднего дошкольного возраста как средства развития активного словаря……...…38
Ермакова Ю.Н., Новикова Е.В. Обогащение выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с удмуртским орнаментом (на примере одежды)……41
Жужгова М.А., Каландарова Н.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в формировании грамматического понятия имя существительное у детей младшего школьного возраста……..……45
Зембаева Т.В., Бреннер Д.А. Конструирование как средство формирования инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста……..…49
Злобина А.А., Шкляева Н.М. Этическая беседа как средство формирования дружеских взаимоотношений детей 6–7 лет……..….52

Игнатенко И.Г., Ичетовкина Н.М. Обучение медиации на основе учебных кейсов как способ профилактики девиантного поведения подростков……..……..56
Ичетовкина Н.М. Формирование этнопедагогической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе обучения…….61
Калинина Л.А., Соболева А.В. Технология задачного подхода на уроках русского языка как средство подготовки к Государственной итоговой аттестации……...66
Караваева А.И., Куликова Т.С. Формирование знаний об игре шахматы у обучающихся первого класса с использованием сказок……...71
Клековкина И.Р., Давлетшина А.А. Формирование бережного отношения к природе у детей 5–6 лет с использованием удмуртской народной сказки…….……74
Князева А.М., Богданова Л.А. Дидактический потенциал технологии дискуссии как способа формирования познавательных компетенций……79
Комлева О.Г. Новые проекты – новые возможности: системный подход к развитию кадрового потенциала и конкурсной активности педагогов в БПОУ УР «УРСПК»…….83
Конышева Т.А. Памятка как форма практико-ориентированного проекта на уроках русского языка……..90
Корепанова Е.А., Каландарова Н.Н. Типы текста как средство развития связной речи у детей младшего школьного возраста……...93
Кошелева С.А., Богданова Л.А. Организация межпредметной интеграции с использованием рабочего листа……..96
Лесникова К.А., Шкляева Н.М. Дидактические игры как средство систематизации и обобщения представлений детей 6–7 лет о животном мире…….99
Марков Е.А., Пашкова И.А. Разработка учебного занятия по истории родного края: Удмуртия в середине 1960-х – начале 1980-х гг. ……103
Маркова В.Ф., Пашкова И.А. Формирование правовой культуры школьников во внеурочной деятельности на примере истории труда молодежи в советский период……..107
Мартьянова В.Н., Перевощикова С.Н. О формах работы со школьниками по русскому языку в диахроническом аспекте……...112
Мерзлякова А.А., Новикова Е.В. Формирование чувства цвета у детей младшего школьного возраста в процессе тематического рисования в организациях дополнительного образования……116
Минливалиева Ю.Э. Инновационные подходы к оповещению

и информированию об опасностях мирного и военного
времени в образовательных учреждениях……...121
Наберухина К.О. Программа развития
личностно-профессиональной готовности школьников
к педагогической деятельности в условиях кружка……129
Новикова Е.В. Психолого-педагогические исследования проблемы
ознакомления детей дошкольного возраста с
декоративно-прикладным искусством удмуртов……133
Пашкова И.А. Создание и организация деятельности
педагогических классов в г. Глазове (1992–2002 гг.)……137
Перевощикова В.С., Каландарова Н.Н. Проектные задачи
как средство формирования читательской грамотности у
обучающихся в начальной школе……..…142
Рамазанова К.Р., Шкляева Н.М. Развитие творческого мышления у
детей 6–7 лет на экологических занятиях с
использованием технологии ТРИЗ……...146
Селукова Н.С., Музафарова О.И. Формирование
коммуникативной готовности к школе у детей 5–6 лет в
процессе сюжетно-ролевых игр……150
Селукова Н.С., Макарова М.Н. Советские мультфильмы как
средство духовно-нравственного воспитания
детей старшего дошкольного возраста……154
Семенова А.А., Пашкова И.А. Роман Л.Н. Толстого «Война и мир»
как исторический источник на уроках истории России в 8 классе……..157
Снигирева И.А., Шкляева Н.М. Развитие эмоционального
интеллекта в изобразительной деятельности у детей младшего
школьного возраста в системе дополнительного образования……..160
Соловьев Г.Е., Тимофеева М.А. Профилактика насилия в начальной
школе: обзор зарубежных программ……164
Трифонова М.А., Шкляева Н.М. Использование художественной
литературы в формировании гуманных чувств у детей 5–6 лет……...170
Турецкая М.В., Шкляева Н.М. Дидактическая игра как средство
ознакомления детей 6–7 лет с трудом взрослых
(сферы «человек–техника»)……..173
Урасинова А.А., Пашкова И.А. Организация практического занятия
по истории советской культуры на основе исторических источников
о деятельности Е.А. Фурцевой.....178
Хорошева Т.Б., Новикова Е.В. Декоративно-прикладное искусство
удмуртов как средство формирования эмоциональных переживаний
и практических действий детей старшего дошкольного возраста……182

Шаляпина А.Г., Пашкова И.А. Методическая разработка настольной игры «Глазов: страницы истории» как средство повышения интереса к изучению истории родного города……....186
Шкляева Н.М. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов дошкольного и начального образования в процессе обучения в Короленковском университете……..189
Шкляева Н.М., Куликова Т.С. Актуальные проблемы дошкольного образования: от истории к современности……..……193

II.ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Алешкина С.А. Гендерные различия в проявлениях дисграфии у младших школьников…….……...….197
Ботова М.Г. Значение активного осязания в обучении слабовидящих детей: компенсаторный механизм и методические решения……200
Гришанова И.А. Преодоление фонематических нарушений речи у детей……....204
Гришанова И.А. Формирование связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием в процессе музейной деятельности…….……208
Гришанова И.А., Волкова А.М. Бисероплетение как средство формирования графо-моторных навыков у старших дошкольников с дизартрией……...215
Гришанова И.А., Гученко М.В. Развитие фонематического слуха у младших школьников с фонематическим недоразвитием речи с использованием игры на деревянных ложках…….....222
Гришанова И.А., Захарова А.А. Развитие связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием с использованием фитозоны……228
Дулесова Д.С., Бреннер Д.А. Развитие связной речи у младших школьников с дизартрией посредством ментальных карт…….234
Елшанская Е.В., Николаева С.В. Метод кластера в работе логопеда как средство формирования лексико-грамматической строя речи у детей с ТНР……..……237
Костюкович Г.Ю. Диагностика итеративного ритма при коррекции речи ребенка в детском саду……..242

Кузьминых Е.А. Развитие связной монологической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи посредством наглядного моделирования……244
Меликян Н.А. Использование мультсериала «Смешарики» в предупреждении эмоционального выгорания……248
Семенова И.С. Способы снижения тревожности подростков в процессе творческой деятельности с помощью музыкотерапии……...251

III. ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

Булычева Е.А., Муратова Е.Г. Техника скорочтения. Секрет эффективности……...255
Владыкина М.Л. Литературная гостиная «Забытые книги желают познакомиться», посвящённая повести В. Крапивина «Звёзды под дождём»……..259
Григорьева М.Ю., Богданова Е.Ю. Учёт психолого-педагогических особенностей усвоения лексики при интеграции кроссплатформенных конструкторов в обучении РКИ (уровень В1)……...263
Закирова Н.Н. По литературным улицам Глазова……..…..268
Захарова А.Д. Образы детей в житийной литературе Древней Руси….272
Имамова Г.А. Художественные особенности дебютных рассказов С.А. Самсонова……...276
Калинина Л.А. Функционально-семантическая характеристика глаголов художественно-изобразительной деятельности…….….280
Касимова А.Р., Мышкина Ю.А. Лингвистические игры как средство повышения интереса к изучению русского языка……...285
Касимова А.Р. Лингвокультурологический подход в изучении фразеологии на занятиях по русскому языку как иностранному…….…288
Маратканова С.С., Киселева О.А. Культурное пространство Кавказа как источник межлитературного диалога: М.Ю. Лермонтов – К. Кулиев……..……..……...291
Никитина М.Л. Любовная лирика удмуртского поэта-фронтовика С.П. Широбокова…….…….…295
Скопкарева С.Л. О поэтическом даровании Эльвиры Цепляевой.…...299
Скопкарева С.Л. «Педагог – имя творческое»……..…..305

Скопкарева С.Л., Юлдашева Н.А. Яснополянский музей как культурное пространство для раскрытия детской темы в творчестве Л.Н. Толстого……..…….310
Фатихова О.Н. От эпизодического чтения к системе: как сделать художественную литературу ключевым ресурсом воспитания…….……314

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Педагогическое сообщество участников традиционной конференции в Ижевском филиале Короленковского университета представлено семьюдесятью участниками, в числе которых доктор и кандидаты наук, доценты, учителя и воспитатели, магистры, аспиранты, магистранты и студенчество из вузов, школьных и дошкольных учреждений Удмуртской Республики (Ижевска, Глазова, Сарапула, Игринского и Балезинского районов) и из Нижнего Новгорода.

Научное издание состоит из трёх разделов, отражающих актуальные направления современной гуманитаристики с учётом того, что оно выходит в Год единства народов России.

Основную часть сборника составляет раздел «Психолого-педагогическое образование». В нём освещаются методические аспекты обучения и воспитания детей от дошкольного до старшего школьного возраста. Ключевые направления исследований следующие: этнокультурный компонент в образовательном процессе; проблемы развития когнитивных и коммуникативных навыков обучающихся с применением современных методик, включая ИКТ и искусственный интеллект. В работах затрагиваются также темы духовно-нравственного воспитания, профилактики девиантного поведения, насилия в школе, представлены проекты по регионалистике.

Внимание авторов раздела «Логопедия и специальная психология» сосредоточено на коррекционной педагогике и работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Для коррекции и развития речи предлагаются нетрадиционные средства и конкретные методические приемы и технологии.

В разделе «Филологическое образование и коммуникативные практики» представлены статьи по лингвистическому и литературоведческому анализу от житийных древнерусских тестов до произведений современных авторов русской и удмуртской литературы, а также по методике преподавания словесности. Особое внимание уделено коммуникативным практикам и лингвокультурологическим аспектам изучения русского языка как иностранного.

Редакционная коллегия сборника надеется на то, что научный потенциал и передовой опыт практической работы его авторского коллектива будут востребованы в образовательном пространстве региона и полезны широкому кругу специалистов: учителям начальных классов, воспитателям ДОУ, педагогам-психологам, логопедам, преподавателям истории, русского языка и литературы, а также студентам соответствующих специальностей.

Н.Н. Закирова

I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.01
ББК 74.200.55

Подготовка команды колледжа по фитнес-аэробике: от тренировок к чемпионскому пьедесталу

Анисимова М.Б.

Аннотация: В статье представлен опыт подготовки команды БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж» по фитнес-аэробике. Описаны этапы тренировочного процесса, принципы подготовки и здоровьесберегающие технологии, используемые на учебных и тренировочных занятиях. Раскрываются факторы, способствовавшие победе команды на республиканских соревнованиях в 2025 и 2026 годах. Статья адресована преподавателям физической культуры, тренерам, педагогам дополнительного образования и всем, кто интересуется вопросами здоровьесбережения в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова: фитнес-аэробика, студенты педагогического колледжа, подготовка команды, здоровьесберегающие технологии, чемпионы Республики, физическое воспитание будущих педагогов.

TRAINING A COLLEGE TEAM IN FITNESS AEROBICS: FROM WORKOUTS TO THE CHAMPIONSHIP PODIUM

Anisimova M.B.

Abstract: The article presents the experience of training the team of the Budgetary Professional Educational Institution of the Udmurt Republic "Udmurt Republican Social and Pedagogical College" in fitness aerobics. The stages of the training process, principles of training, and health-saving technologies used in academic and training sessions are described. The factors that contributed to the team's victory at the republican competitions in 2025 and 2026 are revealed. The article is addressed to physical education teachers, coaches, further education teachers, and anyone interested in health preservation issues in the professional training of future teachers.

Keywords: fitness aerobics, students of pedagogical college, team training, health-saving technologies, champions of the Republic, physical education of future teachers.

Современная система среднего профессионального образования предъявляет высокие требования не только к профессиональным компетенциям будущих педагогов, но и к их физическому здоровью, выносливости и способности быть живым примером для своих учеников [2].

В БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж» подготовка студентов по направлению «фитнес-аэробика» стала не просто частью учебного процесса, а системной работой, результатом которой стали победы на республиканском уровне в 2025 и 2026 годах.

Будущие учителя физической культуры, начальных классов и воспитатели дошкольных образовательных учреждений должны не только знать теорию здоровьесбережения, но и уметь применять её на практике, демонстрировать личный пример [7]. Фитнес-аэробика как вид спорта сочетает в себе физическую нагрузку, которая развивает выносливость, координацию и гибкость, музыкальность и чувство ритма, командный дух и синхронность, а также эмоциональную выразительность [8]. Именно эти качества необходимы будущему педагогу для организации активных форм работы с детьми: утренней гимнастики, физкультминуток, подвижных игр и спортивных праздников.

В учебных и тренировочных занятиях применяется комплекс здоровьесберегающих технологий. Прежде всего, это **технология оптимизации физической нагрузки**, которая предполагает индивидуальный подбор упражнений и дозирование интенсивности тренировок в зависимости от уровня подготовленности и состояния здоровья каждого студента [9].

Технология ритмопластики позволяет развивать чувство ритма, координацию движений и музыкальность через выполнение упражнений в такт музыке [10].

Дыхательная гимнастика (включая элементы стретчинга и релаксации) применяется для восстановления после интенсивных нагрузок, снятия мышечного напряжения и нормализации дыхательного ритма [3].

Технология динамической паузы реализуется через смену видов деятельности и включение активных упражнений между теоретическими блоками занятий, что предотвращает умственное переутомление [5].

Методика синхронной работы в команде способствует формированию чувства единства, взаимоподдержки и снижению уровня тревожности у студентов [6].

И наконец, **технология самоконтроля и рефлексии** приучает будущих педагогов следить за своим пульсом, самочувствием и самостоятельно корректировать нагрузку, что является важнейшим профессиональным навыком для их будущей работы с детьми [9].

Подготовка команды колледжа по фитнес-аэробике строится на нескольких ключевых принципах. Прежде всего, это системность: тренировки проводятся три-четыре раза в неделю по утверждённому графику. Индивидуальный подход позволяет учитывать уровень физической подготовки, особенности здоровья и мотивацию каждого студента. Принцип постепенности обеспечивает увеличение нагрузки с учётом адаптационных возможностей организма. Наглядность реализуется через использование видеоматериалов, показ упражнений и анализ выступлений чемпионов. И конечно, командность формирует чувство ответственности за общий результат и взаимоподдержку [12].

Процесс подготовки команды включает несколько этапов. На отборочном этапе проводится оценка физической подготовленности, координационных способностей, чувства ритма и мотивации кандидатов. Базовый этап посвящён освоению базовых шагов аэробики: march, step touch, V-step, grapevine, knee up, kick, lunge, jumping jack, а также развитию выносливости и координации. Тренировочный этап предполагает разучивание связок, комбинаций и хореографической постановки с отработкой синхронности. На предсоревновательном этапе моделируется конкурсная ситуация: выступления под счёт, под музыку, с элементами судейского оценивания. И наконец, соревновательный этап – это непосредственное участие в республиканских и всероссийских соревнованиях [11].

Системная работа принесла свои плоды. В 2025 и 2026 годах команда колледжа по фитнес-аэробике стала Чемпионом Республики в своей категории. Ключевыми факторами успеха стали, во-первых, высокая мотивация студентов: будущие педагоги осознают, что их личный пример – лучший способ убедить детей в пользе спорта и здорового образа жизни [1]. Во-вторых, это поддержка администрации колледжа, благодаря которой созданы условия для тренировок: спортивный зал, музыкальное оборудование, зеркала. В-третьих, значимую роль играет судейский опыт: работа в качестве судьи второй категории по фитнес-аэробике позволяет глубоко понимать критерии оценивания на соревнованиях и выстраивать подготовку в соответствии с ними [13]. И, в-четвёртых, это преемственность: студенты старших курсов помогают младшим, передавая накопленный опыт.

Таким образом, подготовка команды колледжа по фитнес-аэробике – это не просто спорт, а вклад в формирование здоровой, активной, профес-

сионально компетентной личности будущего педагога [4]. Для учителей физической культуры, начальных классов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений умение двигаться красиво, синхронно, под музыку, с эмоциональной отдачей становится инструментом профессионального влияния на детей. Победы на соревнованиях доказывают: студенты колледжа – лучшие не только в теории, но и на практике. Глубокое убеждение автора состоит в том, что здоровый учитель растит здоровых учеников, а фитнес-аэробика в сочетании с системным применением здоровьесберегающих технологий – один из самых ярких и эффективных путей к этому результату [14].

Список использованной литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учебник для студентов вузов / А.Г. Асмолов. – Москва: Смысл, 2019. – 528 с. – Текст : непосредственный.
2. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа: теоретические основы и практические рекомендации / М.М. Безруких. – Москва: Эксмо, 2020. – 208 с. – Текст : непосредственный.
3. Бутейко К.П. Дыхательная гимнастика: теория и практика / К.П. Бутейко. – Новосибирск, 2021. – 98 с. – Текст : непосредственный.
4. Виленский М.Я. Физическая культура в профессиональной подготовке будущего педагога / М.Я. Виленский. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 28–32.
5. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе : 1–4 класс : принципы, средства и методы, технологии соврем. урока, подвиж. игры, сценарии занятий, физкультминутки от А до Я, программа здорового образа жизни, шк. здоровья / В.И. Ковалько. – Москва: ВАКО, 2019. – 112 с. – Текст : непосредственный.
6. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – Минск: Народная асвета, 2020. – 352 с. – Текст : непосредственный.
7. Комлева О.Г. Персонифицированная модель методического сопровождения начинающего педагога от «А» до «Я» / О.Г. Комлева, Н.Б. Маркова // Учительский журнал. – 2026. – URL: https://www.teacherjournal.ru (дата обращения: 26.05.2026). – Текст : электронный.
8. Крючек Е.С. Фитнес-аэробика: теория и методика проведения занятий : учебник / Е.С. Крючек. – Москва: Физическая культура, 2019. – 156 с. – Текст : непосредственный.

9. Кузьмина Н.В. Карта самооценки профессионально-педагогической компетентности / Н.В. Кузьмина. – Санкт-Петербург, 2018. – 24 с. – Текст : непосредственный.
10. Лисицкая Т.С. Ритмопластика в системе физического воспитания / Т.С. Лисицкая. – Текст : непосредственный // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – № 3. – С. 22–25.
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). – URL: https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=mq0pd4y62p774738846. – Текст : электронный.
12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2019. – Т. 2. – 816 с. – Текст : непосредственный.
13. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н.К. Смирнов. – Москва: АРКТИ, 2020. – 144 с. – Текст : непосредственный.
14. Об образовании в Российской Федерации : Фед. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mq0q9z1eyx911453546. – Текст : электронный.

УДК 377(061.3)
ББК 74.100

Использование проблемных ситуаций в развитии эмоционального интеллекта у детей 5–6 лет

Батальцева О.С.,
Хорошева Т.Б.

Аннотация: В статье рассматриваются исследования в области развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, раскрываются основные понятия: «эмоции», «эмоциональный интеллект», приводится методика его выявления.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, проблемные ситуации, дети дошкольного возраста.

USING PROBLEM SITUATIONS IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN AGED 5–6 YEARS

Batal'tseva O.S.,
Khorosheva T.B.

Abstract: The article discusses research in the field of development of emotional intelligence of preschool children, reveals the basic concepts: "emotions", "emotional intelligence", provides a method for its detection.

Keywords: emotions, emotional intelligence, problem situations, preschool children.

Эмоции «являются центральным звеном» в психической жизни человека, и особенно ребёнка.

Проблемой развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста занимались такие ученые, как Выготский Л.С., К.Э. Изард, Леонтьев А.Н., С.Л. Рубинштейн, М.Н. Андерсон и др.

К.Э. Изард писал о том, что «эмоция – это нечто, что переживается как чувство (feeling), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [3, с. 112].

Л.С. Выготский считал, что эмоции – центральное звено психической жизни человека, особенно ребёнка. В своих работах ученый подчёркивал взаимосвязь аффекта и интеллекта, утверждая, что «всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта» [2, с. 183.]

А.В. Запорожец, изучая эмоциональное развитие дошкольников, выделяли термин «эмоциональное предвосхищение», которое, по мнению авторов, является важным новообразованием эмоциональной сферы дошкольника и способствует психической регуляции общей направленности и динамики поведения ребенка [3, с. 190].

Данную проблему развивали как отечественные, так и зарубежные ученые Г.Г. Гарскова, И.С. Степанов, Запорожец А.В., Д. Карузо, Д. Мейер, М.А. Нгуен и др.

Г.Г. Гарскова отмечает, что эмоциональный интеллект – это способность понимать настроение человека через эмоциональные проявления, благодаря чему регулировать эмоциональную сферу на основе интеллектуального анализа и синтеза [9, с. 43.].

И.С. Степанов пишет о том, что эмоциональный интеллект – системно функциональное свойство личности, обеспечивающего его социальную успешность и включающего инструментальные и личностные факторы.

М.А. Нгуен определяет эмоциональный интеллект ребенка как «готовность ребенка к ориентации на другого человека и учет его эмоционального состояния в своей деятельности и общении» [7, с. 52].

Эмоциональный интеллект – это «способность человека использовать полученные данные для реализации своих чувств и эмоций других людей для достижения своих целей» [8, с. 112].

Л.С. Выготский, А.Н Леонтьев определили этапы эмоционального развития, на которые мы ориентировались в исследовании.

1. Появление способности «заражать» эмоциональным состоянием окружающих при непосредственном взаимодействии.

2. Появление способности подчинять свои действия словесным инструкциям, что позволяет им относительно свободно влиять на ситуацию.

3. Изменения, влияющие на содержание аффектов (появление особых форм эмпатии): эмоции начинают предсказывать ход действий и играть корректирующую роль.

4. «Интеллектуализация аффекта»: сложные переживания определяют появление способности действовать в соответствии со свободно принятой внутренней позицией; возникновение эмоционального мира[1, с.22].

Эмоциональный интеллект рассматривается как познавательная деятельность, включающая этапы восприятия эмоциональной информации, её аналитическое осмысление и практическое использование в повседневной жизни, а также умение управлять данным процессом, поэтому мы для его развития использовали метод проблемного обучения – проблемные ситуации.

Разработка проблемных ситуаций представлена в трудах Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, С.Л. Рубенштейна, Г.В. Селевко и других.

Проблемные ситуации, как утверждает Матюшкин А.М., доставляют детям радость самостоятельного поиска и открытия и, что самое главное, обеспечивают развитие познавательной самостоятельности дошкольников, их творческой активности.

По определению А.М. Матюшкина, проблемная ситуация – это особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (ребёнка) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия.

На наш взгляд, понятие А.М. Матюшкина, наиболее полно раскрывает сущность проблемной ситуации и, именного его мы будем придерживаться в нашем исследовании.

Чтобы создать проблемную ситуацию, педагог должен знать её психологическую структуру. А.М. Матюшкин выделяет три главных компонента проблемной ситуации :

1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия;

2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в проблемной ситуации;

3) возможности учащегося относительно выполнения поставленного задания, анализа условий и открытия неизвестного [6, с.30].

Цель исследования – теоретическое обоснование и возможности использования проблемных ситуаций в развитии эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления уровня эмоционального интеллекта была использованы методики: мимический тест (К.Э. Изард), «Определи свои эмоции» (авторы: А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова, модификация). Анализ результатов диагностики позволил нам установить, что дети контрольной и экспериментальной группы находятся примерно на низком и среднем уровнях развития эмоционального интеллекта.

Для повышения его уровня была разработана последовательность занятий с детьми экспериментальной группы в течение дня, а также определено содержание работы с детьми, подготовлены проблемные ситуации и дидактический материал, приемы мотивации. Работа с детьми проводилась в течение трех месяцев, что позволило получить положительные результаты.

Список использованной литературы

1. Волгуснова Е.А. Особенности развития перцептивного компонента эмоциональной сферы старших дошкольников в ДОУ с различными приоритетными направлениями деятельности / Е.А. Волгуснова. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электр. журн. – 2016. – № 8. – С. 5–6. – URL: https://e-koncept.ru/?ysclid=mpgur5qpdp712240514.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина – Москва: Педагогика, 1984. – 432 с. – Текст : непосредственный.

3. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателей дет. сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова, Л.А. Абрамян ; под ред. А.Д. Кошелевой. – Москва: Просвещение, 1985. – 176 с. – Текст : непосредственный.

5. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 464 с. – Текст : непосредственный.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 206 с. – Текст : непосредственный.
7. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб ; пер. с англ. В. Белоусов. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 640 с. – Текст : непосредственный.
8. Поддьяков А.Н. Способен ли ребенок понимать и учитывать чужую точку зрения? / А.Н. Поддьяков. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С. 41–44.
9. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина ; АПН РСФСР. – Москва: Просвещение, 1965. – 295 с. – Текст : непосредственный.
10. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта / В.С. Юркевич. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 3 (4). – С. 30–31.
11. Яковлева Е.А. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.А. Яковлева. – Текст : непосредственный. // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.

УДК 377 (061.3)
ББК 74.100

Проектная деятельность как средство приобщения детей 6–7 лет к культуре и традициям удмуртского народа

Васильева М.Н.,
Шкляева Н.М.

Аннотация: В статье рассматривается возможность использования проектной деятельности как средства приобщения детей старшего дошкольного возраста к культуре и традициям удмуртского народа. Раскрываются теоретические основы этнокультурного воспитания, анализируются результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность разработанной системы проектов.

Ключевые слова: проектная деятельность, этнокультурное воспитание, дети 6–7 лет, удмуртский народ, традиции, культура, систематизация представлений.

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF INTRODUCING CHILDREN 6–7 YEARS OLD TO THE TRADITIONS AND CULTURE OF THE UDMURT PEOPLE

Vasilyeva M.N.,
Shklyaeva N.M

Abstract: The article discusses the possibility of using project activities as a means of introducing children of senior preschool age to the culture and traditions of the Udmurt people. The theoretical foundations of ethno cultural education are revealed, the results of experimental work confirming the effectiveness of the developed system of projects are analyzed.

Keywords: project activity, ethno cultural education, children 6–7 years old, Udmurt people, traditions, culture, systematization of ideas.

Содержание современного дошкольного образования определяется требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования, в которой значительное место отводится патриотическому воспитанию и приобщению детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства [3, с. 2].

В рамках образовательной области «Познавательное развитие» предусматривается формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках. Обозначенные положения задают направление педагогической работы, ориентированной не только на накопление отдельных сведений о культуре родного края, но и на их осмысление, систематизацию и эмоциональное принятие.

Актуальность проблемы исследования обусловлена современными требованиями дошкольного образования, направленными на воспитание у детей уважения к культурному наследию народов России, а также необходимостью сохранения и передачи этнокультурных традиций подрастающему поколению. Особую значимость эта задача приобретает в регионах с богатым этнокультурным наследием, к числу которых относится Удмуртская Республика.

Одним из наиболее эффективных средств познавательного и социально-коммуникативного развития выступает проектная деятельность. Она позволяет интегрировать различные виды детской активности, обеспечивает деятельностный и практико-ориентированный подход, а также активно вовлекает родителей в образовательный процесс.

Использование проектной деятельности в этнокультурном воспитании дошкольников рассматривается в работах Л.С. Киселевой, Л.Н. Вахрушевой, В.Н. Дергунской [1, с. 45]. Авторы указывают, что проектная деятельность способствует развитию познавательного интереса, формированию целостных представлений о культуре народа, обеспечивает переход знаний в практическое поведение ребенка. В исследованиях Е.В. Демченко, Г.А. Никитиной, О.И. Кирьяновой подчеркивается важность приобщения детей к удмуртской культуре, языку и фольклору [2, с. 22].

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и апробирование в практике использования проектной деятельности как средства приобщения детей 6–7 лет к культуре и традициям удмуртского народа. Объект исследования является процесс формирования представлений детей 6–7 лет о культуре и традициях удмуртского народа. Предметом исследования-проектная деятельность как средство приобщения детей 6–7 лет к культуре и традициям удмуртского народа.

В нашем исследовании мы использовали диагностические задания, разработанные на основе критериев, включающих знание символики и географии Удмуртии, представления о быте и жилище удмуртов, знание национальной одежды и орнамента, представления о фольклоре, знание праздников и обрядов, умение играть в удмуртские народные игры. В процессе диагностики, в которой участвовали 14 детей 6–7 лет (экспериментальная и контрольная группы по 7 человек), мы выявили отсутствие высокого уровня сформированности представлений в обеих группах (0%), средний уровень составил 28,6 % (2 ребенка), низкий – 71,4 % (5 детей). Это указывает на недостаточную систематизацию знаний о культуре удмуртского народа, трудности в установлении связей между элементами культуры, а также на неполную осознанность традиций. Полученные результаты подтверждают необходимость целенаправленной педагогической работы.

В связи с этим нами была разработана система занятий, основанная на использовании проектной деятельности как средства приобщения детей старшего дошкольного возраста к культуре и традициям удмуртского народа. Проекты подбирались с учетом возрастных особенностей обучающихся, уровня их познавательного развития и необходимости постепенного усложнения содержания. Всего было реализовано 4 интегративных проекта. Некоторые из них представлены ниже.

Проект «Мой край родниковый – Удмуртия» (познавательный, 3 недели). Проект был направлен на формирование у детей первоначальных представлений об Удмуртской Республике, её государственных символах,

столице и природе. В ходе реализации проекта проводились беседы с использованием карты и иллюстраций, виртуальная экскурсия по городу Ижевску, чтение стихов удмуртских поэтов, рисование флага Удмуртии, а также совместное с родителями создание фотоальбома «Моя Удмуртия». Особенностью проекта являлось формирование чувства принадлежности к малой родине через наглядное и эмоциональное знакомство с родным краем.

Проект «В удмуртской избе: быт, одежда и орнамент» (познавательно-творческий, 4 недели). Проект был направлен на знакомство детей с традиционным жилищем удмуртов, предметами быта, национальным костюмом и символикой орнамента. Обучающимся предлагалось рассмотреть макет удмуртской избы, создать мини-музей в группе, выполнить аппликацию «Удмуртская изба», украсить передник удмуртским узором, слепить из солёного теста «Удмуртские бусы». Особенностью проекта являлось постепенное усложнение заданий: от знакомства с отдельными предметами быта к созданию собственных орнаментальных композиций. У части детей наблюдались затруднения при освоении символики орнамента, что требовало педагогического сопровождения и использования дидактических игр.

Проект «Путешествие в мир удмуртского фольклора и праздников» (литературно-игровой, 4 недели). Проект был направлен на приобщение детей к удмуртским народным сказкам, пословицам, песням, а также к традиционным календарным праздникам «Гербер», «Вожодыр», «Пукрол». Обучающимся предлагалось чтение и обсуждение сказок, драматизация отрывков, разучивание песен, проведение малого праздника «Гербер» и обрядового праздника «Вожодыр» на территории детского сада. Особенностью проекта являлось сочетание познавательных и игровых задач. Некоторые дети первоначально затруднялись в воспроизведении обрядовых действий, что указывало на необходимость многократного повторения и эмоционального включения.

Проект «Игры и вкусные традиции удмуртского народа» (физкультурно-познавательный, итоговый, 4 недели). Проект был направлен на обобщение знаний детей о культуре удмуртского народа через народные игры и национальную кухню. Обучающиеся создали картотеку удмуртских народных игр, разучили и провели игры «Кутэн шудон» (игра с лаптями), «Кышетэн шудон» (игра с платочком), «Небыльток» (Растяпа) и другие. Также дети познакомились с национальными блюдами (перепечи, табани, жуко), выполнили лепку перепечей из солёного теста, совместно с родителями составили альбом

рецептов. Итоговым мероприятием стал праздник-квест «Путешествие в страну удмуртских традиций».

Особенностью проекта являлось активное вовлечение родителей и сочетание физической активности с познавательной деятельностью. Контрольная диагностика осуществлялась с использованием того же диагностического инструментария, который применялся на констатирующем этапе эксперимента. Это обеспечило сопоставимость результатов и позволило объективно оценить динамику сформированности представлений детей о культуре и традициях удмуртского народа.

Результаты контрольного этапа эксперимента подтвердили наличие положительной динамики в уровне сформированности представлений детей экспериментальной группы, что проявилось в повышении системности знаний, развитии аналитических умений и осознанности поведенческих норм.

В экспериментальной группе высокий уровень, достигнут у 4 детей (57,1 %), средний – у 3 детей (42,9 %), низкий уровень, полностью исчез. В контрольной группе изменения носили менее выраженный характер: высокий уровень появился у 1 ребенка (14,3 %), средний – у 3 детей (42,9 %), низкий снизился до 42,9 % (3 ребенка). Это позволяет рассматривать полученные результаты как следствие целенаправленного педагогического воздействия.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что процесс приобщения детей 6–7 лет к культуре и традициям удмуртского народа будет более эффективным при систематическом использовании специально разработанных проектов, направленных на знакомство с символикой, бытом, фольклором, праздниками, играми и кухней удмуртского народа, получила экспериментальное подтверждение.

Список использованной литературы

1. Дергунская В.Н. Проектная деятельность дошкольников : учеб.-метод. пособие / В.Н. Дергунская. – Москва: Центр пед. образования, 2012. – 144 с. – Текст : непосредственный.
2. Демченко Е.В. Язык и фольклор как основные атрибуты процесса этнической социализации детей в удмуртских семьях в условиях мегаполиса / Е.В. Демченко. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – № 7. – С. 22–29.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября

2022 г. № 1028 : зарегистрир. в Минюсте России 28.12.2022 № 71847. – URL: https://www.garant.ru. – Текст : электронный.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Применение искусственного интеллекта в профессиональной деятельности учителя русского языка в старших классах

Горбунова К.С.,
Калинина Л.А.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности применения инструментов искусственного интеллекта в профессиональной деятельности учителя русского языка в старших классах. Анализируются теоретические основы интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс, специфика педагогической работы на завершающем этапе школьного обучения, а также направления использования нейросетевых технологий: персонализация обучения, автоматизация проверки заданий, генерация дидактических материалов и визуализация учебного контента. Представлен обзор актуальных отечественных и зарубежных ИИ-инструментов, адаптированных для решения задач преподавания русского языка. Делается вывод о том, что грамотное использование ИИ-технологий способствует оптимизации профессиональной нагрузки педагога и повышению качества образовательных результатов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть, ИИ-инструменты, профессиональная деятельность учителя, русский язык, старшие классы, цифровизация образования, персонализация обучения.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A RUSSIAN LANGUAGE TEACHER

Gorbunova K.S.,
Kalinina L.A.

Abstract: The article discusses the possibilities of using artificial intelligence tools in the professional activities of Russian language teachers in high school. The article analyzes the theoretical foundations of the integration of AI into the educational process, the specifics of pedagogical work at the final stage

of schooling, as well as the use of neural network technologies: personalization of learning, automation of task verification, generation of didactic materials and visualization of educational content. The review of current domestic and foreign AI tools adapted to solve the problems of teaching the Russian language is presented. It is concluded that the competent implementation of AI technologies contributes to optimizing the professional workload of teachers, improving the quality of educational outcomes and the formation of digital literacy of students.

Keywords: artificial intelligence, neural network, AI tools, professional activity of a teacher, Russian language, high school, digitalization of education, personalization of learning.

Цифровизация образовательного процесса в настоящее время включает не только внедрение информационно-коммуникационных технологий, но и активную интеграцию инструментов искусственного интеллекта в повседневную педагогическую практику. Если еще несколько лет назад использование искусственного интеллекта в школах носило экспериментальный характер, то к 2026 учебному году оно превратилось в инструмент, способный оптимизировать труд учителя, повысить качество обучения и доступность знаний.

Термин «искусственный интеллект» был впервые введен в научный оборот американским ученым Джоном Маккарти в 1956 году на научной конференции в Дартмутском колледже (США). Однако в современной науке отсутствует согласованное общепризнанное определение искусственного интеллекта, и этот термин находится в стадии активного научного осмысления.

Согласно Национальной стратегии развития искусственного интеллекта в РФ на период до 2030 года под искусственным интеллектом понимается «совокупность технологических решений, способных имитировать когнитивные функции человека и достигать результатов, как минимум сопоставимых с человеческим интеллектом, что также включает в себя способность к самообучению и поиску решений без заранее заданных алгоритмов» [1].

Ученые выделяют два вида искусственного интеллекта: общий и прикладной. Общий искусственный интеллект предназначен для выполнения сложных когнитивных задач и обладает способностями, сопоставимыми с человеческими: рассуждать, учиться, планировать, общаться, принимать решения. В образовательной практике преимущественно используется второй вид искусственного интеллекта – прикладной. Он специализируется на решении конкретных задач: осуществление поиска информации по

запросам в Интернете, распознавание речи, перевод и генерация текста [2].

Согласно отчету ЮНЕСКО «Искусственный интеллект и образование: руководство для лиц, определяющих политику» цель внедрения ИИ в образование состоит в том, чтобы избавить учителей от различной нагрузки (например, контроль за успеваемостью и выставление оценок за выполнение заданий), чтобы они могли сосредоточиться на других аспектах обучения, таких как социальная активность, эмпатичное взаимодействие и личное руководство [3].

Внедрение искусственного интеллекта особенно актуально в профессиональной деятельности учителя русского языка в старших классах, где перед педагогом стоят задачи систематизации знаний, подготовки учащихся к ЕГЭ, углубленной работы с текстом и обучения написанию сочинений. В этих условиях искусственный интеллект выступает инструментом, расширяющим профессиональные возможности педагога.

Нейросетевые технологии позволяют автоматизировать рутинные задачи учителя, такие как разработка сценариев урока, поиск информации, подбор учебных материалов, генерация заданий, создание визуализации, подготовка докладов и презентаций.

Учитель русского языка в старших классах может использовать ИИ-инструменты по следующим направлениям:

1. Персонализация обучения. Нейросети способны анализировать данные о каждом ученике, определять его актуальный уровень знаний, индивидуальные образовательные потребности, уровень усвоения материала и предлагать адаптированные задания. Учитель может использовать искусственный интеллект для генерации дифференцированных заданий по русскому языку, своевременно выявляя и корректируя пробелы в знаниях.

2. Автоматизация проверки и обратная связь. Специализированные сервисы на базе искусственного интеллекта (например, чат-боты и виртуальные ассистенты) позволяют автоматически анализировать письменные работы учащихся, выявлять орфографические, пунктуационные и речевые ошибки, оценивать структуру аргументации. Это освобождает учителя русского языка от рутинных задач оценивания и позволяет ему уделять больше внимания индивидуальному взаимодействию с учащимися.

3. Генерация дидактических материалов. Большие языковые модели, такие как *GigaChat, YandexGPT, DeepSeek*, способны за минимальное время создавать тексты с пропущенными орфограммами, упражнения на отработку правил, планы уроков, варианты контрольных работ.

4. Визуализация учебного контента. Генеративные нейросети, например *Kandinsky*, Шедеврум, *Gamma*, позволяют создавать иллюстрации к

урокам, инфографику, схемы предложений, интерактивные таблицы и презентации и другие мультимедийные материалы, которые помогают ученикам легче усвоить сложные темы и запомнить большой объем информации.

5. Аналитика успеваемости. Нейронные сети помогают учителю отслеживать динамику усвоения тем, анализировать ошибки учащихся, прогнозировать результаты обучения. На основе этих данных учитель может оперативно корректировать методику преподавания и организацию учебного процесса.

Таким образом, в настоящее время сформировалась система ИИ-инструментов, адаптированных для образовательных задач. Условно их можно классифицировать по функциональному назначению:

1) генерация текста, планирование уроков, создание упражнений, проверка работ: *GigaChat*, *YandexGPT*, *DeepSeek*, *QwenChat*, *ChatGPT*;

2) создание изображений, иллюстрации к урокам, визуализация правил: *Kandinsky*, Шедеврум, *Supa*;

3) автоматическое создание презентаций: *Gamma*, *Presentacium*, *Sokratic*;

4) комплексные платформы с использованием искусственного интеллекта, чат-ботов и виртуальных ассистентов: *аiПушкин*, *Obuchai.com*, Сферум, Лучший цифровой урок.

Однако эффективность использования ИИ-инструментов напрямую зависит от цифровой компетентности педагога. Учитель должен уметь критически оценивать результаты работы алгоритмов и адаптировать сгенерированный контент под дидактические цели, так как искусственный интеллект не способен думать как человек и может допускать ошибки.

На глобальном уровне успешным примером внедрения ИИ-технологий в образовательное пространство служит система *Century Tech*, внедренная в школах Бельгии и Австралии в 2019 году. Это платформа, представляющая собой компьютерную программу, использует нейросети для анализа знаний и интересов учеников, содержит тесты для оценки знаний, предоставляя преподавателям результаты для оптимизации учебного процесса.

В России также немало примеров применения образовательных технологий ИИ, например образовательная платформа «Сферум», которая активно внедряет цифровые помощники для учеников и педагогов и чат-боты, которые оснащены инструментами искусственного интеллекта. Крупная образовательная платформа Московская электронная школа использует интеллектуальные тренажеры для улучшения знаний по предметам у школьников, чат-боты на основе ИИ и цифровые помощники, при-

званные облегчить повседневную работу педагогов. Электронный ресурс «Академия искусственного интеллекта», в рамках которого реализуются учебные программы, проводятся соревнования и олимпиады для школьников с целью стимулирования интереса учащихся к цифровым технологиям, в том числе к освоению технологий искусственного интеллекта, машинного обучения, анализа больших данных и программирования [4].

Таким образом, использование искусственного интеллекта в профессиональной деятельности учителя русского языка в старших классах позволяет персонализировать обучение, автоматизировать рутинные задачи, повысить наглядность и интерактивность образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы / Н.А. Коровникова. – Текст : непосредственный // Социальные новации и социальные науки. – 2021. – № 2 (4). – С. 98–113.
2. Пройдаков Э.М. Современное состояние искусственного интеллекта / Э.М. Пройдаков. – Текст : непосредственный // Науковедческие исследования. – 2018. – С. 129–153.
3. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации : указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»). – Текст : непосредственный // Собрание законодательства Российской Федерации. – 14.10.2019. – № 41. – Ст. 5700.
4. Искусственный интеллект и образование : руководство для лиц, определяющих политику / ЮНЕСКО ; пер. с англ. – Москва: ЮНЕСКО, 2023. – 112 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.893
ББК 266.3

Особенности учебной мотивации школьников при изучении истории на разных этапах их взросления (на основе опроса респондентов)

Дмитриев В.Д.,
Пашкова И.А.

Аннотация: На основе результатов опроса учителей истории и обществознания г. Глазова представлен анализ специфических черт мотивации учащихся 5–11-х классов в процессе изучения истории в зависимости от их возраста, пола и индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: учебная мотивация, формы работы, изучение истории, периоды взросления.

FEATURES OF SCHOOLCHILDREN'S EDUCATIONAL MOTIVATION IN STUDYING HISTORY AT DIFFERENT STAGES OF THEIR GROWING UP (BASED ON RESPONDENTS' SURVEY)

Dmitriev V.D.,
Pashkova I.A.

Abstract: Based on the results of a survey of history and social studies teachers in Glazov, Russia, this article analyzes the specific features of the motivation of 5th-11th grade students in the process of studying history, depending on their age, gender, and individual characteristics.

Keywords: educational motivation, forms of work, studying history, and periods of maturation.

В наше время проблема формирования учебной мотивации особенно актуальна, так как в педагогической практике наблюдается снижение интереса школьников к изучению истории. Подобное отношение появляется из-за недостаточной сформированности интереса к обучению, а также объясняется особенностями организации образовательного процесса.

На каждом этапе развития учебная мотивация учащегося имеет свои особенности. Педагог-психолог И.В. Емцова выделяет четыре периода взросления ребенка:

-первый – 1–4-й класс,

-второй – 5–6-й класс,

-третий – 7–9-й класс,

-четвертый – 10–11-й класс [1].

Рассмотрим подробнее характеристику второго–четвертого периодов с точки зрения отличительных черт мотивации школьников, опираясь на проведенный нами опрос. В качестве респондентов выступили С.И. Есенеева и Е.Л. Кузнецова – учителя истории и обществознания г. Глазова [2 ; 3].

Второй период – 5–6-й класс. Как отмечает Е.Л. Кузнецова, в этот период изменяются условия жизни школьника: увеличивается число учеб-

ных предметов; занятия ведут несколько учителей, предъявляющих порой разные требования к учебной деятельности; усложняется материал и т.п. В этом возрасте дети уже имеют учебно-познавательный мотив – интерес к новым знаниям, причем, не только к общим закономерностям, а именно к способам добывания новых знаний. По мнению Елены Леонидовны, школьникам важна похвала со стороны учителя. Очень хорошо на них влияет похвала в присутствии родителей. Поощрение может выражаться не только в приятных словах, но и в каком-то символическом вознаграждении, например, наклейке или конфете. В основном дети данного возраста сильно переживают по поводу своих оценок и имеют страх перед родителями. Причем сила переживания и страха прямо пропорционально зависит от степени тревоги за оценки у их родителей. Им очень важен игровой процесс обучения. Они воспринимают все как состязание. В этом возрасте очень значимо преподносить информацию как можно красочнее и эмоциональнее [3].

С.И. Есенеева обращает внимание на то, что процесс обучения в сознании школьников 5–6-х классов имеет традиционный образ в виде чтения учебников и записывания того, что говорит учитель. Они не могут воспринимать другой вид получения информации всерьез. Например, видеоролик воспринимают как развлечение, нежели как источник информации. После просмотра они не смогут ответить на сложные вопросы. По мнению Светланы Ивановны, на уроках видеофрагменты можно использовать в качестве обучения, но только короткие их части [2].

Третий период – 7–9-й класс. Оба респондента, учитывая подростковый возраст учащихся 7-8-х классов утверждают, что учителю необходимо обязательно знать: для детей пубертатного возраста похвала является раздражителем. Оценки не играют никакой роли, страха перед родителями они не имеют. Поэтому надо обращать внимание на интересующие, лично значимые для подростков вещи и искать параллели с историей. Помимо этого, в этом возрасте дети очень эмоциональны и на это надо делать акцент. В качестве работы на уроках им лучше всего давать творческие и проектные задания. В подростковом возрасте детям очень важно почувствовать себя взрослыми и такие формы обучения позволяют им это ощущение получить. В качестве поощрения им лучше давать что-то более материально ценное, чем конфету или наклейку, например, небольшой блокнот или ручку [2 ; 3].

По многолетним наблюдениям Е.Л. Кузнецовой, в 9-ом классе ребенок начинает относиться к учебе более серьезно. так как ему предстоит сдача ОГЭ. Как правило, дети выбирают себе предметы для экзаменов и акцентируют внимание на выбранных ими науках. Поэтому нужно сде-

лать упор на учеников, которые собираются сдавать историю, а остальных сильно не загружать. В 9-ом классе может оказаться слабый ученик, которому очень трудно сдать ОГЭ. В этом случае следует подключить родителей [3].

Четвертый период – 10–11-й класс. Елена Леонидовна делит десяти- и одиннадцатиклассников на три категории. Первая – это ученики, мотивированные только желанием мамы. Вторая – те, кому надо по разным причинам просто «отсидеться». Третья – это школьники, которые сознательно пошли в 10-й класс. Они наиболее всего заинтересованы в учебе. Активно участвуют в конкурсах и олимпиадах, так как это дает им бонусы к поступлению в вуз. От первых двух категорий много спрашивать не стоит, считает она, а вот с третьей категорией нужно усердно и серьезно работать на результат [3].

По мнению Е.Л. Кузнецовой, формы работы с детьми нужно постоянно менять, так как им может просто наскучить один и тот же метод или прием. Это касается всех возрастов. Также учитель должен быть всегда заинтересован в своем предмете и в стремлении научить чему-то. Дети чувствуют фальшь и если педагогу не интересно, то и им тоже [3].

Нужно знать, отмечает Елена Леонидовна, что мальчики взрослеют позднее, поэтому у девочек возрастает потребность общаться со старшеклассниками. Так как девочки взрослеют раньше, к ним нужно проявлять терпение и умение со стороны учителя аргументировать свою точку зрения. Если у ребят в переходном возрасте падает средний балл, то не нужно гнаться за оценками. Также нужно учитывать тот факт, что в настоящее время дети в целом взрослеют быстрее и переходный возраст может наступить и в 6-ом классе. Но в этом есть и положительный момент - осознанность с их стороны также появляется раньше [3].

Таким образом, анализ проведенного нами опроса респондентов свидетельствует о том, что в процессе обучения мотивация и мотивы школьников претерпевают существенные изменения, влияющие на их психику и успеваемость. При работе с детьми важно уделять этому большое внимание, так как от успешности деятельности учителя в решении данного вопроса зависит отношение ребенка не только к определенному школьному предмету, но и к обучению в целом.

Список использованной литературы

1. Емцова И.В. Основные возрастные характеристики при определении учебной мотивации у школьников / И.В. Емцова. – Текст : непосредственный // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 3. – С. 1.

2. Есенеева С.И., 1989 г.р., выпускница ГГПИ им. В.Г. Короленко, учитель истории и обществознания 1-й квалификационной категории МБОУ «Гимназия № 14» г. Глазов, стаж работы – 15 лет. – Запись: 24.03.2026 г. – Текст : непосредственный.
3. Кузнецова Е.Л., 1979 г.р., выпускница ГГПИ им. В.Г. Короленко, учитель истории и обществознания 1-й квалификационной категории МБОУ «СШ № 12» г. Глазов, стаж работы – 34 года. – Запись: 26.02.2026 г. – Текст : непосредственный.

УДК 37.013
ББК 74.262

О школьном исследовании «Проектный маяк»

Дульцева Ю.С.

Аннотация: В представленной статье осмысливается исследовательская и проектная деятельность учащихся второго класса МБОУ СОШ № 15 г. Сарапула, итогом которой явилось издание информационных газет разнообразного содержания.

Ключевые слова: исследовательский проект, учащиеся второго класса, информационная газета, команда начальной школы, защита проекта.

ABOUT THE SCHOOL RESEARCH « PROJECT BEACON»

Dultseva Y.S.

Abstract: The presented article comprehends the research and design activities of second-grade students of MBOU secondary school N 15 in Sarapul, the result of which was the publication of information newspapers of various contents.

Keywords: research project, second grade students, information newspaper, primary school team, pro-project defense.

Проект для детей начальной школы – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, которая имеет общую цель, методы, способы и направлена на достижение конкретного результата.

В 2026 году в нашей школе стартовал новый проект – «Проектный маяк», который объединил учащихся 2–8-х классов и стал настоящей площадкой для творчества, исследований и первых научных открытий.

Первый этап – это защита проектов, где ребята представили свои работы. Второклассники разработали «Информационные газеты». Темы работ были разнообразные: о животных и растениях, занесенных в Красную книгу Удмуртской Республики, об архитектуре домов известных купцов города Сарапула, о памятниках города до знаменитых людей, которые прославили нашу школу (МБОУ СОШ № 15 г. Сарапула, ранее – старейшее учебное заведение Удмуртии с богатой 165-летней историей, начавшейся в 1860 году с указа императора Александра II об обучении девиц).

Ребята учились рассказывать информацию перед большой аудиторией и авторитетным жюри, отвечать на вопросы и защищать собственные идеи.



Проект помог не только раскрыть таланты, но и научил детей работать в команде, мыслить критически и не бояться выступать с защитным словом перед аудиторией.



Такая деятельность помогает детям решать значимые для них проблемы, приобретать новые знания и навыки, развивать исследовательские, коммуникативные и творческие способности.

В финал мы не вышли, но проанализировали свои ошибки и поставили новые цели на будущее. Этот наш первый опыт с ребятами нам очень понравился. Впереди у нашей команды – новые задачи и новые открытия!

Список использованной литературы

1. Гизатуллина А.М. Проектирование как средство развития речи младших школьников / А.М. Гизатуллина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование на современном этапе : материалы обучающего семинара / под ред. С.Л. Скопкаревой. – Ижевск: Изд-во «Шелест», 2020. – С. 5–8.
2. Желнакова А.П. Особенности развития устойчивости и концентрации внимания детей младшего школьного возраста / А.П. Желнакова, А.А. Чернобровкина. – Текст : непосредственный // Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития : материалы обучающего семинара / под ред. С.Л. Скопкаревой. – Ижевск: Изд-во «Шелест», 2021. – С. 21–32.
3. Пантюхина В.Г. Отличительные черты урока-исследования в начальной школе / В.Г. Пантюхина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование на современном этапе : материалы обучающего семинара / под ред. С.Л. Скопкаревой. – Ижевск: Изд-во «Шелест», 2020. – С. 34–37.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Обогащение выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с дымковской росписью

Евсеева А.К.,
Новикова Е.В.

Аннотация*:* В статье раскрывается вопрос обогащения выразительного образа в рисунках с использованием элементов дымковской росписи детей старшего дошкольного возраста, рассмотрено понятие «выразительный образ» как результат творческой деятельности детей в декоративном рисовании.

Ключевые слова: обогащение выразительного образа, дымковская роспись, рисование, старший дошкольный возраст, художественное творчество.

ENRICHING THE EXPRESSIVE IMAGE IN DRAWINGS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH INTRODUCTION TO DYMKOVO TOY PAINTING

Evseeva A.K.,
Novikova E.V.

Abstract: This article explores the issue of enriching the expressive image in drawings by older preschool children using elements of Dymkovo toy painting. The concept of "expressive image" is examined as a result of children's creative activity in decorative drawing.

Keywords: enriching expressive image, Dymkovo toy painting, drawing, older preschool children, artistic creativity.

Выразительный образ в детском рисунке является важной составляющей художественного развития, который отражает как эмоциональное состояние ребенка, так и его восприятие окружающего мира. Выразительность – это существенный признак художественного образа. Г.В. Лабунская определяет выразительный образ как посильное раскрытие детьми некоторых характерных сторон отражаемого предмета или явления действительности и передача активного эмоционального отношения к нему [2]. Учёные в своих работах также отмечают, что, когда дети осваивают различные способы и формы выражения, это помогает им лучше понимать и создавать новые выразительные образы. Учёные, такие как В.С. Мухина, Н.П. Сакулина и Е.А. Флёрина, изучали этот процесс и выделили несколько ключевых групп таких средств (цвета, формы, композиции).

Одним из действенных средств обогащения выразительного образа в рисунках детей признано декоративно-прикладное искусство, являющееся частью народной культуры.

Е.А. Флерина была одним из первых сторонников использования декоративно-прикладного искусства в детских садах. Она считала необходимым использовать приемы народных мастеров для обучения детей декоративному рисованию. Изучая их, дети овладевают различными приемами рисования.

А.П. Усова также выделила и обосновала ключевую роль народного искусства в воспитании дошкольников. Она видела в народной игрушке эталон художественного вкуса, идеально подходящий для детского восприятия, и утверждала, что через народные промыслы у детей формируется эстетическое отношение к действительности и развивается понимание "языка" декоративного искусства [3].

Действительно, декоративно-прикладное искусство по своей сути довольно просто в восприятии, имеет завершенность формы и обобщенность образа, что близко ребенку старшего дошкольного возраста и понятно. Приобщая детей к народному творчеству, стоит обратить внимание на дымковский промысел. Этот вид декоративно-прикладного искусства является доступным для восприятия детей старшего дошкольного возраста. Они способны овладеть техникой рисования элементов узоров и применять эти навыки в рисунках, создавая выразительные образы.

Такие педагоги и ученые, как А.А. Грибовская, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина, сходятся во мнении, что дымковская роспись является уникальным дидактическим материалом, который сочетает в себе доступность для детского восприятия, богатство художественных средств и глубокий воспитательный смысл, что делает её незаменимой в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Цель нашего исследования: показать возможности обогащения выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста средствами дымковской росписи. Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ детский сад № 53 «Лесная поляна» в г. Глазове. В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 5–6 лет. С целью выявления исходного уровня выразительного образа в рисунках мы предложили детям диагностическое задание «Наряд для дымковской барышни». Для диагностирования детей старшего дошкольного возраста нами были адаптированы критерии и показатели выразительного образа в рисунках, выделенные Т.С. Комаровой: содержание изображения (полнота изображения образа), точность передачи элементов дымковской росписи, характерных для дымковской росписи цветов и традиционных композиционных схем. Также нами были определены уровни выразительного образа в рисовании детей старшего дошкольного возраста.

В результате диагностики уровня выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста было выявлено, что в экспериментальной группе высокий уровень выразительного образа оказался у 10 % от общего количества испытуемых в экспериментальной группе, средний – 40 %, низкий – 50 %. Результаты диагностики показали, что многие дети не знают значение элементов дымковской росписи, характерные цвета и

неправильно выстраивают композицию. Мы пришли к выводу, что необходимо провести занятия, направленные на обогащение выразительного образа в рисунках детей с использованием дымковской росписи.

Для реализации поставленных задач мы разработали систему занятий. При подборе содержания занятий учитывались возрастные особенности детей, а также их уровень знаний и умений, план воспитательно-образовательной работы группы. За основу были взяты занятия по рисованию дымковской игрушки Грибовской А.А [1].

На основном этапе формирующего эксперимента мы объединили все занятия одной темой: «Дымковская барышня собиралась на Вятскую ярмарку». Так, на первых двух занятиях дети узнали, из какого материала и как создаются игрушки, какими элементами узора их украшали и что обозначает каждый элемент. К детям пришла грустная барышня, которая хотела отправиться на Вятскую ярмарку, но не имела красивого наряда. Дети украшали наряд элементами дымковской росписи такими, как точки, кольца. Также учились рисовать клетчатый узор из горизонтальных и вертикальных линий, заполнять клетки кругами. Некоторые дети испытывали трудности в построении композиции и технике рисования, однако практически всем детям удалось украсить наряд барышень.

На занятии «У дымковской барышни новоселье» дети получили от барышни особое приглашение. Нами было предложено подготовить для нее подарки, которые должны были представлять собой красиво оформленные салфетки. Каждый ребенок был свободен в выборе элементов узора для своей салфетки.

На следующих двух занятиях к детям в гости пришел Петрушка, который привел с собой игрушку коня. Вместе с детьми анализировали узор на игрушке, называли цвета дымковской росписи. На первом занятии дети учились составлять узор, чередуя широкие линии и круги другого цвета, на втором детям было предложено нарисовать дорожку для коня и украсить её кругами.

Два занятия были посвящены знакомству с дымковским индюком. На первом мы вместе с детьми рассматривали игрушку индюка, выделили элемент узора – «кольцо» и в середине круг» и рисовали узор хвоста индюка на бумажном круге по краям и по середине. Небольшая часть группы испытывала сложности в рисовании ровного круга и колец кистью. На втором занятии почтальон принес письмо, в котором просил прислать наши узоры на выставку. Дети рисовали узор для хвоста индюка и познакомились с новым понятием «розета».

Хочется отметить, что дети периодически рассматривали игрушки на столе. Девочки любовались платьями барышней, а мальчики интересова-

лись лошадками. Во время самостоятельной деятельности девочкам и мальчикам было предложено украсить силуэты барышней и лошадок. Некоторые дети вдохновились идеей и сами выбирали материалы и как они хотят украсить силуэты.

Заключительный этап эксперимента был направлен на систематизацию проведенной работы. В этих целях мы провели итоговое занятие «Дымковская ярмарка». Прежде чем отправиться на ярмарку, дети отвечали на вопросы, заранее подготовленные жителями Дымково. По итогам опроса мы выявили, что дети хорошо запомнили месторождение дымковских игрушек, материал, из которого мастера изготавливали игрушки, также правильно называли элементы узора и его характерные цвета. На занятии дети узнали, как проходит Вятская ярмарка и даже смогли покататься на «карусели». Кроме того, в целях закрепления умений выполнять дымковские узоры, дети активно участвовали в украшении нарядов для барышень, которые тоже стремились прокатиться на карусели

Таким образом, нами была проведена система занятий по обогащению выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с дымковской росписью. Поначалу дети имели невысокий уровень представлений о дымковских игрушках и особенностях орнамента, также затруднялись в рисовании элементов. Однако в течение проведенных занятий уровень представлений и умений рос, и с каждым новым рисунком получались всё более точные узоры.

Чтобы выявить эффективность проведенных занятий по обогащению выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с дымковской росписью, была проведена повторная диагностика. Диагностическое задание было то же, что и на констатирующем эксперименте.

Анализ результатов показывает, что в экспериментальной группе 50% детей, что составляет большинство в группе, имеют высокий уровень выразительного образа в рисунках. На втором месте дети с низким уровнем, количество которых составляет 40 % от общего количества детей в группе. Всего 10 %, что является меньшинством, сохраняют низкий уровень выразительного образа в рисовании.

Список использованной литературы

1. Грибовская А.А. Обучение дошкольников декоративному рисованию, лепке, аппликации : конспекты занятий / А.А. Грибовская. – Москва: Издво «Скрипторий 2003», 2008. – 152 с. – Текст : непосредственный.

2. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей / Г.В. Лабунская ; АПН РСФСР. Ин-т худож. воспитания. – Москва: Просвещение, 1965. – 207 с. – Текст : непосредственный.
3. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду : кн. для воспитателей дет. садов / А.П. Усова ; худож. Е.А. Дмитриева. – Москва: Учпедгиз, 1947. – 72 с. – Текст : непосредственный.

Емельянова Н.С.,
Тронина С.А.

Применение игровых интерактивных приемов в работе с детьми среднего дошкольного возраста как средства развития активного словаря

Аннотация: Статья представляет собой обзорные материалы о использовании игровых интерактивных приемах развития активного словаря дошкольников. Рассмотрены эффективные подходы, такие как применение на занятиятурецкаях по развитию активного словаря детей среднего дошкольного возраста как интерактивные игры, мультимедиа, интерактивные доски, планшеты способствующие развитию речи.

Ключевые слова: речевое развитие дошкольников, развитие активного словаря, дети среднего дошкольного возраста, интерактивные приемы, ИКТ.

Emelianova N.S.,
Tronina S.A.

APPLICATION OF GAME INTERACTIVE TECHNIQUES IN WORKING WITH CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE AS A MEANS OF DEVELOPING ACTIVE VOCABULARY

Abstract: The article provides an overview of the use of interactive games and multimedia in the development of the active vocabulary of preschool children. It discusses effective approaches, such as the use of interactive games, multimedia, interactive whiteboards, and tablets in the development of the active vocabulary of middle preschool children.

Keywords: speech development of preschoolers, development of active vocabulary, children of middle preschool age, interactive techniques, ICT.

Обращение к данной теме продиктовано современными требованиями к качеству дошкольного образования, зафиксированными в Министерстве просвещения Российской Федерации и отражёнными в положениях Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, где особое внимание уделяется речевому развитию детей как основе их успешной социализации и дальнейшего обучения. Речь в дошкольном возрасте выступает не только средством общения, но и важнейшим инструментом познания, формирования мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы ребёнка.

Средний дошкольный возраст (4–5 лет) является сенситивным периодом для активного обогащения словаря. Именно в этот период происходит интенсивное накопление слов, формирование лексических связей, уточнение значений и расширение семантических полей. Однако практика работы дошкольных образовательных организаций показывает, что у значительной части детей наблюдаются трудности в использовании слов в активной речи: ограниченность словарного запаса, неточность употребления лексических единиц, бедность описательных высказываний. Это снижает уровень развития коммуникативных умений у ребёнка и затрудняет его взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Проблема развития активного словаря рассматривалась в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, М.М. Алексеева, Ф.А. Сохина и других исследователей, которые подчёркивали ведущую роль деятельности и общения в становлении речи ребёнка. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (4; с. 56), овладение словом происходит в процессе активного взаимодействия ребёнка со взрослым и окружающей средой. Следовательно, организация развивающей образовательной среды и использование адекватных возрасту методов являются ключевыми условиями речевого развития.

В соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2) дошкольное образование должно обеспечивать развитие личности ребёнка на основе индивидуальных особенностей, интересов и активности. В данном контексте особую значимость приобретают игровые интерактивные приёмы, которые органично сочетают в себе игровую мотивацию, эмоциональную вовлечённость и активное речевое взаимодействие.

Интерактивные приёмы в развитии словаря детей среднего дошкольного возраста – это приемы, которые сочетают игровые элементы с использованием современных технологий (мультимедиа, интерактивные доски, планшеты) или организуют деятельность так, чтобы ребёнок активно участвовал в процессе обучения, взаимодействуя с материалом

и другими участниками. Интерактивные приёмы, включая использование ИКТ и современные игровые технологии, усиливают мотивацию детей, делают обучение более наглядным и запоминающимся. Такие приёмы позволяют создавать ситуации речевого сотрудничества, стимулируют диалог, побуждают ребёнка к использованию новых слов в разнообразных коммуникативных условиях. В отличие от традиционных форм работы, игровые интерактивные приёмы предполагают активную позицию ребёнка, его включённость в совместную деятельность, возможность выбора и инициативы.

Развитие активного словаря детей среднего дошкольного возраста является одной из ключевых задач речевого развития, поскольку именно в этот период происходит интенсивное накопление лексического запаса, формирование понимания значений слов и их активного использования в речи. В соответствии с психолого-педагогическими исследованиями, данный процесс наиболее эффективно осуществляется в деятельности, имеющей для ребенка личностный смысл и эмоциональную привлекательность, к числу которых относится игра.

Сочетание традиционных методов и информационно-коммуникационных технологий позволяет существенно повысить мотивацию детей к занятиям и ускорить процесс развития активного словаря.

Таким образом, использование игровых интерактивных приёмов представляет собой эффективное средство развития активного словаря детей среднего дошкольного возраста. Их применение обеспечивает не только расширение лексического запаса, но и формирование умений использовать слова в различных коммуникативных ситуациях, что является важным условием полноценного речевого и личностного развития ребенка.

Список использованной литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.htm. l. – Текст : электронный.
2. Об образовании в Российской Федерации : фед. закон РФ от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (ред. 2024 г.). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mpw5c4pk3e42001345. – Текст : электронный.

3. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Академия, 1998. – 256 с. – Текст : непосредственный.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2023. – 459 с. – Текст : непосредственный.
5. Леонтьев А.А. Психология общения : учеб. пособие / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2017. – 368 с. – Текст : непосредственный.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание : монография / А.Р. Лурия. – Москва: Юрайт, 2022. – 320 с. – Текст : непосредственный.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Юрайт, 2023. – 384 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Обогащение выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с удмуртским орнаментом (на примере одежды)

Ермакова Ю.Н.,
Новикова Е.В.

Аннотация: В статье раскрывается вопрос обогащения выразительного образа в рисовании с использованием элементов удмуртского орнамента детей старшего дошкольного возраста, рассмотрено понятие «выразительный образ» как результат творческой деятельности детей в декоративном рисовании.

Ключевые слова: обогащение выразительного образа, удмуртский орнамент, рисование, старший дошкольный возраст, художественное творчество.

ENRICHING THE EXPRESSIVE IMAGE IN DRAWINGS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH INTRODUCTION TO UDMURT ORNAMENTS (USING CLOTHING AS AN EXAMPLE)

Ermakova Y.N.,
Novikova E.V.

Abstract: This article explores the issue of enriching the expressive image in drawings by older preschool children using elements of Udmurt ornamenta-

tion. The concept of "expressive image" is examined as a result of children's creative activity in decorative drawing.

Keywords: enriching expressive image, Udmurt ornamentation, drawing, older preschool children, artistic creativity.

Выразительный образ в рисунках детей – это не просто механическое копирование увиденного, а сложное психолого-педагогическое явление, представляющее собой целостное, эмоционально окрашенное отражение ребенком окружающей действительности. Как отмечает Г.В. Лабунская, выразительный образ – это посильное раскрытие детьми характерных сторон отражаемого предмета и передача активного эмоционального отношения к нему [3]. В работах классиков отечественной педагогики и психологии доказано, что развитие выразительности детского рисунка связано с освоением средств художественного языка (цвета, линии, композиции, формы) и обогащением эмоционально-смысловой сферы ребенка.

В этом контексте особый интерес представляет обращение к истокам народной культуры. Изучение народного творчества, а именно узоров и орнаментов, открывает большие возможности для обучения и воспитания. Изучение орнамента, как отмечает, Л.В. Артёмова, развивает у детей чувство ритма, симметрии и цветовой гармонии, что напрямую влияет на выразительность их рисунков [1].

Удмуртский национальный костюм удивляет своим разнообразием. Несложный характер удмуртского орнамента, его яркое звучание и многообразие композиционных приемов позволяют с успехом использовать его в декоративном творчестве детей. По мнению Т.С. Комаровой, орнаментальная основа народного искусства близка и доступна дошкольникам для восприятия и отображения в творческой деятельности. Яркие и чистые цвета узоров, симметрия и ритм чередования форм привлекают детей, вызывают у них желание воспроизвести увиденное [2; с. 19].

Цель нашего исследования: показать возможности обогащения выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста средствами удмуртского орнамента (на примере одежды). Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ детский сад № 53 «Лесная поляна» в г. Глазове. В исследовании принимали участие 18 детей в возрасте 5–6 лет. Для проведения входной диагностики сформированности выразительного образа в рисовании мы взяли за основу методики: А.А. Грибовской, Т.С. Комаровой и провели занятие на тему ««Куклы в удмуртском наряде». В соответствии с содержанием данных методик, критериями оценки выступают знание элементов удмуртского орнамента,

использование характерных для удмуртского орнамента цветов и традиционных композиционных схем составления узоров.

В результате обработки полученных результатов нами был выявлен исходный уровень обогащения выразительного образа в рисовании у детей 5–6 лет. Результаты показали, что в экспериментальной группе преобладали низкий (40 %) и средний (60 %) уровни сформированности выразительного образа, высокий уровень выявлен не был. Мы увидели, что детям сложно понять символику удмуртского орнамента, они не знали, какие цвета считаются традиционными, и как правильно выстраивать композицию. Это подтверждало необходимость проведения целенаправленной педагогической работы.

Для реализации поставленных задач мы разработали систему занятий. При разработке занятий мы следовали принципам доступности, наглядности, научности, последовательности.

На основном этапе работы были поставлены следующие задачи работы с детьми: познакомить детей с костюмами северных удмуртов, с отдельными частями женского и мужского костюма, основными цветами; изучить основные элементы орнамента и их расположение на одежде; вызвать интерес к составлению народных орнаментов;

На первых двух занятиях мы познакомили детей с основными частями женского и мужского удмуртского костюма: рубаха (дэрем), брюки (штани), платье (дерем), фартук (айшет), головные уборы (айшон), нагрудник (кабачи), пояс (кускерттон). В ходе занятий мы обсуждали значение элементов костюма, их роль в повседневной и праздничной жизни, а также украшения (бусины, бисер, монеты).

На занятии «Солнечный ромб в удмуртских узорах» мы более подробно познакомились со значением символа ромб. О том, какие бывают ромбы и что они символизируют. Дети узнали, что ромб в удмуртских узорах – это не только солнце, но и символ плодородия, урожая, всего доброго и светлого. На этом занятии дети рисовали ромб с помощью трафаретов, украшали их точками, крестиками и линиями, пытались экспериментировать.

На следующее занятие к детям приходил в гости Лопшо Педунь, и вместе с ним они создавали оберег «Счастливая звезда». Дети научились рисовать оберег, используя элементы традиционного удмуртского орнамента.

На следующих двух занятиях детям была предоставлена возможность познакомиться с яркими и интересными элементами традиционной мужской и женской одежды удмуртов – удмуртским поясом, который называется кускерттон и с фартуком, который удмурты называют айшет. В ходе

занятия дети узнали назначение этих предметов одежды, их разновидности и для каких целей удмурты использовали пояса и фартуки в своей повседневной жизни и на праздниках, какие части фартука и какими узорами украшались.

После изучения ключевых элементов костюма, различных удмуртских узоров, а также основных и дополнительных цветов, мы решили объединить все эти знания в одном костюме. В связи с этим мы разработали занятие под названием «Куклы в удмуртском наряде».

Для закрепления знаний детей об особенностях народного костюма северных удмуртов мы провели дидактическую игру «Удмуртский наряд». Дети собирали наряд мужчины и женщины в удмуртский национальный костюм и при этом называли части одежды на удмуртском языке. На этом занятии мы вспоминали удмуртские узоры. Дети знают и называют элементы и основные традиционные цвета удмуртского орнамента, а также части одежды удмуртов и их расположение на одежде. В практической части дети раскрашивали платье и фартук у кукол, оформляя их удмуртским орнаментом. Завершили образ прикреплением нагрудников. Работа детям показалась интересной, свою работу дети довели до конца.

Таким образом, на завершающем этапе формирующего эксперимента мы наблюдали положительную динамику в развитии детей. Они стали более уверенно выполнять предложенные задания, самостоятельно выбирали узоры и цвета, создавали орнаменты, при этом нуждаясь лишь в минимальных подсказках. Их работы были успешно завершены.

При повторной диагностике мы видим, что в экспериментальной группе показатель низкого уровня выразительности образа снизился с 60 % до 10 %, показатель среднего уровня составляет 70 %. (был 60 %). Высокий уровень составил 20 %., а на первом этапе эксперимента он выявлен не был. Следовательно, разработанная нами система занятий была эффективной и выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Список использованной литературы

1. Артёмова Л.В. Формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений о народном декоративно-прикладном искусстве / Л.В. Артемова. – Москва: Просвещение, 1988. – 96 с. – Текст : непосредственный.

2. Комарова Т.С. Дети в мире творчества : кн. для педагогов дошк. учреждений / Т.С. Комарова. – Москва: Мнемозина, 1995. – 160 с. – Текст : непосредственный.

3. Лабунская Г.В. Учись рисовать : [для мл. шк. возраста] / Г.В. Лабунская ; рис. С. Родионовой. – Москва: Изд-во «Дет. мир», 1961. – 48 с. – Текст : непосредственный.

УДК 373.3
ББК 74.268.1

Использование информационно-коммуникационных технологий в формировании грамматического понятия имя существительное у детей младшего школьного возраста

Жужгова М.А.,
Каландарова Н.Н.

Аннотация: В работе решается проблема использования информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка при изучении частей речи.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, части речи, имя существительное.

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF THE GRAMMATICAL CONCEPT OF A NOUN IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Zhuzhgova M.A.,
Kalandarova N.N.

Abstract: The paper solves the problem of using information and communication technologies in Russian language lessons when learning parts of speech.

Keywords: information and communication technologies, parts of speech, noun.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют все более значимую роль в современном образовательном процессе, трансформируя традиционные подходы к обучению и открывая новые горизонты для педагогов и учащихся. В условиях стремительного развития цифровых технологий и их внедрении в различные сферы жизни, включая образование, становится актуальным исследование их влияния на процесс

обучения, особенно в контексте изучения грамматических понятий - основных частей речи, таких как «имя существительное», «имя прилагательное», «глагол».

В начальной школе активно применяются электронные образовательные ресурсы (ЭОР). К ним относятся электронные учебники, аудио- и видеоматериалы, обучающие игры, викторины, тесты и опросы, которые могут использоваться на компьютерах в школе и дома на смартфонах и планшетах. ЭОР призваны сделать образовательный процесс более интерактивным. По мнению исследователей, ЭОР обладают следующими возможностями: оперативная обратная связь, наглядность, обработка информации в реальном времени, представление учебного контента с различной степенью детализации и сложности, самодиагностика достижений и самоконтроль [1].

Внедрение ИКТ в обучение, как требование ФГОС НОО, позволяет развить индивидуальные способности учащихся и повысить эффективность усвоения материала, что особенно важно в контексте разнообразия учебных методов и форм.

Возникает противоречие между требованиями ФГОС к использованию ИКТ в обучении детей и недостаточным их использованием на уроках русского языка при изучении имени существительного учителями начальной школы.

В связи с этим возникает проблема исследования: каковы возможности информационно-коммуникационных технологий в формировании грамматического понятия «имя существительное» у детей младшего школьного возраста?

Цель исследования: выявить и доказать эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в формировании грамматического понятия «имя существительное» у обучающихся.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы проводился в начале исследования. Цель констатирующего этапа: выявить исходный уровень формирования грамматического понятия «Имя существительное» у третьеклассников.

Для достижения цели была проведена контрольная работа по теме «Грамматические признаки имени существительного».

На формирующем этапе в соответствии с тематическим планированием было разработано шесть уроков русского языка с целью формирования грамматического понятия «имя существительное» с использованием ИКТ у младших школьников. Данные конспекты уроков были апробированы в экспериментальном 3 «Б» в ходе учебного процесса. Планирование уроков представлено в таблице 1.

Таблица 1. Тематическое планирование уроков

№	Тема урока	Задания по формированию грамматического понятия «имя существительное»
1.	Имя существительное: общее значение, вопросы, употребление в речи. Части речи	Интерактивные задания на платформе LearningApps
2.	Одушевлённые и неодушевлённые имена существительные	Интерактивные задания на платформе Quizizz и с использованием интерактивной доски.
3.	Имена существительные единственного и множественного числа. Имена существительные, имеющие форму одного числа	Интерактивные задания на платформе LearningApps, упр. с использованием интерактивной доски.
4.	Имена существительные мужского, женского и среднего рода	Интерактивные задания на платформе LearningApps
5.	Падеж имён существительных	Интерактивные задания на платформе LearningApps, интерактивная тетрадь.
6.	Имена существительные 1, 2, 3 склонения	Работа в интерактивной тетради

Информационно-коммуникационные технологии играют большую роль в формировании грамматического понятия «имя существительное». Приведём примеры уроков, на которых использовались ИКТ.

Первый урок был разработан на тему «Имя существительное: общее значение, вопросы, употребление в речи. Части речи». Во время урока использовалось приложение LearningApps: 1 упражнение – выделить только имена существительные, 2 упражнение – распределить имена существительные в зависимости от задаваемого вопроса (кто? что?). Вместе с домашним заданием ребятам было предложено интерактивное задание на дополнительную оценку.

На уроке по теме «Одушевлённые и неодушевлённые имена существительные» было использовано приложение Quizizz. Задание заключалось в том, что ученикам нужно было определить одушевленные и неодушевленные существительные. Также на уроке использовалось задание на интерактивной доске (программа SmartNootbook). Нужно было «превратить» неодушевленное существительное в одушевленное, заменив одну букву.

Тема следующего урока «Имена существительные единственного и множественного числа. Имена существительные, имеющие форму одного

числа» ученикам нужно было распределить слова в зависимости от употребления: только ед. ч., только мн. ч., ед. ч. и мн. ч. (программа LearningApps). Было замечено, что младшие школьники с большим интересом выполняют интерактивные задания.

На уроке по теме «Имена существительные мужского, женского и среднего рода» также использовались интерактивные упражнения в программе LearningApps. Нужно было определить род имени существительное. Подобное задание было дано на дом, оценка ставилась с учетом количества и качества выполненного задания.

Следующий урок был проведен на тему «Падеж имён существительных». Во время урока обучающиеся выполняли задания на интерактивной доске (программа SmartNootbook) и в программе LearningApps. Обучающиеся определяли род, число и падеж имен существительных. К домашнему заданию было предложено задание в интерактивной тетради (по выбору). Данное задание было выполнено всеми обучающимися.

Тема последнего урока «Имена существительные 1, 2, 3-го склонения». На практическом этапе урока обучающиеся выполняли задание в интерактивной тетради. В задании написано предложение или словосочетание, нужно было указать падеж, число, род и склонение выделенного имени существительного. Домашнее задание было задано в интерактивной тетради.

На диаграмме (рис.1) представлены результаты контрольного этапа («5»- высокий уровень, «4», «3»- средний уровень, «2»- низкий уровень).

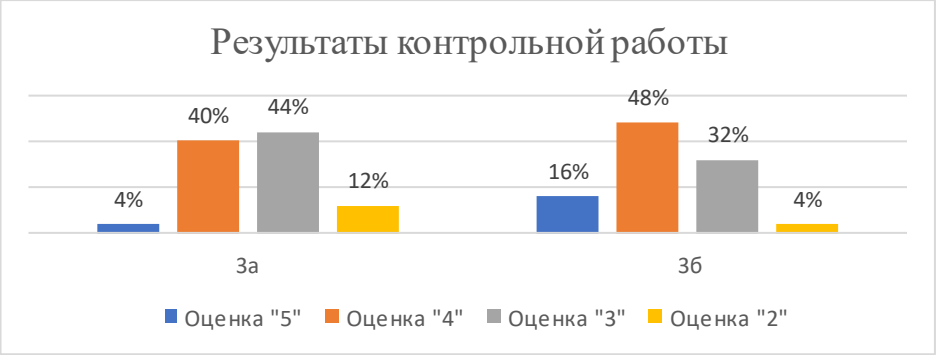


Рисунок 1. Уровень сформированности грамматического понятия «имя существительное» у третьеклассников (3а, 3б)

Анализ результатов показал повышение уровня сформированности грамматического понятия «имя существительное» в 3 «б» (экспериментальном) классе.

Таким образом, проведенные уроки с использованием информационно-коммуникационных технологий, способствовали более эффективному усвоению грамматического материала.

Список использованной литературы

1. Курлыгина О.Е. Электронные образовательные ресурсы при обучении русскому языку: анализ платформ / О.Е. Курлыгина, Т.В. Воеводина. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2023. – № 4. – С. 40–48.

УДК 159.922.7:373.2
ББК 74.102

Конструирование как средство формирования инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста

Зембаева Т.В.,
Бреннер Д.А.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста через конструирование. Представлен анализ педагогических условий, форм и методов работы, а также результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: инженерное мышление, конструирование, дошкольное образование, техническое творчество, познавательная деятельность.

DESIGN AS A MEANS OF DEVELOPING ENGINEERING THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Zembaeva T.V.,
Brenner D.A.

Annotation: The article discusses the theoretical and practical aspects of developing engineering thinking in older preschool children through construction. It presents an analysis of pedagogical conditions, forms, and methods of work, as well as the results of experimental activities.

Keywords: engineering thinking, design, preschool education, technical creativity, and cognitive activity.

Актуальность исследования обусловлена растущей потребностью общества в специалистах с развитым инженерным мышлением. Формирова-

ние данного типа мышления необходимо начинать в дошкольном возрасте, когда у детей проявляется естественный интерес к техническому творчеству и конструированию.

Инженерное мышление представляет собой интегративный комплекс взаимосвязанных когнитивных, творческих и социально-коммуникативных компонентов [2, с. 40]. В структуре инженерного мышления выделяются следующие основные компоненты: техническое мышление, конструктивное мышление, исследовательское мышление и экономическое мышление. Формирование инженерного мышления необходимо начинать в дошкольном возрасте, когда у детей проявляется естественный интерес к техническому творчеству и конструированию. Конструирование является эффективным инструментом развития инженерного мышления, поскольку сочетает в себе игровую мотивацию с решением технических задач.

Процесс формирования включает несколько взаимосвязанных этапов [4, с. 36]:

1. Подготовительный этап – формирование интереса, знакомство с материалами, постановка целей.
2. Этап материализации – практическая реализация замыслов, освоение технических навыков.
3. Этап рефлексии – анализ результатов, оценка эффективности решений.

В процессе формирования инженерного мышления через конструирование выделяются следующие формы работы: конструирование по образцу, конструирование по модели, работа по чертежам и схемам, конструирование по условиям, конструирование по замыслу и конструирование по теме. Каждая форма способствует развитию определенных навыков и умений.

Для эффективного формирования инженерного мышления необходимо создание определенных педагогических условий [4, с. 76]:

- организация развивающей предметно-пространственной среды;
- внедрение современных образовательных программ;
- повышение квалификации педагогов;
- взаимодействие с родителями;
- системная организация образовательного процесса.

Методическое обеспечение процесса включает подбор конструкторов согласно возрастным особенностям детей, разработку системы заданий нарастающей сложности, организацию предметно-пространственной среды и внедрение проектной деятельности. Реализация этих мер позволила создать условия, в которых конструирование стало не просто игровой ак-

тивностью, а целенаправленным инструментом развития инженерного мышления.

Для подтверждения теоретического анализа было проведено опытно-экспериментальное исследование, целью которого стало выявление формирования конструирования как средства формирования инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста. В результате проведенной опытно-экспериментальной работы удалось достичь следующих качественных изменений:

1. У детей значительно расширился спектр технических умений и навыков.
2. Повысилась способность к самостоятельному решению конструкторских задач.
3. Улучшились показатели пространственного мышления.
4. Развилось умение работать с технической документацией
5. Усилилась мотивация к техническому творчеству.
6. Повысилась способность к аналитической деятельности.
7. Улучшились навыки проектной работы.
8. Развилось умение работать в команде.

Контрольный этап был направлен на проведение сравнительного анализа результатов, обобщение полученных данных, формулировку выводов и определение эффективности опытно-экспериментальной работы. Результаты практической реализации показывают, что систематическое использование конструирования способствует развитию аналитических способностей, формированию пространственного мышления, становлению исследовательских навыков и повышению творческого потенциала дошкольников.

Таким образом, конструирование является эффективным инструментом формирования инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста. Созданные педагогические условия и систематизированная работа способствуют успешному развитию необходимых компетенций, что закладывает фундамент для дальнейшего технического образования и профессиональной ориентации.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов в работе дошкольных образовательных учреждений для формирования инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Бреннер Д.А. Реализация политехнического воспитания в практике дошкольных учреждений как средство ознакомления дошкольников с социальной действительностью в 20–30-е годы XX века / Д.А. Бреннер. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Междунар. науч. конф. : в 2-х т. / отв. ред. А.А. Романов ; РГУ им. С.А. Есенина. – Т. 1. Педагогика. – Рязань, 2007. – С. 131–133.
2. Ветошкина Ю.А. LEGO-конструирование – что это, модная игра или серьезное занятие? / Ю.А. Ветошкина. – Москва: Владос, 2024. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Гоголева В.Г. Игры и упражнения для развития конструктивного и логического мышления у детей 4–7 лет / В.Г. Гоголева. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2020. – 56 с. – Текст : непосредственный.
4. Давидчук А.Н. Конструктивное творчество дошкольника : пособие для воспитателя / А.Н. Давидчук. – Москва: Просвещение, 2020. – 80 с. – Текст : непосредственный.
5. Ерофеева Е.М. Конструирование для дошкольников : кн. для воспитателя дет. сада / Е.М. Ерофеева, Л.Н. Павлова, В.П. Новикова. – Москва: «ТЦ Сфера», 2021. – 339 с. – Текст : непосредственный.
6. Коноваленко С.В. Развитие конструктивной деятельности у дошкольников / С.В. Коноваленко. – Москва: Детство-Пресс, 2022. – 112 с. – Текст : непосредственный.
7. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью LEGO : пособие для педагогов-дефектологов / Т.В. Лусс. – Москва: ВЛАДОС, 2023. – 104 с. – Текст : непосредственный.
8. Шайдурова Н.В. Развитие ребёнка в конструктивной деятельности : справ. пособие / Н.В. Шайдурова. – Москва: «ТЦ Сфера», 2008. – 80 с. – Текст : непосредственный.

УДК 377 (061.3)
ББК 74.100

Этическая беседа как средство формирования дружеских взаимоотношений детей 6–7 лет

Злобина А.А.,
Шкляева Н.М.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности формирования дружеских взаимоотношений у детей 6–7 лет с использованием этических бесед.

Ключевые слова: дружеские взаимоотношения, этическая беседа, старший дошкольный возраст, нравственное воспитание, социально-коммуникативное развитие.

ETHICAL CONVERSATION AS A MEANS OF FORMING FRIENDLY RELATIONSHIPS BETWEEN CHILDREN AGED 6–7

Zlobina A.A.,
Shklyaeva N.M.

Abstract: The article examines the possibilities of forming friendly relationships among children aged 6–7 using ethical conversations.

Keywords: friendly relationships, ethical conversation, senior preschool age, moral education, social and communicative development.

Формирование дружеских взаимоотношений у детей 6–7 лет – это актуальная и одновременно сложная проблема, требующая объединённых усилий педагогов, психологов и родителей. Только совместная работа всех участников образовательного процесса позволяет создать условия для успешного развития у детей навыков общения, сотрудничества и эмпатии, которые лежат в основе настоящей дружбы. Положения ФГОС ДО и ФОП ДО подтверждают, что формирование дружеских взаимоотношений – одно из обязательных требований федеральных документов [5, 6].

Теоретическая база нашего исследования опирается на труды учёных, которые заложили основы понимания дружбы как сложного личностного образования, включающего эмоциональную привязанность, нравственные качества и чувство общности. Среди них Р.С. Буре, В.А. Сухомлинский, Е.О. Смирнова, Т.А. Репина, В.Г. Нечаева, И.С. Кон и др. [1; 4].

В то же время анализ практики работы воспитателей с детьми группы, календарного плана показал, что формирование представлений о дружеских взаимоотношениях детей посредством этических бесед используется недостаточно. Отсюда возникает противоречие между необходимостью формирования дружеских взаимоотношений детей 6–7 лет и недостаточным использованием этических бесед в образовательном процессе детского сада. Из противоречия возникает проблема нашего исследования: како-

вы возможности этической беседы как средства формирования дружеских взаимоотношений у детей 6–7 лет?

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование и апробирование в практике эффективности формирования дружеских взаимоотношений у детей 6–7 лет посредством этических бесед. В процессе нашего исследования мы определили и апробировали гипотезу исследования.

Базой нашего исследования стал детский сад № 11 «Тополёк» города Глазова. Первым этапом стал констатирующий эксперимент. Цель – выявление исходного уровня сформированности дружеских взаимоотношений детей 6–7 лет. На данном этапе были решены следующие задачи: проанализированы целенаправленные наблюдения за детьми в естественных условиях образовательного процесса; проанализирован календарный план образовательной работы; проанализированы результаты беседы с воспитателем по проблеме использования этических бесед и результаты беседы с детьми на тему «дружбы» и «дружеских взаимоотношений»; проанализированы разные диагностические методики и выбрана методика для определения уровня сформированности представлений детей 6–7 лет о дружеских взаимоотношениях; проанализированы результаты работы по выделенным критериям. В качестве диагностического инструмента была использована методика «Сделаем вместе» (Р.Р. Калинина), которая позволяет оценить уровень нравственной направленности личности ребёнка во взаимодействии со сверстником. В соответствии с выделенным нами определением дружеских взаимоотношений и самой диагностикой нами были определены критерии и уровни выявления уровня дружеских взаимоотношений детей 6–7 лет [2].

Для повышения уровня дружеских взаимоотношений был проведён формирующий этап эксперимента. В ходе формирующего этапа была апробирована система работы по формированию дружеских взаимоотношений у детей 6–7 лет посредством этических бесед. Работа с детьми на формирующем этапе проходила в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. При подборе материала учитывались результаты первичной диагностики: особое внимание – умению договариваться, способности к компромиссу и эмпатии. На подготовительном этапе нами была изучена литература, составлен перспективный план из 8 занятий. При отборе произведений мы опирались на ФОП ДО, в которой представлен примерный перечень литературы для детей 6–7 лет. Были подобраны произведения, рекомендованные ФОП ДО, а также включены некоторые произведения, выбранные нами в соответствии с темой исследования и возрастными особенностями детей. На основном этапе, целью которого

было проведение системы занятий с использованием этической беседы, было проведено 8 бесед на основе произведений. На занятиях нами применялись различные приёмы.

Охарактеризуем три проведённых нами занятия. На занятии «Что такое дружба?» детям был прочитан рассказ А. Раскина «Как папа дружил с девочкой». В ходе этической беседы дети анализировали поступки персонажей касающиеся дружбы. Дети самостоятельно пришли к выводу, что настоящий друг должен приходить на помощь в трудной ситуации. Далее мы работали с пословицами «Друг познаётся в беде» и «Сам пропадай, а товарища выручай». Завершилось занятие игровым упражнением «Доброе животное», направленным на сплочение группы. Занятие «С чего начинается дружба?» начиналось с актуализации предыдущей темы. После прочтения стихотворения М. Пляцковского «Настоящий друг» в ходе беседы дети установили, что дружба зарождается с улыбки, доброго слова и первого шага навстречу. Затем была проведена дидактическая игра «Дружба или ссора», в которой дети упражнялись в различении дружеских и недружественных поступков. Вывод занятия: дружба требует не только поддержки, но и личной инициативы. Занятие «С чего начинается дружба?» начиналось с актуализации предыдущей темы. После прочтения стихотворения М. Пляцковского «Настоящий друг» в ходе беседы дети установили, что дружба зарождается с улыбки, доброго слова и первого шага навстречу. Затем была проведена дидактическая игра «Дружба или ссора», в которой дети упражнялись в различении дружеских и недружественных поступков. В практической части занятия дети выполнили рисунок на тему «Дом дружбы», визуализируя свои представления о совместном времяпрепровождении с друзьями. Сделали вывод, что дружба требует не только поддержки, но и личной инициативы. Таким образом, нами были составлены и проведены 8 занятий, а также составлены этические беседы.

На заключительном этапе нами было проведено повторное диагностирование уровня сформированности дружеских взаимоотношений у детей экспериментальной и контрольной групп. Низкий уровень снизился с 33 % до 0 %. В контрольной группе значительных изменений не произошло.

Таким образом, сравнительный анализ данных, полученных в начале и конце опытно-экспериментальной работы, показал эффективность использования этической беседы в процессе формирования дружеских взаимоотношений детей 6–7 лет. Цель и задачи нашего исследования были решены. Гипотеза нашла своё подтверждение. По окончании исследования нами были сформулированы методические рекомендации.

Список использованной литературы

1. Кон И.С. Дружба : этико-психологический очерк / И.С. Кон. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Политиздат, 1989. – 350 с. – Текст : непосредственный.
2. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду : учеб.-метод. пособие. – Санкт-Петербург: Речь, 2018. – 144 с. – Текст : непосредственный.
3. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с. – Текст : непосредственный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 : (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. – 2013. – 25 ноября. – URL: rg.ru. – Текст : электронный.
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. – Москва: «ТЦ Сфера», 2023. – 208 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Обучение медиации на основе учебных кейсов как способ профилактики девиантного поведения подростков

Игнатенко И.Г.,
Ичетовкина Н.М.

Аннотация: В статье анализируется актуальная проблема роста девиантного поведения среди подростков. Авторами обоснован переход от авторитарной модели реагирования на проступки к восстановительной, предлагая обучение медиации через обсуждение учебных кейсов. Анализируется влияние применения кейс-метода на формирование эмоционального интеллекта, правосознания и коммуникативных навыков как ключевых факторов снижения отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: медиация, школьная медиация, девиантное поведение, подростки, кейс-метод, профилактика, восстановительный подход, конфликтология.

MEDIATION TRAINING BASED ON CASE STUDIES AS A WAY TO PREVENT DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Ignatenko I.G.,
Ichetovkina N.M.

Abstract: The article analyzes the current problem of the growth of deviant behavior among adolescents. The author justifies the transition from an authoritarian model of responding to misconduct to a restorative one, offering mediation training through discussion of case studies. The influence of the use of the case method on the formation of emotional intelligence, legal awareness and communication skills as key factors in reducing deviant behavior is analyzed.

Keywords: mediation, school mediation, deviant behavior, teenagers, case method, prevention, restorative approach, conflictology.

Подростковый возраст признан одним из наиболее важных периодов в становлении личности, главенствующим значением которого является переход от детства к юности, взрослости [8]. Ученые сходятся на мнении, что различные формы отклоняющегося поведения в той или иной степени проявляются у 40 %–64 % подростков. Такие высокие показатели объясняются особенностями переходного возраста: социальной, физиологической и психологической незрелостью [3].

Подростковый возраст – период кризиса идентичности, когда внешние факторы (давление сверстников, неблагополучная семья, цифровая среда) могут спровоцировать отклоняющееся поведение: от агрессии и вандализма до употребления ПАВ и уходов из дома. Традиционные меры профилактики (беседы, запреты, постановка на учет) часто оказываются неэффективными, так как игнорируют внутренние механизмы выбора подростка [6].

Альтернативой формальной системе наказания выступает, на наш взгляд, восстановительная медиация как технология конструктивного урегулирования конфликтов и гармонизации межличностных отношений. Школьные службы медиации призваны создавать безопасную социальную среду, способствовать гуманизации отношений и повышению психологической устойчивости обучающихся. Однако просто наличие службы при-

мирения в школе не решает проблему. Ключевой элемент – обучение самой медиации подростков через активные методы, и в первую очередь – через анализ учебных кейсов [7].

Метод кейсов имеет богатую историю и обширную теоретическую базу как в зарубежной, так и в отечественной науке. Исследование кейс-метода (case study) – это изучение реальных практических ситуаций для анализа проблем и поиска решений. Метод активно применяется для развития навыков принятия решений, сбора информации и обобщения [5].

Отечественные исследователи активно адаптировали кейс-метод (case study) с конца 1990-х, фокусируясь на бизнес-образовании и педагогике. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода в нашей стране внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапоппорт [8].

Обоснуем факторы эффективности применения кейс-метода в работе с подростками.

Девиантное поведение часто является следствием неумения разрешать конфликты конструктивно. Согласно исследованию Е.Г. Пастуховой (2025), подростковый возраст является наиболее уязвимым в контексте деструктивной формы протекания конфликтов, что связано с желанием самоутверждения, выстраивания границ и недостаточностью коммуникативной и конфликтной компетентностей [7]. Подростки не осознают последствий своих действий, не владеют техниками саморегуляции, видят только два выхода: нападение или избегание.

Кейс-метод (анализ реальной или смоделированной ситуации) позволяет безопасно «прожить» конфликт. В отличие, например, от лекции, кейс ставит подростка в позицию активного decision-maker (лица, принимающего решение): «Что бы ты сделал на месте медиатора? На месте обидчика? Жертвы?» [4].

Преимущества профилактики через обучение медиации на основе кейс-метода заключаются в использовании принципов проблемного обучения и получения навыков решения реальных жизненных проблем; выработке навыков обобщений и работы в команде; повышении навыков формулирования вопроса и аргументации ответа.

Также достоинства кейс-метода можно выявить через навыки, которые он развивает [2]:

- практические - проблемы и вопросы в кейсе способствуют более легкому применению теории на практике;

- аналитические - способность поиска, фильтрации информации;

- творческие - так как логикой не всегда возможно разрешить поставленные вопросы;

- коммуникативные - способность вести дискуссии, убеждать, отстаивать свою позицию.

Применение кейс-метода в медативном процессе предполагает поэтапное его включение:

Этап 1. Банк кейсов. Кейсы должны быть реалистичными, но деперсонализированными.

Этап 2. Алгоритм работы с кейсом. Как отмечается в рекомендациях школьных служб примирения, ключевые условия успешной медиации: «стороны признают свое участие в конфликте (но не обязательно признают свою неправоту) и стремятся ее разрешить; есть согласие родителей (законных представителей) на проведение встречи». На основе этого алгоритм работы с кейсом включает: погружение – чтение ситуации; идентификацию – «Кто в этом кейсе нуждается в помощи? Чьи интересы нарушены?»; работу в малых группах – каждая группа пишет сценарий медиационной сессии: вопросы медиатора, возможные соглашения; ролевую игру – один кейс разыгрывается «вживую» с волонтерами; рефлексию – «Что чувствовал обидчик? Что помогло бы вам не доводить до конфликта в реальной жизни?» [1].

Этап 3. Вертикаль профилактики. Профилактическая работа организуется по нескольким направлениям. Так, первичная профилактика (весь класс) – разбор легких кейсов о ссорах, сплетнях. Вторичная (группа риска) включает кейсы о мелких кражах, порче имущества, прогулах. Третичная (уже совершившие проступок) основана на анализе индивидуальных кейсов на основе реальной ситуации ученика (с согласия) [2].

Важно отметить, что применение медиации в работе с подростками находится в фокусе государственной политики. Развитие медиации позволит снизить уровень подростковой преступности и поможет в дальнейшей социализации несовершеннолетних». Исследования, проведенные в рамках работ по медиации в уголовном процессе, показывают, что применение восстановительного подхода по делам несовершеннолетних снижает риск вторичной преступности и помогает социализации».

Таким образом, обучение медиации на основе учебных кейсов – это не просто методика, а смена парадигмы: вместо подавления девиаций – выращивание внутреннего регулятора поведения. Подросток, который несколько раз в безопасной среде побывал в роли медиатора, обидчика и жертвы, обретает иммунитет к деструктивным сценариям. Образовательным организациям, ищущим реальную альтернативу профилактическим беседам о «хорошем и плохом», стоит внедрять кейс-метод в программу

внеурочной деятельности. Как верно подмечено в описании миссии школьной службы примирения, главное – чтобы «дети умели сами выходить из трудной ситуации, а для этого нужно, чтобы им дали возможность на равных участвовать в разрешении конфликтов, прислушивались к их мнению».

Список использованной литературы

1. Бочкарев П.Н. Кейс-метод как педагогическая технология / П.Н. Бочкарев. – URL: https://infourok.ru/keys-metod-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-4010626.html (дата обращения: 01.04.2026). – Текст : электронный.
2. Гаджикурбанова Г.М. Методика использования кейс-метода (case study) в учебном процессе вуза / Г.М. Гаджикурбанова. – Текст : непосредственный // Вестник Университета. – 2013. – № 9. – С. 263–270.
3. Грищук Е.А. Девиантное поведение подростков / Е.А. Грищук. – URL: https://infourok.ru/statya-deviantnoe-povedenie-podrostkov-7995864.html (дата обращения: 02.04.2026). – Текст : электронный.
4. Кобликова Н.Ю. Кейс-метод в работе с подростками девиантного поведения. Факторы отклоняющегося поведения. Алгоритм действия педагогов в работе с подростками с девиантным поведением / Н.Ю. Кобликова. – URL: https://infourok.ru/kejs-metod-v-rabote-s-podrostkami-deviantnogo-povedeniya-faktory-otklonyayushegosya-povedeniya-algoritm-dejstviya-pedagogov-v-ra-6613996.html (дата обращения: 01.04.2026). – Текст : электронный.
5. Колесниченко А.Н. Применение кейс-метода в рамках профессионально ориентированного подхода к обучению в техническом вузе / А.Н. Колесниченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 177–184.
6. Наталевич А.М. Девиантное поведение подростков / А.М. Наталевич. – URL: https://isaevclinic.ru/deviantnoe-povedenie-podrostkov/ (дата обращения: 03.04.2026). – Текст : электронный.
7. Пастухова Е.Г. Восстановительная медиация с участием несовершеннолетних: сравнительный анализ программ по школьным конфликтам и уголовным делам / Е.Г. Пастухова // Психология и право. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2025_n3/Pastukhova (дата обращения: 01.04.2026). – Текст : электронный.
8. Смолянинова О.Г. Реализация кейс-технологий в профессиональной подготовке будущего педагога / О.Г. Смолянинова, Л.Н. Храмова, З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко, О.Б. Лобанова // Современные

проблемы науки и образования : сетевое науч. изд. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=20683 (дата обращения: 30.03.2026). – Текст : электронный.

УДК 378.147
ББК 74.32

Формирование этнопедагогической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе обучения

Ичетовкина Н.М.

Аннотация: В статье анализируется актуальность формирования этнопедагогической компетентности будущих педагогов-психологов, приводится ее базовое определение, структура. Описано содержание подготовки педагогов-психологов в аспекте формирования этнопедагогической компетентности, указаны риски.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, этнопедагогическая компетентность, профессиональная подготовка, этнопедагогика и этнопсихология.

DEVELOPMENT OF ETHNOPEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGISTS IN THE LEARNING PROCESS

Ichetovkina N.M.

Abstract: The article analyzes the relevance of developing ethnopedagogical competence in future educational psychologists, provides its basic definition and structure. The content of educational psychologist training in terms of developing ethnopedagogical competence is described, and the risks are identified.

Keywords: professional competence, ethnopedagogical competence, professional training, ethnopedagogy and ethnopsychology.

Современное общество характеризуется стремительным обновлением во многих сферах жизни и предъявляет новые, более высокие требования к уровню образованности, нравственной культуры подрастающего поколения. Одна из важных проблем современного общества – межнациональ-

ные противостояния, масштаб которых различен: от войн между государствами до конфликтов на этнической почве в детских и молодежных коллективах.

Образование, являясь важнейшим социальным институтом, не может оставаться в стороне от решения данных вопросов. Современная поликультурная система образования нуждается в специалистах, умеющих оказывать психолого-педагогическую помощь обучающимся, консультировать детей и их родителей по этнопсихологическим и этнокультурным проблемам; предотвращать и регулировать этнокультурные конфликты; создавать благоприятные условия для межгруппового взаимодействия детей в полинациональных классных коллективах.

В Профессиональных стандартах, регламентирующих деятельность педагогов и психологов образования, указаны следующие характеристики [1; 2]:

- знать «основы поликультурного образования»; «методы и технологии поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения»;

- уметь «использовать и апробировать специальные подходы к … обучающимся, для которых русский язык не является родным», «строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей», «защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях».

Подтверждают эти требования и положения ФГОС ВО: будущий педагог должен быть готов «к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям»; способен «работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия обучающихся».

Отечественная педагогическая наука за последние десятилетия накопила значительный теоретический и практический опыт в решении проблем, связанных с сопровождением ребенка в поликультурной образовательной среде. В числе основных направлений научно-педагогических исследований можно назвать следующие: поликультурное образование и воспитание (С.Г. Айвазова, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, В.И. Матис); этнокультурный подход в профессиональном образовании (Г.Н. Волков, Е.Л. Жирков, В.К. Шаповалов); этнопедагогическая подготовка учителей (Д.И. Латышина, В.А. Николаев, М.Г. Харитонов); этнопсихологический аспект межличностных отношений (И.И. Афанасьев, В.Г. Крысько, Л.Д. Кузмицкайте, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец).

При разработке проблемы формирования этнопедагогической компетентности педагога-психолога мы опирались на понимание профессиональной компетентности, выработанное в научной школе В.А. Сластенина, где профессиональная компетентность рассматривается как единство теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность [3]. В научной и методической литературе встречаются различные формулировки видов профессиональных компетентностей (поликультурная, этнокультурная, полиэтническая, этнопедагогическая, кросскультурная, межкультурная). Мы выявили, что общим для всех определений является наличие общесоциального компонента – это способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие.

Мы разделяем мнение исследователей (Г.Н. Волков, В.Н. Гуров, А.Н. Джуринский, С.Н. Федорова), которые определяют этнопедагогическую компетентность как комплексное понятие, включающее в себя знание педагогом национально-психологических особенностей детей и специфики их воспитания в этнической семье; умение организовать педагогический процесс и педагогическое общение с учетом этих особенностей и конкретного этнокультурного контекста развития ребенка.

В решении задач, связанных с учетом национальной психологии ребенка, этнических особенностей семейного воспитания, межнациональных взаимоотношений в детском коллективе, значительную помощь и поддержку педагогу может и должен оказывать психолог. В связи с этим важно определить понятие «этнопедагогическая компетентность педагога-психолога».

На основе теоретического анализа научных исследований в области этнопедагогической компетентности, а также работ, связанных с профессиональной подготовкой психологов образования, считаем возможным так определить понятие: этнокомпетентность педагога-психолога – это интегративное качество личности, которое определяет готовность специалиста к профессиональной деятельности в полиэтнической образовательной среде. Оно включает знания, умения и навыки, необходимые для учёта этнопсихологических особенностей участников образовательного процесса, организации педагогического процесса с учётом этих особенностей и профилактики конфликтов на межнациональной почве.

Этнопедагогическая компетентность педагога-психолога включает следующие компоненты: когнитивный (знание этнопсихологических особенностей, закономерностей формирования этнической идентичности ребёнка на разных возрастных этапах, этнических особенностей семьи); мо-

тивационно-ценностный (ценностно-смысловое отношение к содержанию компетентности и желание её реализовывать в профессиональной деятельности); деятельностный (умение диагностировать этнопедагогическую проблему и определять стратегию её решения, межкультурная коммуникация).

С одной стороны, данное качество (особенно его мотивационно-ценностный компонент) более успешно формируется при наличии у человека определенных личностных свойств, а с другой, не может быть сформировано на достаточном уровне без соответствующей организации педагогического процесса в вузе.

Кафедра педагогики и психологии ГИПУ выпускает педагогов-психологов с 2004 года. Формирование этнопедагогической компетентности у будущих педагогов-психологов происходит в процессе целенаправленной подготовки в течение всего периода обучения в университете. Студенты профиля «Психология и социальная педагогика» изучают дисциплины, в рамках которых осуществляется подготовка будущего специалиста к формированию этнопедагогической компетентности: Педагогика (общая, дидактика, теория воспитания) и Психология (общая, возрастная, социальная, педагогическая), Психология семьи, Гендерная педагогика и психология, Конфликтология, Психолого-педагогический практикум, Педагогика детского коллектива, Методы активного социально-психологического обучения, Педагогические технологии социализации и языковой адаптации обучающихся с миграционной историей, Язык и культура удмуртского народа (факультатив). Отдельной дисциплиной в учебном плане является «Этнопсихология и этнопедагогика».

В процессе преподавания любой учебной дисциплины, раздела, конкретной темы всегда есть возможность привлечения материала из этнопедагогики и этнопсихологии. Интегративный подход обеспечивает совмещение и взаимообогащение этих дисциплин, объединенных единой целевой направленностью на формирование этнопедагогической компетентности будущих педагогов-психологов.

Производственная практика студентов также имеет большое значение в развитии этнопедагогической компетентности будущего специалиста, так как она расширяет этнопедагогические знания, совершенствует этнопедагогические умения и навыки.

Таким образом, реализация таких условий как обеспечение межпредметной интеграции в процессе формирования этнопедагогической компетентности будущих педагогов-психологов, внедрение в учебный процесс дисциплины «Этнопсихолгия и этнопедагогика», применение в учебном процессе современных образовательных технологий, активных форм и

методов обучения, обеспечивает эффективное формирование у студентов достаточного уровня этнопедагогической компетентности.

Несмотря на имеющийся положительной опыт по формированию этнопедагогической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе стоит назвать имеющиеся ключевые проблемы:

- Недостаточная теоретическая и практическая база: Программа обучения не может в полной мере охватить изучение специфики психологии различных этнических групп, культурных норм и ценностей, решение реальных проблем в многонациональных классах.

- «Монокультурный» подход: Ориентация образования на доминирующую культуру, игнорирующая необходимость формирования кросс-культурной грамотности.

- Сложности адаптации детей: Психологи образования испытывают трудности с диагностикой и помощью детям с разным языковым и культурным опытом.

- Недостаток умений конструктивно разрешать межэтнические конфликты, возникающие в школьной среде.

- Личностные барьеры: Наличие у самих специалистов скрытых предрассудков и стереотипов, препятствующих эффективной работе.

Список использованной литературы

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=56367 (дата обращения: 16.04.2026). – Текст : электронный.

2. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». – URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=57963 (дата обращения: 16.04.2026). – Текст : электронный.

3. Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студентов ВПУЗов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Технология задачного подхода на уроках русского языка как средство подготовки к Государственной итоговой аттестации

Калинина Л.А.,
Соболева А.В.

Аннотация: В статье рассматривается технология задачного подхода как альтернатива традиционному репродуктивному обучению русскому языку в 9 классе в контексте требований ФГОС. Анализируются теоретические истоки подхода (деятельностная теория Л.С. Выготского, концепция учебных задач И.Я. Лернера, таксономия Д. Толлингеровой). Приводятся ключевые понятия (задача, задачная ситуация, решение задачи), классификация учебных задач, психологические механизмы и дидактические принципы реализации задачного подхода. Учитываются психолого-педагогические особенности учащихся 9 класса. Обосновывается соответствие задачного подхода требованиям ФГОС и необходимости подготовки к ОГЭ.

Ключевые слова: задачный подход, русский язык, 9 класс, ОГЭ, учебная задача, ФГОС, дидактические принципы, универсальные учебные действия.

TECHNOLOGY OF THE TASK-BASED APPROACH IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS OF PREPARATION FOR STATE FINAL ATTESTATION

Kalinina L.A.,
Soboleva A.V.

Abstract: The article examines the task-based approach technology as an alternative to traditional reproductive teaching of the Russian language in the 9th grade in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard. The theoretical origins of the approach (L.S. Vygotsky's activity theory, I.Ya. Lerner's concept of educational tasks, D. Tollingerová's taxonomy) are analyzed. The key concepts (task, task situation, task solution), classification of educational tasks, psychological mechanisms and didactic principles of implementing the task-based approach are presented. The psychological and pedagogical characteristics of 9th grade students are taken into account. The compli-

ance of the task-based approach with the requirements of the Federal State Educational Standard and the need to prepare for the Basic State Exam is substantiated.

Keywords: task-based approach, Russian language, 9th grade, Basic State Exam, educational task, Federal State Educational Standard, didactic principles, universal learning actions.The article examined the possibility of additional professional program in the formation of professional competence of future teachers in the conditions of innovative development of russian education.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС) устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы. В преподавании русского языка это означает переход от традиционной модели, ориентированной на передачу готовых знаний, к деятельностному и личностно-ориентированному подходу. Особое значение приобретают универсальные учебные действия (УУД) – регулятивные, познавательные и коммуникативные, которые должны развиваться в процессе освоения предмета. Стандарт также акцентирует внимание на необходимости подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации (ОГЭ), где проверяется не только знание правил, но и умение применять их в новых коммуникативных ситуациях, анализировать и синтезировать информацию, аргументировать собственную позицию.

Традиционная репродуктивная методика (учитель объясняет правило – ученик выполняет упражнения по образцу) часто не обеспечивает развития этих умений. В поиске эффективных альтернатив современная дидактика обращается к технологиям, активизирующим познавательную самостоятельность учащихся. Особое место занимает технология задачного подхода, которая предусматривает соответствие целям ФГОС, специфике предмета «Русский язык» и психологическим особенностям девятиклассников.

Теоретические основы задачного подхода уходят корнями в деятельностную теорию (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), согласно которой развитие личности происходит в процессе активной деятельности. Ученик выступает не пассивным получателем знаний, а субъектом собственной учебной деятельности. Ключевое значение имеет концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского: обучение эффективно тогда, когда оно ориентируется на функции, находящиеся в стадии созревания. Задача, предъявляемая ученику, должна лежать в этой зоне – быть достаточно сложной, чтобы стимулировать развитие, но доступной для решения при помощи учителя или одноклассников. В зарубежной педагогике близкие

идеи развивали Дж. Дьюи (обучение через опыт и решение реальных проблем) и Б. Блум (таксономия учебных целей, где высшие уровни – анализ, синтез, оценка – достигаются через решение задач).

Важно различать задачный подход и смежные концепции. Проблемное обучение (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин) также ориентировано на создание проблемных ситуаций, но его алгоритм более длителен и предполагает самостоятельное формулирование проблемы учеником. Задачный подход может рассматриваться как этап проблемного обучения, на котором проблема конкретизируется в виде задачи, имеющей чёткие условия и требование.

Задача в педагогическом контексте – это учебная ситуация, в которой ученик должен найти неизвестное (способ действия, правило, формулировку) на основе известного, используя имеющиеся знания и умения. Как отмечает Г.Д. Бухарова, «задачный подход представляет собой деятельность субъектов образовательного процесса, предполагающую применение системы разнообразных задач и их решений» [1, с. 27]. Существенное отличие от традиционного обучения – порядок предъявления материала. При традиционном подходе сначала идёт правило, затем образец, потом тренировка. При задачном – ученик получает задачу, требующую нового знания, и только в процессе поиска решения (или после него) происходит освоение теории. Задачная ситуация – состояние интеллектуального затруднения, характеризующееся противоречием между известным и искомым, потребностью в его преодолении и отсутствием готового алгоритма. Решение задачи – процесс поиска неизвестного, включающий анализ условий, выдвижение гипотез, проверку и получение результата.

Для построения системы задач необходима их типология. В контексте задачного подхода выделяют следующие классификационные основания. По степени приближения к реальности различают учебные (тренировочные) и реальные (жизненные) задачи. Например, задача «Определите тип придаточного» является учебной, а задача «Объясните, почему в этом комментарии в соцсети поставлена запятая» – реальной. По количеству способов решения задачи делятся на конвергентные с единственным решением (например, «Вставьте пропущенную букву») и дивергентные с вариативными решениями (например, «Сформулируйте три способа проверки безударной гласной»). По структуре выделяют простые (одношаговые) задачи, такие как «Найдите грамматическую основу», и комплексные (многошаговые), например, «Проведите полный синтаксический разбор и аргументируйте постановку знаков». По роли теоретического знания задачи подразделяются на алгоритмические, решаемые по правилу («Выполните морфемный разбор»), и эвристические, требующие поиска («Приду-

майте лингвистическую сказку о правописании приставок»). Эффективная реализация задачного подхода требует использования задач всех типов с постепенным усложнением.

Психологические механизмы задачного подхода объясняют его высокую эффективность. Формирование внутренней мотивации: когда задача имеет личностный смысл, мотивом становится не оценка, а процесс преодоления затруднения и открытия нового знания. Как подчёркивает Ш.З. Салиева, «задачный подход способствует более глубокому усвоению материала, позволяет учащимся не только запоминать информацию, но и применять её в новых ситуациях» [5, с. 305]. Развитие регуляторных функций: согласно Выготскому, развитие проходит три стадии – объект-регуляция (действия подчиняются внешним условиям), другой-регуляция (действия направляются учителем или товарищем) и саморегуляция (ученик самостоятельно планирует и контролирует свои действия) [2, с. 48]. Задачный подход целенаправленно ведёт ученика от внешнего контроля к самоконтролю. Активизация мыслительных процессов: решение задачи требует анализа, синтеза, сравнения, обобщения, а не просто воспроизведения заученного.

На основе теоретического анализа нами сформулированы дидактические принципы реализации задачного подхода. Принцип задачного инициирования – учебное занятие начинается не с объяснения, а с предъявления задачи, создающей интеллектуальное затруднение. Принцип рефлексивного выхода – после решения задачи обязательно осуществляется анализ использованных способов действия («Как мы это сделали?», «Что нам помогло?», «Что было самым трудным?»). Принцип избыточности – задача должна допускать несколько способов решения, чтобы каждый ученик мог найти свой путь. Принцип коммуникативной событийности – решение задач происходит в совместной деятельности (парах, группах), где идёт обмен стратегиями и взаимное обучение. Принцип метапредметности – формируемые способы действия должны быть переносимы в другие предметные области и жизненные ситуации. Данные принципы базируются на фундаментальных положениях общей дидактики (Я.А. Коменский), деятельностного подхода (Л.С. Выготский) и современных исследований в области теории учебных задач (И.Я. Лернер, Г.Д. Бухарова, М.Д. Меррилл).

Психолого-педагогические особенности учащихся 9 класса являются ключевым фактором при выборе технологии. Возраст 14–15 лет характеризуется активным ростом потребности в самостоятельности и самоопределении, развитием абстрактного и логического мышления, что важно для работы с языковыми системами. Одновременно отмечается лабильность

эмоциональных состояний, повышенная чувствительность к социальной оценке, снижение внешней мотивации при становлении внутренней. Внимание девятиклассников отличается избирательностью и склонностью к быстрому утомлению, что требует чёткой структуры урока и смены видов деятельности. Необходимо также развитие навыков самоконтроля и рефлексии – составной части требований ФГОС. Задачный подход, ориентированный на постановку и разрешение учебных проблем, в полной мере учитывает эти особенности: он обеспечивает самостоятельность, значимую мотивацию, коллективное взаимодействие и рефлексию.

Анализ теоретических основ задачного подхода позволяет утверждать, что он в полной мере соответствует требованиям ФГОС. Формирование универсальных учебных действий – центральная идея стандарта – достигается через решение задач, требующих не только предметных знаний, но и умения планировать, контролировать, оценивать, взаимодействовать. Более того, сам формат ОГЭ по русскому языку (задания на анализ языковых явлений, сжатие текста, сочинение-рассуждение) является комплексной задачей, требующей осознанного применения знаний в новой ситуации. Таким образом, задачный подход представляет собой теоретически обоснованную и практически ориентированную технологию, эффективную для подготовки к ОГЭ в 9 классе.

Список использованной литературы

1. Бухарова Г.Д. Задачный подход в обучении: понятие, сущность, реализация / Г.Д. Бухарова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2009. – № 7 (64). – С. 25–32.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с. – Текст : непосредственный.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с. – Текст : непосредственный.
4. Меррилл М.Д. Первые принципы обучения / М.Д. Меррилл. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии. – 2012. – № 3. – С. 47–64.
5. Салиева Ш.З. Задачный подход как средство формирования универсальных учебных действий / Ш.З. Салиева. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2018. – № 2. – С. 301–311.
6. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – Москва ; Прага: Роспедагенство, 1994. – 120 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Формирование знаний об игре шахматы у обучающихся первого класса с использованием сказок

Караваева А.И.,
Куликова Т.С.

Аннотация: В данной статье представлен анализ процесса формирования знаний о шахматной игре с использованием сказки у обучающихся первого класса. Полученные результаты свидетельствуют о том, что использование сказки повышает знания об игре в шахматы.

Ключевые слова: шахматы, сказка, формирование знаний, дети младшего школьного возраста.

FORMATION OF KNOWLEDGE ABOUT THE GAME OF CHESS IN FIRST-GRADE STUDENTS USING FICTS

Karavaeva A.I.,
Kulikova T.S.

Abstract: This article presents an analysis of the process of forming knowledge about the game of chess using fairy tales in first-grade students. The results obtained indicate that the use of fairy tales enhances knowledge about the game of chess.

Keywords: chess, fairy tale, knowledge formation, primary school children.

В современном образовании большое внимание уделяется развитию логического мышления, памяти и внимания у детей с раннего возраста. Одним из эффективных средств для достижения этих целей является игра в шахматы. Шахматы рассматриваются как универсальная игровая дисциплина, способствующая формированию общей культуры, особенно логического и творческого мышления [4, с. 96]. Вопросы обучения шахматной игре волновали многих известных шахматистов прошлого, когда шахматы еще не были настолько популярными как сегодня и отсутствовали теоретические разработки о полезности шахмат и их значимости для развития мышления детей. Эм. Ласкер одним из первых обратил внимание на проблему обучения шахматам. Он указывает на

важность овладения шахматными правилами, которые объединяют и систематизируют многочисленные частные случаи; дает рекомендации по количеству часов занятий, необходимых для достижения определенной квалификации [3]. Х.Р. Капабланка предложил программу обучения игре и отмечал, что начинать изучать шахматы необходимо с эндшпиля. В его учебнике, который отличается разнообразием подобранных позиций и их глубоким анализом, нет ни одного задания для решения. Все обучение строится на объяснении и анализе партий [2, с. 271].

Однако для детей младшего школьного возраста освоение шахмат может быть затруднительным из-за абстрактности правил и сложности восприятия. В связи с этим актуальным становится вопрос поиска педагогических приёмов, способствующих более лёгкому и интересному усвоению шахматных знаний. Одним из таких приёмов выступает использование сказок, которые позволяют интегрировать обучение в привычную и увлекательную для ребёнка форму. Сказка — это не только средство развлечения, но и мощный педагогический инструмент, способствующий формированию у детей представлений о мире, развитию речи, воображения и нравственных качеств. Введение шахматных понятий через сказочные сюжеты позволяет сделать процесс обучения более доступным, эмоционально насыщенным и запоминающимся. По данному вопросу много работ было написано и шахматными теоретиками, практиками [1, с. 504]. Тем не менее, в педагогической практике недостаточно изучены механизмы и эффективность использования сказок для формирования знаний об игре в шахматы.

Для выявления уровня сформированности знаний об игре в шахматы у детей мы использовали тест И.Г. Сухих «Диагностика формирования знаний об игре в шахматы». Качественный анализ показал, что у 78 % детей (11 человек) отмечается низкий уровень сформированности знаний об игре в шахматы. У 22 % детей (3 человека) находятся на среднем уровне. У значительной части детей отсутствует понимание таких шахматных терминов, как «диагональ», «вертикаль», «горизонталь», «шах», «мат». Они не способны определять поля, вертикали и диагонали на шахматной доске, а также корректно обозначать и называть их. Кроме того, дети испытывают трудности в идентификации всех шахматных фигур, включая короля, ферзя, ладью, слона, коня и пешку. Они не владеют знаниями о базовых ходах каждой фигуры, их функциональных возможностях и ограничениях, а также не различают фигуры по уровню силы и мобильности.

В рамках эксперимента нами было проведено 8 занятий в объединении «Юный шахматист». На основе анализа книги В.Г. Гришина

«Малыши играют в шахматы» была разработана серия сказок, направленных на формирование базовых знаний об игре в шахматы у детей: «Волшебная доска», «Проспекты, улицы и переулки», «Ни шагу назад», «Прямоугольная фигура», «Вежливые слоны», «Могучая фигура», «Прыг, скок и вбок» и «Как Ладья похудела». Нами было проведена опытно-экспериментальная работа, которая была проведена на базе МБОУ ДО «ДЮЦ», г. Глазова, в объединении «Юный шахматист». В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста.

Для каждого занятия сказка была тщательно структурирована и содержала элементы, способствующие усвоению основных правил, принципов и ключевых аспектов шахмат. Обучение проводилось в формате увлекательного путешествия в воображаемый мир шахмат. В ходе этого путешествия дети погружались в сказочную атмосферу, где шахматные фигуры оживали, а каждая клетка доски имела символическое значение. Такой подход способствовал не только усвоению новой информации, но и её практическому применению, развитию тактического мышления и навыков стратегического планирования.

Анализ данных диагностики контрольного этапа выявил значительное улучшение уровня сформированности знаний об игре в шахматы у детей экспериментальной группы. Средний уровень знаний повысился с 21 % до 67 %, а низкий уровень снизился с 78 % до 48 %. Большинство детей продемонстрировали понимание таких понятий, как «диагональ», «вертикаль», «горизонталь», «шах» и «мат». Они успешно находят и идентифицируют поля, вертикали и диагонали на шахматной доске, а также правильно называют и различают все шахматные фигуры, включая короля, ферзя, ладью, слона, коня и пешку. Дети также усвоили основные ходы каждой фигуры, их возможности и ограничения, а также различия в силе и мобильности фигур.

Итак, результаты эксперимента свидетельствуют о том, что систематическая работа по формированию знаний об игре в шахматы с использованием сказки способствует положительной динамике в освоении материала.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1982. – С. 504. – Текст : непосредственный.

2. Капабланка Х.Р. Учебник шахматной игры. Моя шахматная карьера / Х.Р. Капабланка ; пер. с англ. – Москва: ФиС, 1983. – С. 271. – Текст : непосредственный.
3. Ласкер Э. Учебник шахматной игры / Эммануил Ласкер ; пер. с нем. ; [предисл. М. Ботвинника]. – Москва: Russian Chess House, 2011. – Текст : непосредственный.
4. Неверкович С.Д. Методика изучения элементов рефлексивного анализа у юных шахматистов / С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина, Е.Н. Кучумова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 94–100.

УДК 373.24
ББК 74.14

Формирование бережного отношения к природе у детей 5–6 лет с использованием удмуртской народной сказки

Клековкина И.Р.,
Давлетшина А.А.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирование бережного отношения к природе у детей 5–6 лет в условиях современной экологической ситуации. Раскрывается педагогический потенциал удмуртских народных сказок как средства формирования бережного отношения к природе. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, доказывающие эффективность включения удмуртских народных сказок в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения с целью повышения уровня сформированности бережного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: бережное отношение к природе, удмуртские народные сказки, сказка, дети 5–6 лет.

FORMING A RESPECTFUL ATTITUDE TO NATURE IN CHILDREN AGED 5–6 YEARS OLD USING UDMURT FOLK TALES

Klekovkina I.R.,
Davletshina A.A.

Abstract: The article discusses the problem of forming a careful attitude towards nature in children aged 5-6 in the context of the current environmental situation. It reveals the pedagogical potential of Udmurt folk tales as a means of forming a careful attitude towards nature. The article presents the results of an experimental study that demonstrates the effectiveness of incorporating Udmurt folk tales into the educational process of a preschool institution in order to improve the level of developed care for nature in older preschool children.

Keywords: respect for nature, Udmurt folk tales, fiction, children 5-6 years old.

Современный мир характеризуется увеличением экологических катастроф и усугублением экологической обстановки не только в России, но и за её пределами, что выражается в климатических изменениях (засуха и аномальная жара, таяние ледников, повышение уровня воды в мировом океане), участившихся случаях гидрометеорологических катастроф (лесные пожары, наводнения), загрязнении атмосферы (воздух, промышленные аварии), утрате биоразнообразия (исчезновение видов животных, разрушение экосистем), поэтому учёные (С.Н. Николаева, А.Н. Захлебный, Л.С. Игнатьева, Н.Н. Кондратьева, Д. Орр, И.А. Хайдурова и др.) придают особую значимость формированию бережного отношения к природе у детей, начиная с периода дошкольного детства [3].

Особую значимость формирование бережного отношения к природе приобретает в возрасте 5–6 лет. Во-первых, дети этого возраста отличаются высокой познавательной активностью, то есть они проявляют неподдельный интерес к объектам природы, задают вопросы о жизни растений и животных, что создаёт благоприятную среду для экологического просвещения. Во-вторых, дошкольники в этом возрасте эмоционально отзывчивы и эмпатичны. Они сопереживают окружающим их объектам живой и неживой природы, что позволяет сформировать не рациональное, а эмоционально-ценностное отношение к природе. В-третьих, дети старшего дошкольного возраста стремятся к самостоятельности и социальной значимости. Дети этого возраста охотно участвуют в посильном труде за животными и растениями, что закладывает основу ответственного поведения [4].

Понятие «бережное отношение к природе» С.Н. Николаевой рассматривается как «осознанно-правильное, гуманное и заботливое отношение к природной среде, включающее понимание её ценности, признание человека частью природы и готовность сохранять и охранять её» [3]. Формирование бережного отношения к природе включает три компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий [3]. Когнитивный компонент связан с формированием знаний об объектах природной среды.

Он включает в себя представления о взаимосвязи растений и животных, особенности жизни, роста и развития живых существ, взаимосвязи внутри экосистем, сведения о ресурсах, потребляемых человеком. Эмоционально-ценностный компонент основан на познавательном интересе к природным объектам (дети самостоятельно и коллективно рассматривают растения, задают вопросы о них), эстетических чувствах (оценивают красоту объектов живой и неживой природы), восприятии объектов живых существ (оценивают состояние объектов природы, замечают их неблагополучное состояние и ищут пути решения, чтобы помочь). Поведенческий компонент реализуется в различных видах деятельности, таких как игра (сюжетно-ролевые, подвижные, экологического содержания), наблюдение (за явлениями и объектами природы), практическая деятельность (труд в природе), экскурсии в природу (исследование ближайшей местности).

Одним их эффективных средств формирования бережного отношения к природе является народная сказка (В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Н.М. Верзилин). Для нашего исследования особый интерес представляет удмуртская народная сказка, потенциал которой в рамках обозначенной темы, на сегодняшний день раскрыт недостаточно.

Удмуртская народная сказка – это фольклорное произведение повествовательного характера, в основе которого лежит отражение культуры, быта и представление о природе удмуртского народа. Такая сказка обладает большим педагогическим потенциалом, являясь источником народной мудрости, традиций и включенного в нее анимистического взгляда на природу. В народных сказках Удмуртии природные объекты и явления имеют душу, а также наделены человеческими качествами, поэтому ребёнок легко устанавливает с персонажами сказки эмоциональную связь и понимает их ценность. Яркая образность, простота композиции, наличие повторов, ритмичность, устойчивые формулы начала и окончания способствуют глубокому восприятию текста детьми и их вовлеченности.

Удмуртские народные сказки подразделяются на следующие виды: сказки о животных («Медведь и пчёлы», «Кокорикок»), бытовые сказки («Красавица-берёза», «Сын рыбака и вумурт»), волшебные сказки («Ньюлесмурт и медведи», «Девушка и вумурт»). К отличительным особенностям следует отнести: троекратные повторения (пример: «Ньюлесмурт и охотник», предупреждение – прямая угроза – длительное ожидание), повторяющиеся речевые клише («Огпол ке но ваньмыз вылэм шумпотэ» – и стали они жить-поживать да добра наживать), образность и множество коротких диалогов. Важной особенностью удмуртских сказок является и то, что большинство текстов намного короче, чем восточно-славянские сказки, что делает их удобными для детского восприятия [2]. Сюжеты удмурт-

ских народных сказок выполняют несколько взаимосвязанных функций: объяснительную (объясняются природные и социальные явления, пример: «Эштэрек и вумурт»), нормативно-воспитательную (моделируют образы плохого – хорошего, пример: «Как Инмар землю сотворил») и эстетическую (развитие чувственного потенциального отношения к языку, через ритм и повтор). Как правило, удмуртские сказки сохраняют элементы мифологической картины мира – присутствие духов, запретов и обрядовых мотивов, но при этом адаптированы к бытовому, понятному языку и повседневным ситуациям.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ № 40 г. Глазова с детьми 5–6 лет в количестве 24 человек, которые были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. С целью выявления уровня сформированности бережного отношения к природе у детей 5–6 (по трем компонентам) нами были использованы следующие методики: «Экологическая беседа» (модификация С.Н. Николаевой), «Секретный разговор» (Т.В. Цветковой) и наблюдение. Диагностика показала, что у 22 % детей контрольной группы зафиксирован высокий уровень сформированности бережного отношения к природе, 56 % детей характеризуются средним уровнем, а 22 % – низким уровнем. В экспериментальной группе высокий уровень зафиксирован у 11 % детей, средний – у 44 %, а низкий уровень сформированности бережного отношения к природе – у 45 % дошкольников. Данные, полученные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы позволили нам обозначить необходимость проведения формирующего этапа, целью которого стала разработка и внедрение в педагогический процесс образовательной работы, направленной на повышение уровня бережного отношения к природе у детей 5–6 лет с использованием удмуртской народной сказки.

На формирующем этапе нами был разработан план работы, а также серия конспектов по чтению удмуртских народных сказок, которые мы внедрили в образовательный процесс. Содержание занятий было направлено на формирование знаний о природе, развитие эмоционально-ценностного отношения к природным объектам и освоение правил поведения в природной среде. Нами были отобраны удмуртские народные сказки, такие как: «О хлебных колосьях», «Красавица-берёзка», «Ньюлесмурт и медведи», «Девушка и вумурт» и др. Чтение каждой сказки начиналось с постановки проблемного вопроса, ответ которого крылся в содержании сказки. После детям задавались вопросы по содержанию, а также вопросы проблемного характера, знания закреплялись в продуктивной деятельности (создание аппликаций, рисунков, инсценировка сказки).

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы нами была проведена повторная диагностика. Проанализировав полученные результаты, мы отметили, что уровни сформированности бережного отношения к природе у детей контрольной группы остались преимущественно в том же диапазоне и не претерпели значимых различий, в то время как в экспериментальной группе высокий уровень продемонстрировали на 36 % больше детей, чем на констатирующем этапе, средний – снизился на 5 %, а низкий – на 31 % соответственно.

Таким образом, исходя из результатов, полученных в ходе нашего исследования, можно отметить, что удмуртская народная сказка является эффективным средством формирования бережного отношения к природе у детей 5–6 лет.

Список использованной литературы

1. Владыкина Т.Г. Удмуртский фольклорный миротекст: образ, символ, ритуал : монография / Т.Г. Владыкина ; УИИЯЛ УдмФИЦ УрО РАН. – Ижевск: Изд-во «МонПоражён», 2018. – 298 с. – Текст : непосредственный.
2. Гайдаренко С.М. Применение сказок для развития эмпатии у дошкольников / С.М. Гайдаренко, М.А. Мартынова, А.В. Ковалева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 292–295.
3. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие / С.Н. Николаева. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2001. – 184 с. – Текст : непосредственный.
4. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / [Н.Н. Поддьяков, С.Н. Николаева, Л.А. Парамонова и др.] ; под ред. Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сохина. – 2-е изд., дораб. – Москва: Просвещение, 1988. – 190 с. – Текст : непосредственный.
5. Сыртланова Н.Ш. Мультикультурная направленность регионального компонента дошкольного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. – Челябинск, 2008. – 25 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.882
ББК 74.268.3

Дидактический потенциал технологии дискуссии как способа формирования познавательных компетенций

Князева А.М.,
Богданова Л.А.

Аннотация: В статье представлен анализ использования технологии дискуссии на уроках литературы в старших классах, обозначены проблемы: педагог может столкнуться с недостаточным уровнем предварительной подготовки обучающихся и ограниченностью учебного времени. Одновременно рассмотрены пути решения возникших проблем, определен потенциал данной образовательной технологии.

Ключевые слова: образовательные технологии, дискуссия, литературно-критическая статья, предметные и метапредметные компетенции.

DIDACTIC POTENTIAL OF DISCUSSION TECHNOLOGY AS A WAY OF DEVELOPING COGNITIVE COMPETENCIES

Knyazeva A.M.,
Bogdanova L.A.

Abstract: This article presents an analysis of the use of discussion technology in high school literature classes, identifying challenges: teachers may encounter insufficient prior preparation of students and limited instructional time. Solutions to these challenges are also explored, and the potential of this educational technology is identified.

Keywords: educational technologies, discussion, literary criticism, subject-specific and meta-subject competencies.

В современном мире технологизация проникла во все сферы жизни, в том числе в образование. Так появилось понятие «образовательные технологии», которое подразумевает закономерность применения совокупности форм, методов, приемов и средств или алгоритм действий учителя, направленного на достижение поставленных целей [3, с. 21].

Одной из образовательных технологий является дискуссия, которая, несмотря на огромную популярность, до сих пор не имеет единой интерпретации. В данной статье дискуссия будет рассматриваться как техноло-

гия обучения, представляющая собой управляемое целенаправленное обсуждение определённой проблемы, проводимое по правилам, принятым всеми участниками. Основные признаки дискуссии описаны М.В. Клариным в работе «Обучения как дискуссия. Модели учебной дискуссии» [2, с. 59].

Как и любая другая технология, дискуссия имеет алгоритм, представленный на рис. 1, составленный с опорой на ориентационную схему «Проведение групповой дискуссии» Е.О. Галицких [1, с. 105].

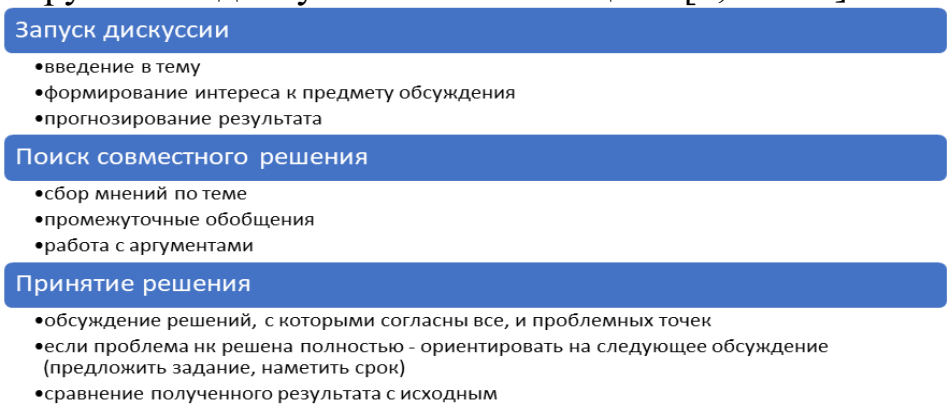


Рисунок 1. Алгоритм проведения дискуссии

Отметим, что методически грамотное исполнение каждого элемента описанной технологической цепочки способствует решению всего спектра педагогических задач. Прежде всего, данная технология обеспечивает возможность организации индивидуальной, групповой и фронтальной форм на занятии. Кроме того, общение в ходе дискуссии позволяет обучающимся развивать коммуникативные навыки, создаёт условия для совершенствования критического мышления. Необходимо отметить, технология дает возможность школьникам взглянуть на художественные тексты под новым углом, что побуждает к более вдумчивому чтению, осмыслению авторской позиции и формированию собственной.

Значительным потенциалом для использования дискуссии в рамках литературного образования обладают уроки по изучению литературно-критических статей. Разные взгляды критиков на произведения становятся ядром обсуждения, побуждая учащихся к сравнению и аргументированному высказыванию по теме.

Проанализируем опыт организации дискуссии на уроке литературы в 10 классе по теме «Споры критиков вокруг драмы А.Н. Островского “Гроза”». Цель занятия была поставлена так: изучить критическую статью Н.А. Добролюбова «Луч света в «тёмном царстве» и сопоставить её с мыслями Д.И. Писарева, отражёнными в «Мотивах русской драмы».

В таблице 1 представлено описание этапов проведения дискуссии в структуре урока открытия нового знания, соответствовавшей ФГОС.

Таблица 1

Характеристика хода урока

«Споры критиков вокруг драмы А.Н. Островского “Гроза”»

Этап урока	Этап дискуссии	Комментарий
Организационный этап	-	Распределение класса на два лагеря: «Добролюбов», «Писарев»
Мотивационно-целевой	Запуск дискуссии	Вступительное слово учителя, акцентирующее внимание на противоречивости образа Катерины, и побуждение учащихся к его обсуждению
Первичное усвоение новых знаний		Сообщение педагога о судьбах Д.И. Писарева и Н.А. Добролюбова с целью выявления связи между литературно-критическими взглядами и мировоззрением автора, сформированного под влиянием жизненного опыта. Ознакомление с правилами проведения дискуссии.
	Поиск совместного решения	Этот этап регулировался при помощи вопросов, составленных с опорой на домашнее задание. Дома школьникам предлагалось прочитать критические статьи Н.А. Добролюбова «Луч света в «тёмном царстве» (1 вариант) и Д.И. Писарева «Мотивы русской драмы» (2 вариант) и ответить на вопросы.
Первичная проверка понимания	Принятие решения	Поскольку при проведении дискуссии возникли проблемы, затрудняющие получение запланированного результата, было принято решение – остановить обсуждение. Небольшая часть цитат из литературно-критических статей была выписана на доску, остальная – прочитана. Учащимся был задан вопрос: «Позиция какого критика вам ближе и почему». Школьники письменно подготовили развёрнутый ответ на вопрос.
Подведение итогов занятия	-	В конце урока десятиклассники прочитали варианты своих ответов и самостоятельно сформировали выводы о причинах полемики, развернувшейся вокруг пьесы А.Н. Островского.

Таким образом, анализ занятия способствовал выявлению сложностей, возникающих при внедрении технологии дискуссии в учебный процесс, и позволил определить возможные пути их решения.

Поскольку большая часть затруднений, связанных с организацией дискуссии, была вызвана некачественным выполнением домашнего задания, мы предлагаем следующие варианты преодоления этой проблемы: проведение дополнительных консультаций, направленных на освоение приёмов работы с литературно-критическими статьями и рассмотрение вопросов, возникающих при прочтении и интерпретации статей русских критиков; сокращение перечня вопросов с акцентом на ключевые аспекты содержания. Наконец, стоит заметить, что знакомство с положениями критических статей можно организовать непосредственно на уроке.

С целью активизации обсуждения целесообразно, с нашей точки зрения, использование проблемного вопроса и групповой формы организации деятельности, а также осуществление работы с психологическими барьерами учащихся, мешающими коммуникации.

Анализ проведенных уроков позволил учесть результаты при составлении конспекта «Русская критика о романе И.А. Гончарова “Обломов”». В качестве основной формы работы на уроке была выбрана групповая, которая, по мнению М.В. Кларина, способствует включению в обсуждение даже слабых учеников. С целью предупреждения возможных трудностей с самостоятельным анализом литературно-критических статей, знакомство с взглядами критиков запланировано не в качестве домашнего задания, а на уроке. Для того, чтобы активизировать процесс обучения, старшеклассникам при работе в группах можно предложить найти ответ на проблемный вопрос: «Обломов – это трагедия “хрустальной души” или приговор “застою и апатии”?». При этом аргументация позиции должна опираться как на тезисы критических статей, так и на содержание художественного произведения. Биографические сведения в данном случае выносятся на заключительный этап урока, чтобы уделить больше внимания дискуссии. В случае дефицита времени данный материал может быть предложен учащимся для самостоятельного изучения в качестве домашнего задания. Для преодоления проблемы, связанной с распределением ролей, предусмотрено использование раздаточного материала, содержащего сведения о функции каждого участника группы. Кроме того, на организацию групповой работы отводится дополнительное время.

Итак, исследование теоретического материала и анализ опыта, полученного в рамках прохождения производственной педагогической практики, позволяют сделать вывод о том, что применение дискуссии на уроках литературы является эффективным средством изучения литературно-

критических статей. Вместе с тем включение данной технологии может вызывать трудности. Педагог может столкнуться с недостаточным уровнем предварительной подготовки обучающихся и ограниченностью учебного времени. Однако последовательная, системная работа в этом направлении поможет сформировать у обучающихся как предметные, так и метапредметные компетенции, необходимые для подготовки к самостоятельной жизни.

Список использованной литературы

1. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учеб.-метод. пособие / Е.О. Галицких. – Москва: Академический проект, 2004. – 240 с. – Текст : непосредственный.
2. Кларин М.В. Обучения как дискуссия. Модели учебной дискуссии / М.В. Кларин. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 58–78.
3. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса : монография / В.В. Юдин. – Москва: Университетская кн., 2008. – 300 с. – Текст : непосредственный.

УДК 377.8
ББК 74.57

Новые проекты – новые возможности: системный подход к развитию кадрового потенциала и конкурсной активности педагогов в БПОУ УР «УРСПК»

Комлева О.Г.

Аннотация: В статье представлен опыт реализации системного подхода к развитию кадрового потенциала и конкурсной активности педагогов в БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж». Автор обосновывает необходимость интеграции проектной, кадровой и конкурсной деятельности как механизма профессионального развития педагогического коллектива. Описывается динамика проектной деятельности образовательной организации, кадровое обеспечение проектов, результаты участия педагогов в конкурсах профессионального мастерства, а также география распространения педагогического опыта.

Ключевые слова: проектная деятельность, кадровый потенциал, конкурсы профессионального мастерства, наставничество, педагогический класс, первая профессия, «Абилимпикс», «Профессионалы», непрерывное педагогическое образование, Удмуртская Республика.

NEW PROJECTS – NEW OPPORTUNITIES: A SYSTEMIC APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCES AND COMPETITIVE ACTIVITY OF TEACHERS AT BPOU UR "URSPK"

Komleva O.G.

Abstract: The article presents the experience of implementing a systematic approach to the development of human resources and competitive activity of teachers in the Budgetary Professional Educational Institution of the Udmurt Republic "Udmurt Republican Social and Pedagogical College". The author substantiates the necessity of integrating project, mentoring and competitive activities as a mechanism for professional development of the teaching staff. The dynamics of the educational institution's project activities, staffing of projects, results of teachers' participation in professional skills competitions, as well as the geography of dissemination of pedagogical experience are described. It is concluded that the integration of project, personnel and competitive activities is an effective mechanism for the professional development of the teaching staff.

Keywords: project activities, human resources, professional skills competitions, mentoring, pedagogical class, first profession, "Abilympics", "Professionals", continuous pedagogical education, Udmurt Republic.

Современная система профессионального образования Российской Федерации находится в состоянии системной трансформации. Приоритеты государственной образовательной политики, закреплённые в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральной целевой программе развития образования и национальном проекте «Образование», требуют от профессиональных образовательных организаций (ПОО) не только обновления содержания и технологий подготовки кадров, но и развития кадрового потенциала самих педагогических работников.

Особое значение в этом контексте приобретают федеральные проекты «Профессионалы», «Абилимпикс», программы ранней профориентации школьников («Педагогический класс», «Первая профессия», «Умные каникулы»), а также обучение участников Российских студенческих отрядов (РСО). Реализация этих проектов ставит перед ПОО новые задачи: обес-

печение высокого качества подготовки, интеграция образовательного процесса с запросами рынка труда, формирование устойчивой системы наставничества, повышение конкурсной активности педагогов.

Как справедливо отмечает Н.Ю. Синягина, «профессиональное развитие педагога в современных условиях невозможно вне его включённости в инновационную и проектную деятельность» [6, с. 45]. Проектная деятельность выступает не только формой реализации государственных задач, но и механизмом профессионального роста педагога, позволяющим ему выйти за пределы рутинной учебной нагрузки, освоить новые компетенции, предъявить свой опыт профессиональному сообществу.

Однако практика показывает, что в профессиональных образовательных организациях нередко наблюдается дисбаланс: педагоги активно участвуют в методической работе (публикации, конференции, мастер-классы), но слабо проявляют себя в конкурсах профессионального мастерства. Причинами этого, как было выявлено в ходе анализа деятельности БПОУ УР «УРСПК» за 2016 год, являются психологические барьеры (страх публичности, стресс) и дефицит навыков оформления конкурсного портфолио [4].

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью массового и результативного участия педагогов в конкурсах профессионального мастерства и недостаточной разработанностью организационно-методических условий, обеспечивающих этот переход в условиях масштабной проектной деятельности.

Цель данной статьи – представить опыт БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж» по преодолению указанного противоречия через интеграцию проектной, кадровой и конкурсной деятельности на основе персонифицированной модели наставничества.

В основе предлагаемого подхода лежат несколько теоретических положений.

Первое. Профессиональное развитие педагога имеет стадиальный характер. Согласно периодизации, предложенной Е.А. Климовым, профессионал проходит стадии: оптации, адаптации, интернала, мастера, авторитета, наставника [3]. В контексте конкурсной подготовки особое значение имеет переход от стадии «интернал» (уверенное выполнение профессиональных функций) к стадии «мастер» (творческий, инновационный уровень). Однако этот переход часто блокируется психологическими барьерами, которые требуют специального сопровождения.

Второе. Эффективным инструментом сопровождения выступает наставничество. Как показано в работах С.Г. Вершловского,

Т.М. Сорокиной и др., наставничество в современных условиях приобретает новые формы: оно перестаёт быть односторонним «взрослый – молодой» и становится взаимным, сетевым, персонифицированным [1 ; 7]. В нашем случае наставничество реализуется в формате «педагог-педагог», где наставник (как правило, имеющий опыт участия в конкурсах) сопровождает наставляемого (имеющего методическую активность, но не участвовавшего в конкурсах).

Третье. Конкурсы профессионального мастерства являются не только формой оценки, но и мощным фактором профессионального развития. Как отмечает Н.Э. Пфейфер, «конкурс создаёт ситуацию успеха, позволяет педагогу увидеть свой профессиональный уровень в сравнении с другими, стимулирует к самообразованию и самосовершенствованию» [5, с. 112]. Однако для того, чтобы конкурс стал не стрессом, а точкой роста, необходима специальная подготовка, включающая: психологическую поддержку, обучение технологиям самопрезентации, помощь в оформлении портфолио.

Четвёртое. Проектная деятельность выступает «полигоном» для отработки конкурсных компетенций. Участвуя в проектах (например, «Педагогический класс» или «Умные каникулы»), педагог осваивает новые роли: разработчик, координатор, публичный лектор, эксперт. Эти роли являются «мягкой» формой подготовки к конкурсным испытаниям, поскольку не несут столь высокого риска публичной оценки, как конкурс.

Таким образом, теоретическая модель нашего подхода включает три взаимосвязанных компонента:

1. Проектный компонент – вовлечение педагогов в реализацию федеральных, региональных и институциональных проектов.
2. Наставнический компонент – персонифицированное сопровождение «педагог-педагог» (в рамках формального закрепления и неформального сотрудничества).
3. Конкурсный компонент – подготовка и участие в конкурсах профессионального мастерства разного уровня.

Их интеграция создаёт синергетический эффект: проектная деятельность даёт материал для портфолио, наставничество снимает психологические барьеры, а конкурсная активность становится естественным результатом профессионального роста.

Остановимся на организационно-методических условиях реализации предлагаемого подхода. В БПОУ УР «УРСПК» указанный подход реализуется с 2024 года в рамках Программы развития колледжа и персонифицированной модели методического сопровождения педагогов от «А» до «Я» [4].

За 2024–2025 учебный год колледж значительно расширил спектр реализуемых проектов. Проектная деятельность была организована по трем направлениям: для школьников, для студентов и для педагогов.

Проекты для школьников. Рабочий проект «Педагогический класс» (сентябрь–май 2024–2025 учебного года) позволил охватить 17 педагогических классов: 7 школ города Ижевска и 9 школ Удмуртской Республики. Выпускниками проекта стали 147 школьников. Проект «Первая профессия» (сентябрь–декабрь 2024 г.) по направлению «Вожатый» реализован в 4 школах, подготовлено 18 выпускников. Проект «Умные каникулы» (весенняя смена на базе загородного лагеря «Кампус ТАУ») по программе «Я – Вожатый» охватил 23 школьника.

Проекты для студентов. В рамках федерального проекта «Обучение участников РСО» подготовлено: 150 студентов по программе «Вожатый», 100 студентов – «Фитнес-инструктор», 50 студентов – «Социальный работник». В рамках федерального проекта «Профессионалы» колледж реализует подготовку по компетенциям: «Преподавание в младших классах», «Технологии физического развития», «Дополнительное образование детей и взрослых», «Вожатская деятельность», «Дошкольное воспитание», «Музейная педагогика», «Социальная работа». В рамках федерального проекта «Абилимпикс» осваиваются компетенции: «Адаптивная физическая культура», «Учитель начальных классов», «Художественный дизайн», «Социальная работа», «Туризм», «Переводчик» и др.

К реализации проектов привлечены 45 преподавателей и сотрудников колледжа. Количественный состав участников по проектам представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Количество преподавателей – участников проектов

Название реализуемых проектов	**Количество привлеченных преподавателей**
Первая профессия	2
Педагогический класс	11
ПОПП «Социальный работник»	9
ПОПП «Вожатый»	6
ПОПП «Фитнес-инструктор»	13

Название реализуемых проектов	Количество привлеченных преподавателей
Профессионалы, Абилимпикс	45
Умные каникулы	5

Кадровый состав проектов включает как опытных педагогов-наставников, так и молодых специалистов – наставляемых, что обеспечивает преемственность и непрерывность профессионального развития. В проектах участвуют: Анисимова М.Б., Байбекова Т.А., Бочкарева Л.Л., Дудина А.О., Ившина М.С., Маркова Н.Б., Минливалиева Ю.Э., Охотникова С.В., Сиротина О.П., Шишкина Ю.В. и другие.

Результатом системной проектной и наставнической деятельности стали высокие достижения педагогов колледжа в конкурсах профессионального мастерства (таблица 2).

Таблица 2.

Победители Республиканского конкурса на денежное поощрение лучших педагогических работников Удмуртской Республики

Год	ФИО преподавателей	Статус
2024	Дудина Анна Олеговна	Победитель
2025	Маркова Наталья Борисовна	Победитель
2025	Шишкина Юлия Валерьевна	Победитель
2025	Сиротина Ольга Павловна	Победитель

Достижения всероссийского уровня: Охотникова Светлана Владимировна стала Лауреатом XV Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Учитель здоровья России – 2024».

Опыт УРСПК получил признание на всероссийском и межрегиональном уровнях: Москва, Санкт-Петербург (Всероссийский конкурс «Учитель здоровья России»), Пенза (чемпионат по фитнес-аэробике), Уфа, Янаул (педагогические чтения), Екатеринбург (конкурс «Моя страна – моя Россия»), Оренбург, Орск, Бузулук (межрегиональный чемпионат «Профессионалы»), Пермский край (родоведческая конференция), Смоленск (олимпиада «Наша Победа»).

Благодаря участию в проектах и конкурсах преподаватели колледжа приобрели статус экспертов различных уровней: национальный – 3 эксперта, всероссийский – 2, межрегиональный – 6, региональный – 16.

За период 2023–2026 гг. наставляемые Комлевой О.Г. (Дудина А.О., Козьмина С.В., Маркова Н.Б., Охотникова С.В., Сиротина О.П., Шишкина Ю.В.) приняли участие в 24 конкурсах профессионального мастерства, показав общую результативность 83,3 % (20 призовых мест). 4 из 6 наставляемых имеют 100 % результативность. 4 наставляемых стали победителями Республиканского конкурса на денежное поощрение лучших педагогических работников Удмуртской Республики.

Эти данные подтверждают эффективность предложенного подхода. Проектная деятельность выступила «полигоном» для отработки публичных форм работы, наставничество обеспечило психологическую поддержку и методическую помощь в оформлении конкурсных материалов, а конкурсы профессионального мастерства стали логичным завершением этой траектории профессионального развития.

И, в заключении необходимо отметить, что интеграция проектной, кадровой и конкурсной деятельности в БПОУ УР «УРСПК» позволяет:

1. Масштабировать профориентационные проекты для школьников («Педагогический класс», «Первая профессия», «Умные каникулы»).
2. Обеспечить качественную подготовку студентов в рамках федеральных проектов «Профессионалы», «Абилимпикс» и РСО.
3. Сформировать устойчивую систему наставничества, вовлекающую в проектную деятельность как опытных, так и молодых педагогов.
4. Достичь высоких результатов в конкурсах профессионального мастерства (4 победителя Республиканского конкурса на денежное поощрение за 2024–2025 гг., лауреат Всероссийского конкурса «Учитель здоровья России»).
5. Распространить педагогический опыт на всероссийском и межрегиональном уровнях.

Представленный опыт может быть рекомендован к транслированию в других профессиональных образовательных организациях.

Список использованной литературы

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование педагога: вызовы времени и стратегии развития / С.Г. Вершловский. – Санкт-Петербург: СПб АППО, 2019. – 128 с. – Текст : непосредственный.
2. Комлева О.Г. Персонифицированная модель методического сопровождения начинающего педагога от «А» до «Я» в условиях внедрения

профессионального стандарта / О.Г. Комлева, Н.Б. Маркова // Учительский журнал. – 2026. – URL: https://www.teacherjournal.ru (дата обращения: 03.05.2026). – Текст : электронный.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2019. – 304 с. – Текст : непосредственный.
4. Программа развития БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж» на период 2017–2024 гг. – Ижевск, 2017. – 58 с. – Текст : непосредственный.
5. Пфейфер Н.Э. Конкурсы профессионального мастерства как фактор развития профессиональной компетентности педагога / Н.Э. Пфейфер. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4. – С. 110–115.
6. Синягина Н.Ю. Проектная деятельность как средство профессионального развития педагога / Н.Ю. Синягина. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 42–58.
7. Сорокина Т.М. Наставничество в образовательной организации: современные модели и технологии / Т.М. Сорокина. – Москва: Педагогический поиск, 2021. – 176 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Памятка как форма практико-ориентированного проекта на уроках русского языка

Конышева Т.А.

Аннотация: В статье рассматриваются способы изготовления памятки и возможности ее использования на уроках русского языка в 5–6 классах.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, практико-ориентированный проект, памятка.

A CHEAT SHEET AS A FORM OF A PRACTICE-ORIENTED PROJECT IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Konysheva T.A.

Abstract: The article discusses methods for making a cheat sheet and the possibilities of using it in Russian language lessons in grades 5–6.

Keywords: project activities, project, practice-oriented project, cheat sheet.

В Словаре Ожегова памятка определяется как «книжка, листок с краткими наставлениями на какой-нибудь случай, с краткими сведениями о ком-чем-нибудь» [1, с. 397].

Учебная памятка – это «вербальная модель приема учебной деятельности. Памятка («узелок» на память) есть описание того, как следует выполнять какое-либо задание (упражнение) или использовать то или иное учебное средство» [2, с. 1].

Памятка является эффективным средством для запоминания учебного материала, поэтому многие учителя русского языка предлагают учащимся пользоваться памятками на уроке для выполнения разборов, работы с текстом, и т.д. Некоторые памятки (в основном по подготовке к сочинению, изложению, диктанту) есть в учебнике, при необходимости памятки может распечатывать и выдавать учитель, но эффективнее всего будет изготовить памятку самому учащемуся.

Алгоритм для изготовления учебной памятки:

1. Четко определить тему, по которой будет составляться памятка. Она должна быть максимально узкой и конкретной.

2. Собрать необходимую информацию, пользуясь только современными и достоверными источниками.

3. Обработать собранную информацию. Структурировать ее и представить в виде короткой и четкой инструкции, последовательности действий, схем, графиков, таблиц.

4. Продумать цветовое и композиционное оформление памятки. Текст должен быть хорошо читаем, инфографика качественной, фотографии и картинки уместными. При оформлении памятки для фона лучше использовать нейтральные тона, а важную информацию выделять яркими цветами.

5. Оформить памятку, придерживаясь выбранного цветового и композиционного решения [2, с. 2].

Так как памятка служит своего рода эталоном для выполнения заданий и упражнений, будет лучше, если учащиеся изготовят ее под контролем учителя. Так учитель сможет проверить, какой материал содержится в памятке, а школьники при дальнейшем ее использовании на занятиях не допустят ошибок. Урок по изготовлению памятки – это уже мини-проект,

требующий соблюдения всех проектных этапов от целеполагания до презентации готового продукта.

Мы включили такие уроки в нашу программу проектной деятельности в 5–6 классах, руководствуясь тем, что учащиеся смогут получить базовые знания по проектированию, работая над знакомой, максимально конкретной и однозначной темой.

Преимущества проекта:

- памятка достаточно проста в изготовлении, младшие подростки справятся с такой работой;
- для изготовления памятки не потребуется большое количество источников информации, достаточно будет учебника, словарей, справочников, которые имеются в классе;
- учащимся не потребуется много ресурсов – канцелярские принадлежности, картон, бумага есть у каждого школьника;
- памятка – действительно полезный продукт, которым учащиеся будут пользоваться на уроках, во время выполнения домашних заданий и при подготовке к проверочным и контрольным работам.

Рассмотрим конкретный пример проекта по изготовлению памятки.

«Завод по производству новых слов»

Тема урока: Основные способы образования слов в русском языке

Проблема: Способов словообразования довольно много. Учащиеся с трудом запоминают их.

Цель проекта: Сделать памятку с основными способами словообразования.

Необходимые ресурсы: лист белого картона формата А4, разноцветные домики 3х3 см с крышей, белые прямоугольники 1х3 см для вывески, канцелярские принадлежности.

Описание проекта: в начале урока учитель сообщает учащимся, что сегодня они будут строить огромный завод, в котором будет семь разных цехов. При необходимости учащиеся находят значение слова цех в толковом словаре. Завод не простой, на этом заводе будут производиться новые слова. Каждый цех будет производить слова своим способом.

Затем учащиеся, обсудив с учителем основные моменты реализации проекта и поставив цель, переходят к созданию продукта – памятки по словообразованию. На листе картона пишется заголовок «Завод по производству новых слов». Под заголовком наклеиваются домики с вывесками. На вывесках пишутся способы словообразования, которые учащиеся узнают, прочитав информацию в учебнике. Внутри домиков записываются примеры слов, образованных определенным способом, в словах выделяются необходимые морфемы или части. Пространство на листе вокруг до-

миков оформляется произвольно. Учащиеся могут нарисовать траву, цветочки, деревья и т.д. В конце урока школьники презентуют готовые работы, а учителя и одноклассники оценивают их аккуратность и оригинальность.

Продукт проекта: памятка с основными способами словообразования.

Список использованной литературы

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник,1997 – 896 с. – Текст : непосредственный.
2. Зенина М.А. Памятка как средство развития учебных умений и универсальных учебных действий / М.А. Зенина. – Архангельск, 2016. – URL: https://xn--j1ahfl.xn--. – Текст : электронный.

УДК 373.3
ББК 74.268.1Рус

Типы текста как средство развития связной речи у детей младшего школьного возраста

Корепанова Е.А.,
Каландарова Н.Н.

Аннотация: В работе описывается методика развития связной речи младших школьников с помощью разных типов текста: повествования, описания, рассуждения.

Ключевые слова*:* текст, типы текста, развитие речи, связная речь.

TEXT TYPES AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Korepanova E.A.,
Kalandarova N.N.

Annotation: The graduate work describes a method of developing the coherent speech of junior schoolchildren using different types of text: narratives, descriptions and argumentations.

Keywords: text, types of text, speech development, coherent speech.

Согласно Федеральному Государственному Образовательному стандарту начального образования (ФГОС НОО), обучающиеся должны уметь готовить небольшие публичные выступления, создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование), строить речевое высказывания в соответствии с поставленной задачей [1].

Обучение связной речи прослеживается в трудах Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского. О значимости развития речи у детей и воспитания у них любви к родному языку говорили многие педагоги XIX века: Ф.И Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский.

Ценные указания по работе с текстом изложены в трудах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, М.Р. Львова и др.

С помощью речи учащиеся обучаются правильно выражать свои мысли и общаться со сверстниками. Признаком высокого развития школьника является правильно построенная, логичная и насыщенная средствами выразительности речь.

В ходе обучения работе с повествовательным типом текста дети учатся применять этот тип текста в своей речи. Поэтому развивать речевую деятельность с помощью работы над текст – повествованием, текстом-описанием, текстом-рассуждением является первостепенной задачей современного образования.

Проблема исследования: каковы возможности типов текста на уроках русского языка в формировании связной речи младших школьников?

Цель исследования: выявить возможности типов текста на уроках русского языка в формировании связной речи младших школьников.

Объект исследования: процесс формирования связной речи младших школьников.

Предмет исследования: возможности типов текста на уроках русского языка в формировании связной речи младших школьников.

Гипотеза исследования: процесс формирования связной речи младших школьников будет проходить эффективнее, если:

•Подобраны методические приёмы, при которых применение разных типов текста будет способствовать формированию связной речи.

•Учитываются психологические особенности младших школьников.

База исследования: МБОУ Игринская СОШ № 4 п. Игра. В исследовании участвовали обучающиеся 4Б, 4В классов.

Цель формирующего этапа экспериментальной работы: развитие связной речи четвероклассников на уроках русского языка в процессе использования типов текста: повествования, описания, рассуждения.

Согласно тематическому планированию, было разработано десять уроков русского языка с целью развития речи младших школьников. Дан-

ные конспекты уроков были апробированы в экспериментальном 4 «Б» в ходе учебного процесса. Тематическое планирование уроков представлено в таблице 1.

Таблица 1. Тематическое планирование

№	Тема урока	Задания по развитию речи
1	Работа с деформированным текстом	Восстановить деформированный текст. Расставить номера предложений.
2	Пословицы и поговорки	Объяснить смысл пословицы. Составить текст по пословице.
3	Работа с текстом. Составление текста из предложенных частей	Поставить части текста в правильном порядке. Определить главную мысль текста. Подчеркнуть главные члены предложения.
4	Текст-повествование	Редактировать текст: восстановить в правильной последовательности. Составить текст по картинкам.
5	Словосочетания	Разделить словосочетания от предложения. В словосочетаниях выделить главное слово и задать вопрос к зависимому.
6	Прилагательные – синонимы и прилагательные – антонимы	Подобрать слова, близкие по смыслу. Подобрать слова, противоположные по смыслу.
7	Текст-описание	Повторить правила составления описания: не перескакивать с одного признака на другой (сначала цвет, потом форма; сначала внешний вид, потом детали). Использовать словосочетания для сравнения (похож на..., напоминает…, словно…).
8	Распространённые и нераспространённые предложения и их употребление в речи	Преобразовать любое нераспространённое предложение в распространённое.
9	Текст-рассуждение	Применить пословицы как готовые модели для рассуждения. Улучшить простой текст-рассуждение путём добавления новых аргументов.
10	Типы текстов: повествование, описание, рассуждение	Определить текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение. Озаглавить тексты.

Для проведения диагностики были выбраны методики по выявлению уровня развития связной речи: методика обследования речи младших школьников, разработанная Т.А. Фотековой, методика «Составь сказ-

ку/рассказ» О.С. Ушаковой и диагностика по методике Е.А. Нефёдовой, О.В. Узоровой.

Разработанные нами уроки наглядно продемонстрировали, что применение различных типов текстов на уроках русского языка способствовало развитию связной речи обучающихся экспериментальной группы.

Список использованной литературы

1. ФГОС Начального общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286]. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения 15.04 2026). – Текст: электронный.

УДК 372.882
ББК 74.268.3

Организация межпредметной интеграции с использованием рабочего листа

Кошелева С.А.,
Богданова Л.А.

Аннотация: В статье рассматривается формирование межпредметной интеграции при помощи рабочего листа. Показаны дидактические возможности рабочего листа как средства организации учебной деятельности, обеспечивающего развитие межпредметных связей между различными дисциплинами. Представлены примеры заданий с учетом межпредметной интеграции, которые можно использовать при разработке дидактического материала для работы на уроках литературы.

Ключевые слова: рабочий лист, интеграция, урок литературы, ода, М.В. Ломоносов, межпредметность.

ORGANIZING INTERDISCIPLINARY INTEGRATION USING A WORKSHEET

Kosheleva S.A.,
Bogdanova L.A.

Annotation: The article discusses the formation of interdisciplinary integration using a worksheet. It shows the didactic possibilities of a worksheet as a means of organizing educational activities that ensure the development of interdisciplinary connections between different subjects. The article provides examples of tasks that take into account interdisciplinary integration and can be used in the development of didactic materials for literature lessons.

Keywords: worksheet, integration, literature lesson, ode, M.V. Lomonosov, interdisciplinary approach.

Современное образование ориентировано на формирование у обучающихся целостных знаний о картине мира, способности переносить знания, сформированные в процессе обучения, на новые предметы и решать комплексные практические задачи. Межпредметная интеграция способствует решению данных задач, позволяя рассматривать учебные явления в свете нескольких дисциплин, и выступает как способ преодоления фрагментарности образования.

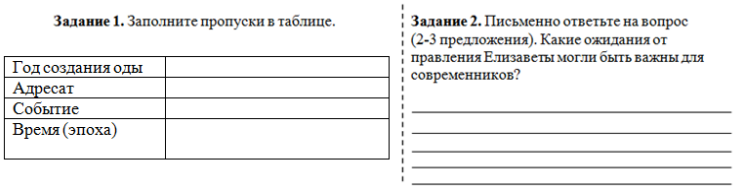
Одним из эффективных способов реализации межпредметной интеграции на уроке литературы может стать рабочий лист [1, 2]. В современной науке нет однозначной трактовки данного понятия. В концепции Е.Д. Пановой рабочий лист − лист, содержащий в себе такие элементы, как задания, выполняемые в процессе урока, четкие инструкции по работе ученика на уроке, пространство для самостоятельного формулирования целей и задач урока, маршруты для самостоятельного освоения учеником материала и фрагменты, позволяющие ученику самостоятельно оценить свою работу [3].

В контексте современного урока рабочий лист выступает не только как раздаточный материал, но и как средство проектирования учебной деятельности: он задаёт логику работы, опоры для анализа информации, инструменты самоконтроля и критерии оценивания. Учитель может оперативно корректировать ход урока, при необходимости прервать работу с листами, чтобы организовать коллективное обсуждение проблемных вопросов, прокомментировать отдельные задания и варианты ответов на них, а также совместно проверить наиболее сложные задания и другие важные моменты.

Рассмотрим пример использования рабочего листа при изучении оды М. В. Ломоносова «На день восшествия на Всероссийский престол Ея Величества Государыни Императрицы Елисаветы Петровны» (1747). Это художественно-публицистический манифест эпохи: в нём отражены государственные идеалы XVIII века, представления о «просвещённом правлении», ценность мира и созидания, вера в силу науки и образования как ос-

новы могущества России. Ода одновременно выступает и «языком власти» своего времени, и программным высказыванием автора-гражданина, который через высокий стиль, риторические обращения и масштабные образы формулирует ожидания от правителя и направления развития страны. Рабочий лист в таком изучении помогает ученикам увидеть за торжественной риторикой смысловую структуру текста, связать художественные приёмы с историческим контекстом и сформулировать собственный вывод о гражданском пафосе произведения. В интегрированном уроке по изучению данной темы соединятся литература, история и искусство.

В качестве предварительной работы перед изучением оды учащимся предлагается заполнить таблицу и письменно ответить на вопрос (Рис. 1).



Задание 1. Заполните пропуски в таблице.

Год создания оды	
Адресат	
Событие	
Время (эпоха)	

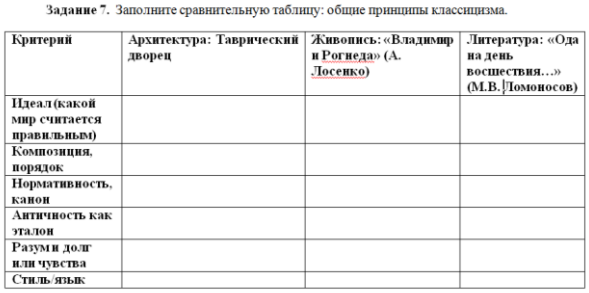
Задание 2. Письменно ответьте на вопрос (2-3 предложения). Какие ожидания от правления Елизаветы могли быть важны для современников?

Рисунок 1.

Обучающимся важно увидеть, как в тексте отражаются реалии эпохи и ожидания общества, понять, что ода не столько воспевает правление Елизаветы Петровны, сколько представляет гражданскую позицию автора. Необходимо научиться извлекать информацию из заголовка/примечаний и соотносить её с содержанием произведения.

В оде М.В. Ломоносов использует образ Петра Великого не просто как историческую фигуру, а как идеологический фундамент для легитимации власти Елизаветы Петровны и формулирования просветительской программы России. Для того чтобы раскрыть роль императора, учащимся предлагается обратиться к истории, найти материалы о преобразованиях в Петровскую эпоху, понять, почему автор воспевает Петра.

Для того чтобы выявить общие черты классицизма как направления в искусстве XVIII века, на заключительном уроке по изучению оды, учащимся может быть предложено сравнить 3 вида искусства: архитектуру, живопись и литературу (рис. 2).



Задание 7. Заполните сравнительную таблицу: общие принципы классицизма.

Критерий	Архитектура: Таврический дворец	Живопись: «Владимир и Рогнеда» (А. Лосенко)	Литература: «Ода на день восшествия…» (М.В. Ломоносов)
Идеал (какой мир считается правильным)			
Композиция, порядок			
Нормативность, канон			
Античность как эталон			
Разум и долг или чувства			
Стиль/язык			

Рисунок 2.

Рабочий лист является эффективным инструментом организации межпредметной интеграции, поскольку обеспечивает управляемость учебного процесса: задаёт последовательность действий, поддерживает понимание связей между дисциплинами, снижает когнитивную нагрузку и создаёт условия для объективного оценивания.

Список использованной литературы

1. Войнова О.А. Рабочая тетрадь и интерактивный рабочий лист как цифровые средства организации учебной деятельности / О.А. Войнова. – Текст : непосредственный // Наука. Медицина. Транспорт. Инновации: сохраняя прошлое – создаем будущее : материалы III Междунар. молодеж. науч.-практ. конф., Оренбург, 07–08 февраля 2024 года. – Оренбург: Самарский государственный университет путей сообщения, 2024. – С. 24–27.
2. Миренкова В.Е. Рабочий лист как средство организации самостоятельной познавательной деятельности в естественно-научном образовании / В.Е. Миренкова. – Текст : непосредственный // Ценности и смыслы. – 2021. – № 1(71). – С. 115–130.
3. Панова Е.Д. Рабочий лист как инструмент формирующего оценивания / Е.Д. Панова. – URL: https://urok.1sept.ru/articles/650233 (дата обращения: 15.03.2026). – Текст : электронный.

УДК 377 (061.3)
ББК 74.100

Дидактические игры как средство систематизации и обобщения представлений детей 6–7 лет о животном мире

Лесникова К.А.,
Шкляева Н.М.

Аннотация: В статье рассматривается возможность использования дидактической игры как средство систематизации и обобщения представлений о животном мире у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дидактическая игра, животный мир, игровая деятельность, процесс систематизации и обобщения представлений.

DIDACTIC GAMES AS MEANS OF SYSTEVATIZING AND GENERALIZING THE REPRESENTATIONS OF CHILDREN 6–7 YEARS ABOUT THE ANIMAL WORLD

Lesnikova K.A.,
Shklyaeva N.M.

Abstract: The article discusses the possibility of using didactic games as a means of systematizing and generalizing ideas about the animal world in children of older preschool age.

Keywords: the didactic game, the animal world, the gaming activity, the process of systematization and generalization of representations.

Содержание современного дошкольного образования определяется требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования, в которой значительное место отводится образовательной области «Познавательное развитие». В рамках данной области предусматривается расширение и уточнение представлений детей о богатстве природного мира в разных регионах России и на планете, о некоторых способах приспособления животных и растений к среде обитания, их потребностях, образе жизни живой природы и человека в разные сезоны года, закреплять умения классифицировать объекты живой природы [3]. Обозначенные положения задают направление педагогической работы, ориентированной не только на накопление отдельных сведений, но и на их осмысление, упорядочивание и обобщение.

Актуальность проблемы исследования обусловлена современными требованиями дошкольного образования, направленными на формирование у детей целостной картины мира, развитие познавательной активности и экологической культуры личности.

Одним из наиболее эффективных средств познавательного развития выступает дидактическая игра. Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте и обеспечивает естественное включение ребенка в образовательный процесс.

Использование дидактических игр в формировании представлений о природе и животных рассматривается в работах Л.В. Гильмановой [1], Р.З. Гусмановой [2]. Авторы указывают, что игровая деятельность способствует развитию познавательного интереса, формированию умений классификации и установления причинно-следственных связей, а также обеспечивает переход знаний в практическое поведение ребенка.

Анализ исследуемой проблемы выявил противоречие между необходимостью формирования у детей старшего дошкольного возраста системных и обобщенных представлений о животном мире и недостаточным использованием возможностей дидактической игры как эффективного педагогического средства решения данной задачи.

Указанное противоречие позволило определить проблему исследования, заключающуюся в поиске эффективных способов использования дидактических игр для систематизации и обобщения представлений детей 6–7 лет о животном мире.

Цель нашего исследования – теоретическое обоснование и апробирование в практике использования дидактической игры как средства систематизации и обобщения представлений детей 6–7 лет о животном мире.

Объект исследования – процесс формирования представлений детей 6–7 лет о животном мире.

Предметом исследования явились дидактические игры как средство систематизации и обобщения представлений детей 6–7 лет о животном мире.

В нашем исследовании мы используем диагностическое задание «Многообразие животных» О.А. Соломенниковой. В процессе диагностики мы выявили преобладание среднего и низкого уровня сформированности представлений у значительной части обучающихся, что указывает на недостаточную систематизацию знаний о животном мире, трудности в установлении взаимосвязей между особенностями животных и условиях их существования, а также на неполную осознанность правил гуманного и безопасного взаимодействия с объектами живой природы. Это подтверждает необходимость целенаправленной педагогической работы, направленной на развитие у детей умений классифицировать, обобщать и объяснять природные явления.

В связи с этим была разработана система занятий, основанная на использовании дидактических игр как средства систематизации и обобщения представлений детей старшего дошкольного возраста.

Игры подбирались с учетом возрастных особенностей обучающихся, уровня их познавательного развития и необходимости постепенного усложнения содержания. Некоторые из игр представлены ниже.

Дидактическая игра «Отгадай, где я живу». Игра проводилась с использованием карточек с изображением животных и условных обозначений природных зон. Детям предлагалось определить среду обитания животного и аргументировать свой выбор. В процессе выполнения задания у части обучающихся возникали трудности, связанные с недостаточным пониманием особенностей среды обитания отдельных животных, что

требовало дополнительных пояснений со стороны педагога. Особенностью игры являлось формирование экологического мышления через соотнесение животного и его естественной среды.

Дидактическая игра «Собери группу». Игра была направлена на закрепление умений объединять животных в группы на основе выделения общих признаков, а также на развитие логического мышления и способности к обобщению. Обучающимся предлагалось самостоятельно сформировать группы животных по заданному или самостоятельно выбранному основанию (например, по среде обитания, способу передвижения или типу питания).

Особенностью данной игры являлось постепенное усложнение заданий: на начальном этапе детям предлагались очевидные основания классификации, в дальнейшем – более сложные и абстрактные. Это позволяло поэтапно формировать у обучающихся навыки анализа и систематизации. У части детей наблюдались затруднения при переходе от наглядных признаков к более обобщенным характеристикам, что требовало педагогического сопровождения и использования дополнительных пояснений.

Дидактическая игра «Помоги животному». Игра была направлена на формирование у детей гуманного отношения к животным и развитие нравственных представлений о взаимодействии человека с живой природой. Обучающимся предлагались различные проблемные ситуации, требующие выбора правильного поведения по отношению к животным.

В ходе игры дети обсуждали возможные действия человека и их последствия, что способствовало формированию экологически ответственного поведения. Особенностью игры являлось сочетание познавательных и воспитательных задач. Некоторые обучающиеся первоначально затруднялись в выборе правильных решений, что указывало на необходимость целенаправленного формирования ценностных установок.

Контрольная диагностика осуществлялась с использованием того же диагностического инструментария, который применялся на констатирующем этапе эксперимента. Это обеспечило сопоставимость результатов и позволило объективно оценить динамику сформированности представлений детей о животном мире.

Результаты контрольного этапа эксперимента подтвердили наличие положительной динамики в уровне сформированности представлений детей экспериментальной группы, что проявилось в повышении системности знаний, развитии аналитических умений и осознанности поведенческих норм. В контрольной группе изменения носили менее выраженный характер, что позволяет рассматривать полученные результаты как следствие целенаправленного педагогического воздействия.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что процесс систематизации и обобщения представлений детей 6-7 лет о животном мире будет более эффективным при систематическом использовании специально подобранных дидактических игр, направленных на классификацию, сравнение и установление взаимосвязей между объектами животного мира, получила экспериментальное подтверждение.

Список использованной литературы

1. Гильманова Л.В. Дидактические игры как средство формирования экологических представлений у старших дошкольников / Л.В. Гильманова, Л.А. Данилова, Л.Р. Имерукова, Е.И. Панкова, Е.В. Шманева. – Текст : непосредственный // Научные исследования и современное образование : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 сент. 2022 г.). – / гл. ред. О.Н. Широков. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2022. – С. 30–35.
2. Гусманова Р.З. Дидактическая игра как средство развития у детей 6–7 лет представлений о приспособлении диких животных к окружающей среде / Р.З. Гусманова // Форум молодых ученых. – 2023. – № 4(80). – С. 34–44. – URL: https://rus.forum-nauka.ru/12-88-2023 – Текст : электронный.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028. : зарегистрир. в Минюсте России 28.12.2022 № 71847. – URL: https://www.garant.ru. – Текст : электронный.

УДК 372.893
ББК 74.266.3

Разработка учебного занятия по истории родного края: Удмуртия в середине 1960-х – начале 1980-х гг.

Марков Е.А.,
Пашкова И.А.

Аннотация: Представлены материалы учебного занятия по истории Удмуртии, демонстрирующие интеграцию статистических данных, краеведческих источников, типовых заданий и позволяющие формировать у школьников целостное представление о социально-экономическом развитии региона в середине 1960-х – начале 1980-х гг. Обосновывается воз-

можность адаптации предложенной модели для других субъектов Российской Федерации.

Ключевые слова: история родного края, Удмуртская АССР, методическая разработка, рабочий лист, региональная история.

DEVELOPMENT OF A LESSON ON THE HISTORY OF THE NATIVE LAND: UDMURTIA IN THE MID-1960s – EARLY 1980s

Markov E.A.,
Pashkova I.A.

Abstract: This article presents materials for a lesson on the history of Udmurtia. They demonstrate the integration of statistical data, local history sources, and standard assignments, allowing students to develop a holistic understanding of the region's socioeconomic development from the mid-1960s to the early 1980s. The potential for adapting the proposed model to other regions of the Russian Federation is explored.

Keywords: history of the native region, Udmurt ASSR, methodological development, worksheet, regional history.

Современное историческое образование в школе требует глубокого понимания того, как крупные исторические процессы преломлялись на уровне конкретного региона. Особую значимость при этом приобретает разработка качественных дидактических материалов, позволяющих связать федеральный компонент с историей родного края.

В условиях, когда учебник по истории Удмуртии находится в стадии подготовки, создание методических комплексов для учителя становится особенно актуальным. В 7-ом классе на уроках родного края можно применять адаптированные задания; в 9–10-х классах – в рамках внеурочной деятельности, в 11-м классе – на уровне углубленного изучения или использовать отдельные задания в ходе изучения истории России.

Нами разработан и апробирован сценарий урока для 7-х, 9–11-х классов, направленный на создание у учащихся целостного представления о развитии региона в период «развитого социализма».

Целью урока является формирование у учащихся представления об основных тенденциях экономического и социального развития Удмуртии. Эта цель достигается с помощью следующих исторических источников: учебные тексты, статистические данные, визуальные материалы.

Методологически урок строится на принципах историзма, междисциплинарности и деятельностного подхода, что соответствует требованиям ФГОС.

Основные смыслы занятия: Удмуртия в указанный период – регион с доминированием военно-промышленного комплекса. С одной стороны, это определяло высокие темпы индустриального роста, с другой – порождало структурные диспропорции [1, с. 103]. Социальная политика государства реализовывалась в регионе с местной спецификой, однако её результаты были неоднозначны: кризисные явления в сельском хозяйстве, экологические последствия мелиорации, отставание социальной инфраструктуры села от города к середине 1980-х годов стали предпосылками последующих перемен [4, с. 110].

Центральный элемент занятия – рабочий лист, который выполняет не только контролирующую, но и обучающую функцию, выступая своеобразным навигатором по сложному содержанию. Он включает пять типов заданий, каждое из которых решает конкретную дидактическую задачу.

1. Восстановление пропусков. Учащиеся заполняют текст ключевыми фактами (фамилии руководителей, названия предприятий, марок техники, программ). Это задание помогает зафиксировать главное: реформы А.Н. Косыгина, продукцию Воткинского машиностроительного завода (ракеты «Пионер», «Тополь»), сотрудничество с фирмой «Рено» при создании «Иж-Авто», строительство заводов пластмасс и «Химмаш» в Глазове, Продовольственную программу 1982 года [3, с. 95–96]. Такая структура помогает преодолеть информационную перегрузку, характерную для темы с большим количеством отраслевых и статистических данных.

2. Утверждения «верно/неверно». Ученики оценивают ряд суждений о развитии региона. Среди правильных утверждений – доминирование оборонного сектора, участие предприятий в международном сотрудничестве, наличие экологических последствий мелиорации, зависимость сельских жителей от личного подсобного хозяйства. Ложные утверждения (например, о приоритете лёгкой промышленности или о полном решении продовольственной проблемы) требуют от ученика не просто воспроизведения, но и критического осмысления. Взаимопроверка по ключу формирует регулятивные универсальные учебные действия.

3. Исправление ошибок в тексте. Учащимся предлагаются предложения с намеренными фактическими неточностями. Например, вместо «оборонно-промышленного комплекса» указана «лёгкая промышленность», вместо «Ижевского автозавода» – «Ижевский механический завод», строительство завода «Химмаш» приписано г. Сарапулу, а не г. Глазову. Эта форма работы переводит обучение на уровень анализа и

критической оценки информации, что особенно важно при работе с краеведческими материалами.

4. Тестовые вопросы на понимание причинно-следственных связей. Например, о причинах неэффективности сельского хозяйства, роли ведомственной системы в развитии социальной инфраструктуры.

5. Определение ключевых понятий – «оборонный заказ», «мелиорация», «РАПО».

Помимо рабочего листа, на уроке предполагается использование презентации с фотографиями промышленных предприятий, жилых кварталов, картосхемами, а также обращение к статистическим данным. Например, динамика жилищного строительства в Удмуртии: в 1965 г. сдано 454 тыс. кв. м жилья, в 1978 г. – 722 тыс. кв. м. Показатели благоустройства городов к концу 1970-х гг.: водопроводом оборудовано 78,6 % жилого фонда, газом – 80,2 %, горячим водоснабжением – 55,1 %. В то же время в сельской местности товарооборот на душу населения составлял лишь 647 руб. против 1032 руб. в городах, а личное подсобное хозяйство давало 58 % картофеля и 74 % овощей. Эти цифры позволяют учащимся самостоятельно сделать вывод о противоречиях социально-экономического развития [2, с. 109–113].

Завершается занятие рефлексией, где учитель вместе с классом фиксирует противоречивость итогов изучаемого периода: с одной стороны, мощный индустриальный рост, массовое жилищное строительство, увеличение числа врачей (с 552 в 1940 г. до 5057 в 1979 г.), с другой – нарастающие диспропорции между городом и деревней, продовольственные трудности, экологические последствия мелиорации, которые во многом предопределили необходимость перемен во второй половине 1980-х гг. [5, с. 484].

Таким образом, практическая значимость методической разработки заключается в том, что предложенная модель урока может быть адаптирована для любого региона: достаточно заменить конкретные названия предприятий, статистические данные и краеведческие сюжеты. Рабочий лист как инструмент позволяет интегрировать разные типы источников – учебный текст, статистику, визуальные материалы – и выстроить урок в логике деятельностного подхода. Обращение к региональному материалу повышает мотивацию учащихся и способствует более глубокому усвоению общероссийской истории, поскольку помогает увидеть, как крупные исторические процессы – индустриализация, урбанизация, социальная политика – преломлялись через судьбу малой родины.

Представленная методическая разработка может быть рекомендована учителям истории общеобразовательных организаций при изучении реги-

ональной истории Удмуртии и отечественной истории, а также в качестве образца при создании аналогичных материалов для других субъектов Российской Федерации.

Список использованной литературы

1. Ефремов А.В. Вклад предприятий ВПК Удмуртии в развитие социальной сферы и инфраструктуры республики в 1945–1956 гг. / А.В. Ефремов. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 426. – С. 102–108.
2. Народное хозяйство Удмуртской АССР за 60 лет : стат. сб. – Ижевск: Удмуртия, 1980. – 135 с. – Текст : непосредственный.
3. Никулина Т.Е. История Удмуртии, XX век : учебник для 9-го класса ОУ. – Ижевск: Удмуртия, 2010. – 124 с. – Текст : непосредственный.
4. Отраслевая экономика народного хозяйства Удмуртской АССР : сб. ст. / ред. коллегия : С.А. Ефремов (отв. ред.) и др. ; Удм. науч.-исслед. ин-т истории, экономики, литературы и яз. при Совете Министров Удм. АССР. – Ижевск, 1974. – 150 с. – Текст : непосредственный.
5. Хрестоматия по истории Удмуртии : в 2 т. Т. 2 : Документы и материалы. 1917–2007 / Центр. гос. архив УР, Центр документации новейшей истории УР, Удмурт. ин-т истории, яз. и лит УрО РАН ; сост.: О.И. Васильева, А.Б. Дерюшев, М.А. Микрюкова [и др.]. – Ижевск, 2007. – 769 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37372.834
ББК 74.266.0

Формирование правовой культуры школьников во внеурочной деятельности на примере истории труда молодежи в советский период

Маркова В.Ф.,
Пашкова И.А.

Аннотация: На основе потенциала советского трудового законодательства как инструмента формирования правовой культуры школьников представлены две оригинальные методические разработки: урок обществознания для 10-го класса по теме «Правовое регулирование трудоустройства» и внеклассное мероприятие для 7–8-х классов «Трудовые права молодежи: исторический экскурс и актуальность». Рассматриваются

цели, структура, методики и воспитательный потенциал предложенных образовательных материалов.

Ключевые слова: правовая культура, трудовые права молодежи, советское трудовое законодательство, внеурочная деятельность, урок обществознания.

FORMATION OF STUDENTS' LEGAL CULTURE IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES BASED ON THE HISTORY OF YOUTH LABOR IN THE SOVIET PERIOD

Markova V.F.,
Pashkova I.A.

Abstract: Based on the potential of Soviet labor legislation as a tool for shaping students' legal culture, two original methodological developments are presented: a social studies lesson for 10th grade students on the topic "Legal Regulation of Employment" and an extracurricular activity for 7th–8th grade students on the topic "Labor Rights of Young People: Historical Background and Relevance." The goals, structure, methods, and educational potential of the proposed educational materials are discussed.

Keywords: legal culture, labor rights of youth, Soviet labor legislation, extracurricular activities, social studies lessons.

В современном мире развитие правовой грамотности у школьников выходит за рамки простого ознакомления с законами. Оно включает в себя формирование уважения к правопорядку, понимание его исторического пути и готовность применять полученные знания на практике. Уроки обществознания и внеурочные занятия предоставляют широкие возможности для интеграции исторического опыта, особенно советского периода, в сфере регулирования труда молодежи, который может служить ценным источником для правового воспитания.

В ходе проведенного нами исследования были разработаны два взаимодополняющих комплекта методических материалов, ориентированных на разные возрастные группы. Первым является урок обществознания для 10-х классов по теме «Правовое регулирование занятости и трудоустройства» (блок «Трудовое право») [1, с. 228]. Вторым – сценарий внеклассного мероприятия для учащихся 7–8-х классов под названием «Трудовые права молодежи: как было и что нужно знать сейчас». Оба комплекса базируются на анализе советского трудового законодательства, но адаптированы с учетом возрастных особенностей и дидактических целей.

Урок для 10-х классов: углубленное изучение через призму истории. У десятиклассников уже есть база знаний по истории и обществознанию, что позволяет построить урок как комбинированное занятие, сочетающее элементы лекции, дискуссии и работы с документами. Основная идея — продемонстрировать эволюцию трудового законодательства, начиная с дореволюционной России и заканчивая современностью, акцентируя внимание на четырех ключевых этапах советского периода:

•1917–1920-е гг. Становление советского законодательства: принятие первых трудовых кодексов, запрет на ночной труд для несовершеннолетних, установление 6-часового рабочего дня для подростков.

•1921–1928 гг. Период новой экономической политики: введение Кодекса законов о труде 1922 года, закрепление института трудового договора, сохранение ранее установленных льгот.

•1928–1950 гг. Предвоенное, военное и послевоенное время: ужесточение трудовой дисциплины, снижение возраста приема на работу, но при этом сохранение гарантий трудоустройства для выпускников профессионально-технических училищ.

•середина 1950-х – 1980-е гг. Период либерализации в области трудового права: установление стабильных социальных гарантий, включая 36-часовую рабочую неделю для лиц 16–18 лет, запрет сверхурочных работ, обязательные медицинские осмотры и 31-дневный ежегодный отпуск [2, с. 274–275].

На уроке рекомендуется использовать специально разработанный нами информационный буклет «Трудовое законодательство: история и современность», который содержит сравнительные данные по различным периодам, а также выдержки из Трудового кодекса РФ. Учащиеся работают с раздаточными материалами, заполняют сравнительную таблицу сопоставлений «Особенности труда несовершеннолетних в СССР и РФ», анализируют соответствующие статьи Трудового Кодекса Российской Федерации (Далее: ТК РФ) (ст. 63, 70, 92, 94, 266, 268, 269) [4].

Важным элементом является этап рефлексии, в ходе которого обучающиеся формулируют рекомендации для сверстников, готовящихся к трудоустройству, и пишут эссе на тему: «Особенности правовой защиты труда несовершеннолетних».

Урок направлен не только на освоение предметных знаний, но и на достижение личностных целей: формирование уважительного отношения к праву, развитие исторической памяти и осознание ценности социальных гарантий.

Внеурочное мероприятие для 7–8-х классов: интерактивное знакомство через сравнение. Для учащихся в возрасте 13–15 лет, которые при-

ближаются к возможности трудоустройства, выбрана более игровая и наглядная форма. Мероприятие длится 40–45 минут и построено как комплексное занятие, включающее беседу, работу в группах и интерактивную игру. Центральным элементом является тематический плакат-памятка, где в двух колонках сопоставляются нормы советского периода и действующие положения Трудового кодекса РФ.

Плакат позволяет наглядно сравнить:

- возраст, с которого допускается трудоустройство;
- продолжительность рабочего дня;
- существующие гарантии и запреты (например, ночной труд, сверхурочные работы);
- систему распределения выпускников в СССР и современные возможности свободного выбора профессии.

В ходе мероприятия учитель задает наводящие вопросы, стимулирующие сравнительный анализ: «По какой причине в СССР существовала обязательная отработка?», «Каковы были преимущества и недостатки такой системы?», «Что изменилось с тех пор?», «Почему важно знать свои права сегодня?». Завершается занятие игрой «Вопрос-ответ», в рамках которой команды учащихся отвечают на вопросы, требующие знания как исторических фактов, так и актуальных статей ТК РФ. Каждый участник получает плакат-памятку для дальнейшего пользования.

Интеграция двух разработок: единство целей и последовательность освоения материала. Объединяющим фактором обеих разработок является общая цель – формирование у школьников осознанного отношения к своим трудовым правам посредством исторического анализа. Для учащихся 7–8 классов акцент делается на эмоциональное вовлечение, наглядность и первичное ознакомление с правами. Плакат и игровая форма способствуют запоминанию ключевых различий между историческими периодами. Для 10-х классов предлагается более аналитическая работа, включающая изучение нормативных актов, работу с историческими документами, заполнение таблиц и написание эссе. Школьники не просто запоминают правовые нормы, но и осмысливают причины, лежащие в основе эволюции законодательства. Исторический материал советского периода выступает не самоцелью, а инструментом для формирования правовой культуры. Учащиеся видят, что современные социальные льготы являются результатом длительного развития, включавшего как трудные периоды, так и значительные достижения. Это способствует развитию критического мышления, уважения к закону и повышению социальной ответственности.

Обращение к советскому опыту регулирования труда молодежи позволяет реализовать межпредметные связи с курсами истории России (со-

циально-экономическое развитие СССР, индустриализация, деятельность комсомола) и обществознания (трудовое право, правовой статус несовершеннолетних). В обеих методических разработках формируются следующие универсальные учебные действия:

•регулятивные: постановка учебных задач, планирование собственной деятельности, самооценка результатов;

•познавательные: извлечение информации из различных источников (документы, плакаты, учебник), сравнение правовых норм, установление причинно-следственных связей;

•коммуникативные: взаимодействие в парах и группах, ведение аргументированных дискуссий;

•личностные: осознание собственной роли как будущего субъекта трудовых отношений, формирование уважения к закону и принципам социальной справедливости [3].

Таким образом, представленные методические разработки демонстрируют, что изучение истории советского трудового законодательства для молодежи может стать эффективным инструментом правового воспитания. Грамотно выстроенное сопоставление «как было» и «как стало» позволяет учащимся не только ознакомиться со своими правами, но и понять их значимость и исторические корни. Такой подход способствует формированию целостной правовой культуры, основанной на осмыслении исторического опыта, уважении к законодательству и готовности отстаивать свои права законными способами.

Список использованной литературы

1. Боголюбов Л.Н. Обществознание : 10-й класс : базовый уровень : учебник / Л.Н. Боголюбов, А.Ю. Лазебникова, А.И. Матвеев [и др.] ; под ред. Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой. – 6-е изд., стер. – Москва: Просвещение, 2024. – 228 с. – Текст : непосредственный.
2. Мурзаева Е.С. Периодизация истории государственного регулирования труда молодых специалистов в советское время / Е.С. Мурзаева. – Текст : непосредственный // Научный потенциал: работы молодых ученых. – 2013. – № 4. – С. 274–277.
3. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 10 ноября 2025 г. № 808. – URL:

https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413524918/ (дата обращения: 15.04.2026). – Режим доступа: Справочная правовая система «Гарант». – Текст : электронный.
4. Трудовой кодекс Российской Федерации : Федеральный закон от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ (ред. от 29 сентября 2025 г.). – Ст. 63, 70, 92, 94, 96, 99, 122, 126, 266, 268, 269. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 15.04.2026). – Режим доступа: Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

УДК 372.881.161.1:81-112
ББК 81.2Рус-9

О формах работы со школьниками по русскому языку в диахроническом аспекте

Мартьянова В.Н.,
Перевощикова С.Н.

Аннотация: Статья посвящена инновационным формам работы с историко-лингвистическим материалом в рамках внеурочной деятельности по русскому языку (факультативные занятия) с использованием ИКТ-технологий. Представлен опыт реализации модульной программы «От аза до ижицы», направленной на формирование лингвистического мышления и ценностного отношения к родному языку у учащихся 11–12 лет.

Ключевые слова: история русского языка, лингвистическое мышление, видеопроектная деятельность, диахронический аспект, ИКТ-технологии, медиаобразование.

ON FORMS OF WORKING WITH SCHOOLCHILDREN IN THE RUSSIAN LANGUAGE FROM A DIACHRONIC ASPECT

Martyanova V.N.,
Perevoshchikova S.N.

Abstract: This article explores innovative ways of working with historical and linguistic material within extracurricular Russian language activities (elective classes) using ICT technologies. It presents the experience of implementing the modular program "From ABC to Izhitsa," aimed at developing linguistic

thinking and a strong appreciation of their native language in 11- to 12-year-old students.

Keywords: history of the Russian language, linguistic thinking, video project activities, diachronic aspect, ICT technologies, media education.

Статья посвящена инновационным формам работы с историко-лингвистическим материалом в рамках внеурочной деятельности по русскому языку, где изучение истории языка строится на проектно-творческой основе с использованием ИКТ-технологий. Актуальность работы заключается в следующем. В современном мире, характеризующемся высокой скоростью коммуникации и упрощением языковых норм, существует острая потребность в осознанном, глубоком и грамотном владении родным языком. Предлагаемый подход актуален, так как обладает следующими свойствами, отражающими его содержательную наполняемость, значимость и функциональность. Во-первых, он позволяет обучающимся увидеть русский национальный язык как живую, развивающуюся систему с богатой историей, понять связь языка с культурой и мышлением народа [9, с. 12–15], то есть обладает *культурно-исторической значимостью.* Во-вторых, способствует *освоению терминологического лингвистического аппарата*, а также развитию интеллектуальных и творческих способностей, критического мышления и созданию собственных содержательных высказываний. В-третьих, соответствует общероссийскому образовательному тренду, направленному на *поддержку одарённых детей и развитие олимпиадного движения* [1], с учётом углублённого изучения лингвистического материала обучающимися. В-четвёртых, имеет *практико-ориентированный характер* и даёт знания, выходящие за рамки школьной программы, которые могут быть использованы в проектной и исследовательской деятельности, а также способствует общему повышению речевой и мыслительной культуры обучающихся.

Отличительной особенностью данной программы является ее принципиальная междисциплинарность и ориентированность на развитие исследовательской компетенции. Как отмечает Э.В. Криворотова, формирование лингвистического мышления предполагает развитие у школьников способности к анализу, синтезу и рефлексии языковых явлений [6, с. 45–52]. В отличие от стандартных кружков по этимологии, данная рабочая программа использует *медиатехнологии.* Итогом каждого раздела является интерактивное представление своего результата работы с применением ИКТ-технологий (презентация, запись закадрового голоса, видеоролик). Такой подход, согласно исследованиям Е.С. Полат, соответствует современным педагогическим технологиям проектного обучения [7 с. 112–118],

позволяет преодолеть фрагментарность школьных знаний. В отличие от курсов, нацеленных сугубо на экзаменационный результат, данная рабочая программа делает акцент на процессе познания, на формировании у школьника навыков самостоятельного лингвистического наблюдения, анализа текста-первоисточника и решения нестандартных языковых задач, что напрямую способствует развитию гибкого интеллекта и готовит к успешному участию в интеллектуальных состязаниях. Предлагаемый подход реализован в рамках рабочей программы факультативного (элективного) курса «От аза до ижицы», рассчитанной на учащихся 11–12 лет (5–6 классы). Выбор данного возраста обусловлен сохранением познавательного интереса к необычным, “архаичным” явлениям при уже сформированной базовой лингвистической компетенции. Рабочая программа рассчитана на 36 академических часов (программа реализуется в течение одного учебного года, занятия проводятся один раз в неделю, их продолжительность составляет 45 минут. Важно отметить, что развитие лингвистического мышления и ценностного отношения к родному языку соответствует стратегическим ориентирам государственной образовательной политики [2].

Содержательно программа структурирована по модульному принципу и включает пять блоков. Такая последовательность позволяет постепенно углублять знания и усложнять проектные задачи — от знакомства с фактами до самостоятельного медиатворчества. Теоретической базой для отбора историко-лингвистического материала послужили труды В.В. Колесова по истории русского языка [5] и занимательные этимологические расследования Н.М. Шанского [10]. Для наглядной демонстрации того, как теоретические положения реализуются в конкретных темах, ниже приводится содержание учебно-тематического плана с указанием тем модулей и распределения часов: *модуль 1.* «Вводный» (2 часа), *модуль 2.* «Азбука как зеркало истории» (10 часов), *модуль 3.* «Живые звуки прошлого» (8 часов), *модуль 4.* «Слова-путешественники (этимология)» (8 часов), *модуль 5.* «Видеомастерская» (8 часов). Каждый модуль включает не менее 4 – 5 тем с указанием количества часов. В качестве примера далее приведено содержание последнего модуля: *тема 29.* «Введение в видеопроект» (1 час), *тема 30.* «Основы сценарного мастерства» (1 час), *тема 31.* «Основы операторского мастерства» (1 час), *тема 32.* «Подготовка к съёмкам» (1 час), *тема 33.* «Съёмка и запись» (1 час), *тема 34.* «Основы видеомонтажа» (1 час), *тема 35.* «Монтаж итогового видеоролика» (1 час), *тема 36.* «Премьера и рефлексия» (1 час).

Особого внимания заслуживает вопрос о роли исследовательской деятельности в формировании лингвистического мышления. Как отмечают

Г.А. Стаселович и Л.В. Мусакова, лингвистический эксперимент в школе позволяет учащимся не механически запоминать правила, а самостоятельно «открывать» языковые закономерности [8, с. 62–65]. В нашей программе этот принцип реализуется через задания по реконструкции древнерусского произношения, этимологическому анализу и созданию собственного видеопродукта. Методическое сопровождение таких заданий опирается на современные подходы к преподаванию русского языка, изложенные в учебнике Т.И. Зиновьевой, О.Е. Курлыгиной, Л.С. Трегубовой [4, с. 204–210].

Таким образом, предложенный подход к изучению истории русского языка через проектную и медийную деятельность позволяет не только углубить лингвистические знания учащихся, но и сформировать у них устойчивый познавательный интерес и ценностное отношение к родному языку. Результаты апробации подтвердили эффективность данного подхода. Итоговый продукт – образовательный видеоролик «Тайна буквы ять» – доступен для просмотра по ссылке:
https://disk.yandex.ru/i/s848gxyCxeRpUw.

Список использованной литературы

Нормативно-правовые документы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями и дополнениями) : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 // Контур.Норматив : справ.-прав. система. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501780. – Текст : электронный.
2. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 // Президент России. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502. – Текст : электронный.

Научная и учебно-методическая литература

3. Базылев В.Н. Новое в российской лингвистике: (педагогическая лингвистика, антропоориентированная лингвистика, политическая коммуникативистика, теологическая лингвистика) / В.Н. Базылев. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 2019. – № 3. – С. 17–21.
4. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку. Практикум : учебник для вузов / Т.И. Зиновьева, О.Е. Курлыгина, Л.С. Трегубова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 319 с. –

URL: https://urait.ru/bcode/561794. – Режим доступа: Образовательная платформа Юрайт. – Текст : электронный.
5. Колесов В.В. История русского языка : учеб. пособие / В.В. Колесов. – Москва: Академия, 2018. – 304 с. – Текст : непосредственный.
6. Криворотова Э.В. Феномен *лингвистическое мышление* в контексте школьного языкового образования : монография / Э.В. Криворотова. – Москва: Экон-Информ, 2024. – 165 с. – Текст : непосредственный.
7. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – Москва: Академия, 2020. – 368 с. – Текст: непосредственный.
8. Стаселович Г.А. Лингвистический эксперимент в начальной школе / Г.А. Стаселович, Л.В. Мусакова // Калининградский вестник образования : науч.-метод. электрон. журн. – 2023. – № 4 (20). – С. 57–70. – URL: https://koirojournal.ru/realises/g2023/26dec2023/kvo406/. – Текст : электронный
9. Успенский Л.В. Слово о словах : очерки о языке / Л.В. Успенский. – Москва: АСТ, 2019. – 512 с. – Текст : непосредственный.
10. Шанский Н.М. Лингвистические детективы: увлекательные рассказы из жизни слов. Кн. 2. Как устроены слова / Н.М. Шанский. – Москва: Эксмо, Бомбора, 2024. – 336 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Формирование чувства цвета у детей младшего школьного возраста в процессе тематического рисования в организациях дополнительного образования

Мерзлякова А.А.,
Новикова Е.В.

Аннотация: В статье раскрывается вопрос о формировании чувства цвета у детей младших классов на занятиях творческого объединения художественно-эстетического направления в условиях учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: цветовосприятие, тематическое рисование, дополнительное образование, дети младшего школьного возраста.

FORMATION OF COLOR SENSE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF THEMATIC DRAWING IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Merzlyakova A.A.,
Novikova E.V.

Abstract: The article reveals the issue of forming a sense of color in primary school children in the classes of a creative association of artistic and aesthetic orientation in the conditions of institutions of additional education.

Keywords: color perception, thematic drawing, additional education, primary school children.

Современные тенденции в образовании подчеркивают необходимость целостного развития личности, где художественно-эстетическое воспитание занимает важное место. Интеграция целенаправленной работы с цветом в программах дополнительного образования отвечает запросам общества на развитие креативных способностей подрастающего поколения.

Бородзюля И.А. пишет «Чувство цвета выступает не только техническим навыком, но и сложным психологическим феноменом, связывающим эмоциональные переживания с визуальным опытом» [1, с. 7]. Исследования в области возрастной психологии подтверждают, что период 7–10 лет является сензитивным для развития цветовосприятия через художественную деятельность. Тематическое рисование как метод обучения предоставляет уникальные возможности для системного освоения цветовых гармоний, позволяя детям осмысливать цвет в контексте конкретных образов и сюжетов. Это создает условия для естественного перехода от спонтанного использования красок к осознанному выбору цветовых решений Авторы Дамба И.Н., Кулар Р.А. отмечают, что дополнительное образование обладает значительным потенциалом для реализации данной задачи благодаря гибкости программ и возможности индивидуализации обучения [2, с. 23]. Анализ практики исследуемой организации дополнительного образования показал, что работа по развитию художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста ведется, однако есть существенный пробел в систематической работе над развитием цветовосприятия у детей. Занятия по изобразительному искусству часто ограничиваются техническими аспектами рисования, оставляя без внимания формирование эмоционально-смыслового отношения к цвету.

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский отмечал, что развитие восприятия цвета в этом возрасте тесно связано с формировани-

ем знаково-символической функции сознания [3, с. 67]. Данный процесс сопровождается совершенствованием аналитических способностей при распознавании и дифференциации цветовых оттенков. Ребенок начинает не просто видеть цвет, но и осмысливать его, устанавливать связи между цветом и предметом, цветом и эмоцией.

Н.М. Сокольникова считает, что, во-первых, тематическое рисование стимулирует развитие цветовой чувствительности через активизацию целенаправленного зрительного восприятия. В процессе изображения конкретных объектов или сюжетов ребенок вынужден анализировать их цветовые характеристики, замечать оттенки, сравнивать цвета. Автор подчеркивает, что, рисуя осенние листья, ребенок начинает различать не просто желтые и красные, а желто-зеленые, лимонные, золотистые, багряные, пурпурные оттенки [4, с. 74]. Систематическая работа с цветом в рамках заданных тем развивает способность к тонкому цветовому различению. То, что в обычной жизни остается незамеченным, в процессе рисования становится предметом пристального внимания. Дети начинают видеть богатство цветовой палитры окружающего мира.

Во-вторых, ассоциативно-образное мышление играет ключевую роль в процессе освоения цветовой палитры через тематическое рисование. Дети учатся устанавливать связи между цветами и эмоциональным содержанием изображаемых объектов. Цвет перестает быть просто «раскраской», он становится носителем смысла и настроения. Создание художественных образов на заданную тему требует осмысленного подбора цветовых решений. Ребенок решает творческую задачу: «Каким цветом лучше передать характер этого героя?», «Какую цветовую гамму выбрать, чтобы получился таинственный лес?» Это способствует развитию способности передавать настроение и характер изображаемых явлений через цвет.

В-третьих, специфика использования тематических заданий в дополнительном образовании предполагает адаптацию их сложности к возрастным возможностям учащихся. Важной особенностью дополнительного образования является возможность более гибкого, по сравнению со школой, подхода к выбору тем и материалов. Здесь можно использовать более широкий спектр художественных техник (граттаж, монотипия, рисование по сырому фону, пальчиковая живопись), которые дают интересные цветовые эффекты и поддерживают интерес детей.

В-четвертых, индивидуальные цветовые предпочтения учащихся учитываются через вариативность тематических заданий.

Цель нашего исследования: выявление возможностей тематического рисования в формировании чувства цвета у детей младшего школьного возраста в организациях дополнительного образования.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Станция юных техников» имени Героя Социалистического труда Б.Г. Никитина г. Воткинска Удмуртской Республики. В исследовании приняли участие 30 детей младшего школьного возраста (7–9 лет), разделенных на экспериментальную (15 чел.) и контрольную (15 чел.) группы.

На этапе диагностики уровня сформированности чувства анализ рисунков на тему «Сказочный герой» показал, что большинство детей используют цвет ситуативно, часто по принципу «как в жизни» или по шаблону (добрый герой – светлые тона, злой – темные). Цветовое разнообразие было невысоким: в среднем использовалось 4–5 цветов, смешанные цвета встречались редко.

Дети испытывают затруднения в дифференцировке оттенков, цветовые ассоциации стереотипны, умение создавать гармоничные сочетания и использовать цвет для выразительности развито недостаточно.

На формирующем этапе с экспериментальной группой были проведены три занятия по программе тематического рисования «Цветной мир». На первом занятии на тему «Два дерева» мы поставили цель: развивать умение передавать разное настроение через цветовое решение образа дерева, познакомить с понятиями «теплые» и «холодные» цвета, учить использовать цвет для выражения эмоционального состояния; развивать воображение, ассоциативное мышление.

На втором занятии на тему «Окно в осень» мы учили детей создавать колористическую композицию, передающую особенности осеннего пейзажа, закрепляли знания о теплых и холодных цветах, учили смешивать краски для получения осенних оттенков, развивали композиционные умения.

На занятии «Осенняя открытка. Лисичка» дети учились использовать цвет для создания выразительного образа животного в декоративной композиции. При этом у детей закрепляли навыки смешивания цветов для получения рыжих оттенков, развивали умение подбирать гармоничный фон.

По итогам трех занятий можно сделать выводы о динамике развития чувства цвета у детей экспериментальной группы.

Положительная динамика:

- Дети перестали бояться смешивать краски. Если на первом занятии некоторые (Вова П., Максим В., Рома Ж.) действовали шаблонно, используя цвета «из баночки», то к третьему занятию они активно экспериментировали на палитре.

•Расширился словарь цветовых обозначений. Дети начали использовать слова: «охристый», «багряный», «золотистый», «медовый», «изумрудный», «лазурный».

•Появилось осознанное отношение к выбору цвета. Дети могли объяснить, почему они выбрали тот или иной цвет: «Этот фон делает лису ярче», «Грустное дерево должно быть синим, потому что синий – цвет дождя».

•Повысился интерес к цвету как к выразительному средству. Дети стали замечать цветовые сочетания в окружающем мире, на прогулках, в одежде.

Сохранившиеся трудности:

•Дифференцировка близких оттенков (малиновый-алый, изумрудный-салатовый) требовала больше времени. Это объясняется физиологическими особенностями возраста – тонкое цветоразличение формируется к 9-10 годам.

•Создание сложных гармоничных сочетаний (более 3-4 цветов) давалось не всем детям. Большинство ограничивалось простыми сочетаниями.

•Некоторые дети нуждались в большем индивидуальном внимании. Однако и у них была положительная динамика: если на первом занятии их рисунки были шаблонными, то к третьему появились элементы творчества.

Тематическое рисование, таким образом, выступает не просто как вид учебной деятельности, а как комплексное средство развития цветовосприятия, затрагивающее все его компоненты: сенсорный, эмоциональный, интеллектуальный, творческий. Его использование в дополнительном образовании создает оптимальные условия для формирования чувства цвета у младших школьников.

Список использованной литературы

1. Бородзюля И.А. Цветоведение и колористика : учеб.-метод. пособие / И.А. Бородзюля. – Санкт-Петербург: СПГХПА им. А.Л. Штиглица, 2022. – 122 с. – Текст : непосредственный.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 96 с. – Текст : непосредственный.
3. Дамба И.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в начальной школе : учеб-метод. пособие / И.Н. Дамба, Р.А. Кулар. – Кызыл: Тувинский гос. ун-т, 2020. – 55 с. – Текст : непосредственный.

4. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе : рисунок, живопись, народное искусство, декоративное искусство, дизайн : учеб. пособие для студентов вузов / Н.М. Сокольникова. – Москва: Академия, 2008. – 368 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371
ББК 74.04(2)

Инновационные подходы к оповещению и информированию об опасностях мирного и военного времени в образовательных учреждениях

Минливалиева Ю.Э.

Аннотация: В статье анализируется проблема низкой эффективности существующих систем оповещения населения в образовательных учреждениях в условиях современных угроз (гибридные войны, атаки беспилотных летательных аппаратов, техногенные катастрофы). На основе критического анализа действующей трехуровневой системы оповещения и обновленной законодательной базы выявлены ключевые риски: «цифровая глухота» учащихся, деградация инфраструктуры проводного радио, отсутствие персонализированных алгоритмов эвакуации для различных групп населения. Предложены инновационные решения: внедрение систем раннего предупреждения на основе оценки воздействия (impact-based), интеграция школьных сетей оповещения с инфраструктурой «умного города», переход к персонализированному информированию через технологию Cell Broadcast, а также обеспечение автономности и кибербезопасности элементов системы. Сделан вывод о необходимости пересмотра нормативных требований к оснащению образовательных учреждений техническими средствами оповещения.

Ключевые слова: гражданская оборона в образовательных учреждениях, оповещение населения, безопасность школы, чрезвычайные ситуации, Cell Broadcast, умный город, эвакуация.

INNOVATIVE APPROACHES TO WARNING AND INFORMING ABOUT PEACETIME AND WARTIME HAZARDS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Minlivalieva Y.E.

Abstract: The article analyzes the problem of low effectiveness of existing public warning systems in educational institutions in the context of modern threats (hybrid warfare, unmanned aerial vehicle attacks, man-made disasters). Based on a critical analysis of the current three-tier warning system and the updated legislative framework, key risks are identified: students' "digital deafness", degradation of wired radio infrastructure, and the lack of personalized evacuation algorithms for different population groups. Innovative solutions are proposed: the introduction of impact-based early warning systems, integration of school warning networks with smart city infrastructure, a transition to personalized alerting through Cell Broadcast technology, as well as ensuring autonomy and cybersecurity of system elements. The conclusion highlights the need to revise regulatory requirements for equipping educational institutions with technical warning systems.

Keywords: civil defense in educational institutions, public warning systems, school safety, emergency situations, Cell Broadcast, smart city, evacuation.

Система оповещения населения является стратегическим элементом безопасности государства и ключевым звеном в комплексе мероприятий гражданской обороны (ГО) и защиты от чрезвычайных ситуаций (ЧС). Особое место в этой системе занимают образовательные учреждения – места массового пребывания людей с ограниченной мобильностью (дети), повышенной психологической уязвимостью и специфической инфраструктурой.

В условиях растущей гибридной угрозы, применения высокоточного оружия и участившихся природных и техногенных катастроф традиционные подходы к оповещению перестают отвечать требованиям времени. От эффективности и надежности оповещения в школах и вузах напрямую зависит сохранение жизни и здоровья подрастающего поколения как в мирное, так и в военное время.

Настоящая статья посвящена анализу существующих проблем и обоснованию инновационных путей модернизации систем оповещения применительно к образовательной среде.

1. Нормативная база и реальное положение дел в образовательных учреждениях

Действующая в Российской Федерации система оповещения строится на трехуровневом принципе (федеральный, межрегиональный, муниципальный и объектовый уровни) и базируется на использовании технических средств: электросирен, сетей проводного вещания и перехвата каналов телерадиовещания [1].

Согласно изменениям, внесенным в законодательство (Постановление Правительства РФ № 140 от 19 февраля 2015 г.), операторы связи обязаны обеспечивать передачу сигналов оповещения и экстренной информации об опасностях не только при угрозе ЧС мирного времени, но и «при ведении военных действий или вследствие этих действий» [2]. Данное уточнение является критически важным, поскольку ориентирует работу системы оповещения в условиях военного времени, а не только природных и техногенных катастроф.

Однако применительно к образовательным учреждениям эта нормативная база реализуется с серьезными сбоями. Как следует из анализа состояния действующей системы оповещения, к ее недостаткам, отмеченным целым рядом авторов [3–6], следует отнести:

- высокую степень износа технических средств (большинство школьных узлов оповещения создавалось в 70–90-х годах на базе аппаратуры 5Ф-88, П-160, П-164, П-166);
- недостаточный уровень охвата удаленных и внутришкольных помещений;
- наличие «слепых зон» (сирены не слышны в классах при работающей вентиляции, кондиционерах или музыкальном сопровождении);
- отсутствие у большей части современных школ проводного радио (радиоточки либо демонтируются при ремонтах, либо не устанавливаются в новостройках);
- задержки в передаче информации при использовании SMS-рассылок.

Особого внимания заслуживает проблема «цифровой глухоты». Социологические исследования показывают, что значительная часть подростков постоянно используют наушники в течение учебного дня [6]. Традиционная сирена, установленная на крыше школы или на столбе во дворе, в этих условиях становится практически бесполезной.

2. Ключевые риски образовательных учреждений в условиях современных угроз

Анализ передовых практик и данных о происшествиях позволяет выделить несколько групп рисков, характерных именно для системы оповещения в школах и вузах.

Риск 1. Бинарность сигнала и отсутствие инструктивности.

Традиционные сирены подают сигнал «Внимание всем!», после которого население должно включить телевизор или радио. Однако в современном мире большинство учащихся не смотрят эфирное ТВ и не слушают проводное радио. Сигнал сирены является бинарным (опасно / неопасно). Он не дает информации о характере угрозы (ракетная атака, авиаудар,

химическое заражение, цунами) и, как следствие, не диктует алгоритм действий. Как подтверждают исследования, предупреждение, которое не приводит к правильным действиям, является провалом коммуникации [7].

Риск 2. Разная мобильность и психологические особенности.

В одном здании находятся дети младших классов (нуждающиеся в спокойном голосовом алгоритме), подростки (склонные к игнорированию сигналов или панике) и маломобильные учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Общий сигнал без персонализации в условиях угрозы провоцирует хаос. Особенно остро эта проблема проявляется в условиях военного времени, где счет идет на секунды.

Риск 3. Отсутствие резервных каналов и автономности.

Практика показывает: при отключении электроэнергии или целенаправленном подавлении сотовой связи большинство школ остаются без системы оповещения. Стационарные сирены, как правило, не имеют резервного питания и управляются вручную. Радиоточки, на которые делает ставку законодательство, либо отсутствуют, либо демонтированы.

Риск 4. Запаздывание SMS-рассылок и перегрузка каналов связи.

Технология разовой рассылки SMS через операторов сотовой связи (LB-SMS) работает медленно. В условиях плотного трафика или повреждения сетей время доставки сообщения до всех абонентов в зоне ЧС может исчисляться часами. Это абсолютно неприемлемо при угрозах военного времени.

3. Инновационные пути решения: от массового оповещения к персонализированному

Авторы статьи полагают, что необходимо отказаться от концепции «централизованного крика» и перейти к парадигме «умного, адресного и многоуровневого информирования». Применительно к образовательным учреждениям это означает внедрение следующих решений.

3.1. Системы раннего предупреждения на основе оценки воздействия (Impact-based Early Warning)

Современные системы должны перестать быть просто сигнальными устройствами об абстрактной опасности. Необходимы системы раннего предупреждения, основанные на оценке воздействия (Impact-based Early Warning Systems).

Вместо абстрактного сигнала «воздушная тревога» система должна сообщать о типе угрозы (баллистика, беспилотник, ударная авиация) и прогнозируемом районе поражения. Для школы это означает получение на интерактивные панели и планшеты педагогов конкретного сообщения с четким алгоритмом действий. Европейский проект GOBEYOND [8] уже

разрабатывает такие платформы, интегрирующие данные об угрозах с уязвимостью инфраструктуры.

3.2. Использование инфраструктуры «умного города» и домофонных сетей

Необходимо использовать инфраструктуру, которая уже присутствует в каждом жилом квартале и социальном учреждении. Как показывает опыт компании «Ростелеком» [9, 10], домофонные сети могут эффективно использоваться для оповещения населения. Система позволяет транслировать сигнал тревоги и речевые сообщения прямо в квартиры через домофонные динамики, причем без необходимости звонка в квартиру.

Аналогичное решение предлагается для школ: установка в каждом классе потолочных динамиков, интегрированных в единую школьную сеть оповещения. В момент угрозы система автоматически:

- подает сигнал повышенной громкости (даже поверх музыки в наушниках);
- транслирует конкретное речевое сообщение (а не просто сирену);
- дублирует информацию на экран (для слабослышащих).

В момент подачи сигнала система может даже разблокировать двери эвакуационных выходов для ускоренной эвакуации. Для школ, расположенных в частном секторе, могут использоваться уличные громкоговорители, интегрированные в систему «Безопасный город».

Особого внимания заслуживает разработка, реализуемая в инновационном центре «Сколково», – аппаратно-программный комплекс, позволяющий в одном ключе проектировать системы домофонии, радиофикации, оповещения и экстренной связи в многоквартирных домах [11]. Адаптация этого решения для образовательных учреждений может существенно снизить стоимость и сроки модернизации.

3.3. Переход к персонализированным предупреждениям (Cell Broadcast)

Рассматривая подходы к реализации, важно выбрать правильную технологическую платформу. В отличие от медленной LB-SMS, технология Cell Broadcast (CBS) позволяет за секунды разослать сообщение на все телефоны в конкретном секторе сотовой связи, даже если канал перегружен.

Как показывает опыт Эстонии [12], отказ от CBS в пользу SMS был связан с устаревшей оценкой угроз (отсутствие военной угрозы на момент принятия решения), и сегодня этот подход пересматривается.

Для образовательного учреждения внедрение CBS означает:

- автоматическое получение сигнала каждым учащимся и педагогом независимо от режима звука на телефоне (сигнал имеет безусловный приоритет);

• возможность отправки персонализированных инструкций с учетом геолокации;

• охват родителей, находящихся в радиусе 500 метров от школы.

3.4. Персонализация через цифровые профили

Как показано в исследовании [7], эффективность оповещения резко возрастает при учете индивидуальных особенностей граждан. Люди по-разному реагируют на угрозы в зависимости от мобильности, наличия детей, состояния здоровья.

Предлагается создание на базе портала «Госуслуги» цифровых профилей учащихся, в которых родитель указывает:

• ограничения по здоровью (нарушение опоры-движения, слуха, зрения);

• особые потребности при эвакуации;

• контактную информацию для экстренной связи.

При угрозе система автоматически генерирует:

• для учителя – список детей, требующих первоочередной помощи и специальных условий эвакуации;

• для ребенка с нарушением слуха – световой сигнал и текст на экран смартфона или планшета;

• для родителя – уведомление об эвакуации ребенка с указанием места нахождения.

3.5. Обеспечение автономности и кибербезопасности

Критическим требованием к новым системам является их устойчивость к воздействию противника и техногенным авариям. Каждый элемент оповещения в школе (динамик, световое табло, контроллер) должен оснащаться автономными источниками питания (не менее 24 часов) и резервными каналами связи (спутниковыми или радиорелейными).

Это требование особенно актуально в условиях целенаправленного подавления сотовой связи и отключения электроэнергии. Действующая система оповещения, несмотря на обновление законодательной базы, пока еще сохраняет инерцию «мирного времени», и предстоит большая работа по ее адаптации к современным вызовам.

4. Практические рекомендации и направления развития

На основе проведенного анализа авторы предлагают следующие направления модернизации системы оповещения в образовательных учреждениях.

На уровне образовательного учреждения:

• Инициировать аудит реальной слышимости сигналов оповещения в каждом кабинете, коридоре, спортивном зале и подсобном помещении.

• Там, где сирена не слышна, установить автономные динамики с резервным питанием.

• Проводить регулярные тренировки с использованием цифровых симуляторов, а не только формальные эвакуации «по звонку».

На муниципальном уровне:

• Интегрировать школьные сети оповещения с муниципальными системами «Безопасный город» и едиными дежурно-диспетчерскими службами (ЕДДС).

• Обеспечить автоматическое дублирование сигналов на всех доступных каналах (сирена, домофонная сеть, Cell Broadcast, школьное радио).

На региональном уровне:

• Заключить соглашения с операторами сотовой связи о приоритетном использовании технологии Cell Broadcast для всех образовательных учреждений.

• Обеспечить финансирование модернизации оконечных устройств оповещения в школах в рамках региональных программ «Безопасная школа».

На законодательном уровне:

• Внести изменения в нормативные документы, регламентирующие оснащение образовательных учреждений системами оповещения.

• Включить обязательные требования к наличию резервного питания, автономных динамиков в каждом классе и поддержке Cell Broadcast.

• Отработать вопрос о стандартизации требований к мобильным приложениям и устройствам, чтобы обеспечить безусловный приоритет сигналов гражданской обороны над любыми другими режимами работы смартфона (режим «без звука», ночной режим).

На уровне методической работы:

• Пересмотреть текстовки сообщений для образовательных учреждений. Они должны стать конкретными, понятными и инструктивными. Учащиеся и персонал должны четко знать: «Что случилось? Где? Что делать? Куда бежать?».

• Разработать типовые алгоритмы действий для учителей при получении различных сигналов (ракетная угроза, химическое заражение, техногенная авария).

Инновации в оповещении – это не дань моде, а вопрос выживания. Только сделав систему адресной, быстрой и интеллектуальной, можно гарантировать безопасность детей и персонала как в мирное, так и в военное время.

Образовательные учреждения не должны оставаться в стороне от процессов модернизации, происходящих в рамках внедрения технологий

«умного города». Напротив, именно школы и вузы, как места массового пребывания наиболее уязвимой категории населения, должны стать пилотными зонами для апробации инновационных подходов к оповещению.

Предстоит большая работа по адаптации действующей системы оповещения к современным вызовам. Начать ее можно уже сегодня – с аудита, локальной модернизации и пересмотра методик подготовки персонала. Цена вопроса – жизнь.

Список использованной литературы

1. Об утверждении Положения о системах оповещения населения» Приказ МЧС России № 578 и Минцифры России № 365 от 31 июля 2020 года : (зарегистрирован в Минюсте РФ 26.10.2020, рег. № 60576).
2. О внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации по вопросу оповещения и информирования населения : Постановление Правительства Российской Федерации от 19 февраля 2015 г. № 140.
3. Кочан В.А. Преимущества и недостатки существующих оконечных средств автоматизированной системы централизованного оповещения / В.А. Кочан, В.В. Кобяк. – Текст : непосредственный // Вестник университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2017. – Т. 1. – № 4. – С. 473–478.
4. Основные проблемы и недостатки, влияющие на готовность действующих систем оповещения населения. – Текст :электронный. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157081/ (дата обращения: 15.03.2026).
5. Емельяненко А.Ю. Проблемы и перспективы систем оповещения и информирования населения / А.Ю. Емельяненко, А.П. Иванников. – Текст :электронный // Научный аспект. – 2023. № 3. – URl: https://na-journal.ru/6-2024-pravo/13928-ponyatie-i-osnovnye-principy-okazaniya-besplatnoi-yuridicheskoi-pomoshchi-v-rossiiskoi-federacii
6. Социолог: недоверие россиян к ТВ и радио может привести к дополнительным жертвам в случае ЧС. – URL: https://politsovet.ru (дата обращения: 14.03.2026). – Текст : электронный
7. Информирование населения в чрезвычайных ситуациях: основные аспекты, проблемы и особенности : монография / А.В. Алымов, Э. Н. Аюбов, О.Е. Буевич [и др.] ; под общ. ред. И.В. Сосунова. – Москва: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2023. – 108 с. – – Текст : непосредственный.

8. Impact-based Early Warning Systems. Gobyond Project. – URL: http://www.gobeyond-project.eu (дата обращения: 10.03.2026). – Текст : электронный.
9. «Ростелеком» разработал систему оповещения через домофонные сети. – URL: https://tass.ru/ekonomika/24347887 (дата обращения: 11.03.2026). – Текст : электронный.
10. Булдаков Е.В. Безопасный город / Е.В. Булдаков. – Текст : электронный. – URL: https://18.mchs.gov.ru (дата обращения: 12.03.2026). – Сайт ГУ МЧС РФ по Удмуртской Республике.
11. Оповещён – значит вооружён: уникальные системы оповещения населения при чрезвычайных ситуациях. – Текст : электронный. – URL: https://www.fa.ru (дата обращения: 14.03.2026). – Сайт Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.
12. Медлительная, но надежная? Эстония выбрала более дешевую систему оповещения об угрозах. – Текст : электронный. – URL: https://rus.postimees.ee (дата обращения: 14.03.2026).

УДК 37.011
ББК 74.200.52

Программа развития личностно-профессиональной готовности школьников к педагогической деятельности в условиях кружка

Наберухина К.О.
(*научный руководитель****: Неклюдова Л.В.)***

Аннотация: В статье приводится описание программы «Школа вожатского мастерства», которая направлена на формирование личностно-профессиональной готовности школьников к педагогической деятельности.

Ключевые слова: дополнительное образование, педагог, детский досуг.

A PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL READINESS OF SCHOOLCHILDREN FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF A CIRCLE

Naberukhina K.O.
(scientific supervisor: ***Neklyudova L.V.)***

Abstract: The article describes the "School of Leadership Skills" program, which is aimed at developing students' personal and professional readiness for teaching.

Keywords: additional education, teacher, children's leisure.

Программа «Школа вожатского мастерства» выстраивается как системная образовательная траектория, интегрирующая несколько ключевых содержательных блоков, каждый из которых направлен на формирование компонентов личностно-профессиональной готовности участников.

Первый блок – нормативно-правовой – изучение трудового законодательства, правил охраны труда, санитарно-эпидемиологических норм, локальных актов детских оздоровительных учреждений и этического кодекса вожатого. Цель — сформировать правовую грамотность и осознание границ профессиональной ответственности. В результате освоения этого блока у участников развиваются компетенции: понимание юридических рамок деятельности, способность принимать решения с учётом нормативных требований, профилактика рисков, связанных с нарушением правил безопасности.

Второй блок – психолого-педагогический – охватывает возрастную психологию, теорию групповой динамики, методы педагогической диагностики и коррекции поведения, основы конфликтологии. Здесь участники осваивают техники наблюдения, эмпатического слушания, мотивации и обратной связи. В процессе изучения формируются ключевые компетенции: педагогическая наблюдательность, способность к эмпатии, умение выявлять и учитывать возрастные особенности детей, навыки конструктивного разрешения конфликтов.

Третий блок – методический – посвящён технологиям организации детского досуга: проектированию игровых программ, творческих мероприятий, спортивных состязаний, тематических смен. Участники учатся разрабатывать сценарии, подбирать реквизит, адаптировать содержание под возраст и интересы группы. В результате формируются компетенции: проектное мышление, креативность, организаторские способности, умение сочетать развлекательную и воспитательную функции досуга.

Четвёртый блок – коммуникативно-лидерский – направлен на развитие навыков командной работы, распределения ролей, принятия коллективных решений. Через ролевые игры, групповые проекты и тренинги лидерства участники осваивают различные стили руководства, учатся мотивировать сверстников и разрешать организационные противоречия. Формируемые компетенции включают: инициативность, способность к коопе-

рации, делегирование полномочий, ответственность за коллективные решения.

Пятый блок – рефлексивно-развивающий – включает практики самоанализа, самооценки, планирования профессионального роста. Участники ведут дневники самонаблюдения, участвуют в групповых обсуждениях, получают обратную связь от наставников. В результате развиваются компетенции: профессиональное самосознание, способность к самокоррекции, осознание сильных и слабых сторон, стратегия самосовершенствования.

Шестой блок – практико-ориентированный – предполагает стажировки, пробные смены, участие в организации реальных мероприятий для детей. Здесь теоретические знания применяются в динамичной среде, отрабатываются навыки оперативного принятия решений. Формируются компетенции: стрессоустойчивость, адаптивность, уверенность в действиях, способность работать в условиях неопределённости.

Седьмой блок – ценностно-мотивационный – раскрывает миссию вожатской профессии, этические принципы воспитания, социальную значимость работы с детьми. Через дискуссии, анализ кейсов, знакомство с традициями вожатского движения формируется осознанная мотивация, понимание гуманистических основ педагогики. Развиваемые компетенции: профессиональная идентичность, ответственность за благополучие детей, приверженность воспитательным ценностям.

Отметим ключевые этапы. Первый этап – вводно-ознакомительный (продолжительность: 2–4 недели). Его цель – создание мотивационной базы, первичное погружение в профессию, формирование группового единства. В рамках этапа проводятся: анкетирование и диагностика исходного уровня компетенций; знакомство с историей и традициями вожатского движения; инструктаж по технике безопасности и нормативно-правовым аспектам работы. Целевые результаты: осознание социальной значимости вожатской деятельности, принятие групповых норм, понимание базовых требований к профессии, формирование устойчивой мотивации к обучению.

Второй этап – теоретико-методический (продолжительность: 8–10 недель). Сосредоточен на освоении базовых знаний и умений: изучаются возрастная психология, основы педагогики, методики организации детского досуга, правила охраны труда и первой помощи. Практическая составляющая включает отработку коммуникативных техник, разработку сценариев мероприятий, моделирование конфликтных ситуаций. Целевые результаты: овладение системой профессиональных знаний, формирова-

ние первичных умений в планировании и проведении мероприятий, развитие навыков межличностного взаимодействия.

Третий этап – практико-тренировочный (продолжительность: 6–8 недель). Направлен на закрепление умений в условиях, приближённых к реальным. Включает: проведение пробных мероприятий для младших групп, участие в имитационных играх и кейс-сессиях, отработку навыков управления детским коллективом. Важная часть этапа – рефлексивные практики: анализ проведённых дел, групповое обсуждение, составление отчётов. Целевые результаты: повышение уверенности в собственных силах, развитие стрессоустойчивости и адаптивности, совершенствование организаторских и коммуникативных компетенций.

Четвёртый этап – итоговый (стажировочный) (продолжительность: 4–6 недель). Предполагает полноценную включённость в вожатскую деятельность: участие в реальных сменах, выполнение функций помощника вожатого, самостоятельное проведение мероприятий под контролем наставника. Завершается этапом итоговой аттестации, включающей защиту проекта, рефлексивный отчёт и экспертную оценку профессиональной деятельности. Целевые результаты: сформированность ключевых компетенций.

Завершается этапом итоговой аттестации, включающей защиту проекта, рефлексивный отчёт и экспертную оценку профессиональной деятельности. Целевые результаты: сформированность ключевых компетенций, готовность к самостоятельной работе, осознание перспектив профессионального роста.

Реализация программы «Школа вожатского мастерства» опирается на взаимосвязанную систему механизмов – форм, технологий и ресурсов, – обеспечивающую целостное формирование личностно-профессиональной готовности участников.

Список использованной литературы

1. Неклюдова Л.В. Интерактивные методы в допрофессиональной подготовке школьников к педагогической деятельности / Л.В. Неклюдова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2025. – № 5. – С. 60.
2. Неклюдова Л.В. Современные подходы к организации допрофессиональной психолого-педагогической подготовки школьников в условиях дополнительного образования / Л.В. Неклюдова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2026. – Вып. 2 (244). – С. 22–33.

3. Неклюдова Л.В. Допрофессиональная психолого-педагогическая подготовка школьников как одно из условий повышения социальной привлекательности профессии учителя / Л.В. Неклюдова. – Текст : непосредственный // Социально-политические исследования. – 2025. – № 3 (28). – С. 132–147.
4. Руденко Е.Ю. Отношение будущих педагогов к деятельности по обеспечению информационной безопасности школьников: опыт эмпирического исследования / Е.Ю. Руденко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4. – № 2. – С. 65.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Психолого-педагогические исследования проблемы ознакомления детей дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством удмуртов

Новикова Е.В.

Аннотация: В статье рассматриваются исследования по проблеме развития детского изобразительного творчества в процессе их ознакомления с декоративно-прикладным искусством удмуртов.

Ключевые слова: изобразительное творчество, декоративно-прикладное искусство удмуртов, дети дошкольного возраста, парциальная программа.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH ON THE PROBLEM OF INTRODUCING PRESCHOOL CHILDREN TO UDMURT

Novikova E.V.

Abstract: This article examines research on the development of children's visual arts through their introduction to Udmurt arts and crafts.

Keywords*:* visual arts, Udmurt arts and crafts, preschool children, partial program.

Формирование творческой личности - одна из основных задач педагогической теории и практики в современной жизни. Наиболее эффектив-

ным средством для этого является изобразительная деятельность детей в дошкольном учреждении.

По мнению Е.А. Флёриной: «Детское изобразительное творчество мы понимаем, как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании; отражение, которое построено на работе воображения, на отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картину и другие виды искусства» [5].

Обогатили и расширили теоретические исследования Е.А. Флёриной такие педагоги как Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина. Так, Т.С. Комарова рассматривает детское творчество как создание ребенком субъективно нового, значимого только для конкретного лица продукта. Продукт этого творчества не имеет новизны или общечеловеческой ценности, но субъективная ценность детского творчества значительна [2].

Анализ литературы позволяет нам сделать вывод о том, что изобразительная деятельность только тогда может приобрести творческий характер, когда у детей развивается эстетическое восприятие, образное мышление, воображение, и когда они, овладевая необходимыми для создания изображения навыками и умениями, проявляют активность, самостоятельность и инициативу в применении уже усвоенных приемов работы к новому содержанию, в эмоциональном выражении своих чувств при помощи изобразительно-выразительных средств. В нашем случае средством развития изобразительного творчества мы считаем использование элементов удмуртского орнамента в рисовании (на материале внутреннего убранства жилища).

Е.А. Флёрина одной из первых выступила за активное использование народного искусства для развития детского творчества, считая, что в процессе непосредственно-образовательной деятельности дети приобретают навыки и умения, необходимые для создания декоративных узоров [5].

Одним из направлений возрождения народных традиций в образовании является приобщение старших дошкольников к народным декоративно-прикладным видам искусства на основе изучения элементов удмуртского орнамента. В мотивах орнамента отражаются самобытные, национальные черты, местные особенности, художественные традиции народа. Мотивы и образы реального мира подвергаются декоративному обобщению, переработке, стилизации.

Элементы, образующие орнамент, могут более или менее близко воспроизводить окружающую действительность – растительный и животный мир данной местности, различные предметы. А.Г. Хорошавина отмечает,

что «обычно мотивы и образы реального мира подвергаются декоративному обобщению, переработке, стилизации» [7].

Многие знаки-узоры не только украшали одежду, жилище и предметы обихода, но должны были охранять, защищать, оберегать человека и его хозяйство от злых духов, приносить счастье.

В.В. Пименов указывает следующие сведения о декоративно-прикладном искусстве удмуртов: «Традиции прикладного искусства удмуртов нашли наиболее яркое воплощение в народном зодчестве, резьбе по дереву, ткачестве и вышивке».

Патриархальный уклад жизни, относительная этническая замкнутость определяли особое отношение удмуртов к своему жилищу. В его сложном пространственно-предметном ансамбле был заключён целый мир образов и представлений, в котором отражалась духовная жизнь народа, его мироощущение. Особенно наглядно эта связь прослеживалась в оформлении жилища [3].

Элементы, образующие орнамент, отражают окружающую действительность, природу и различные предметы. Отбирая мотивы народного орнамента для воспроизведения их в детских работах, надо учитывать доступность техники изображения и степень выразительности образцов в узорах. Например, выразительно выглядят орнаменты, составленные из комбинации геометрических фигур, линий и их комбинаций. Элементы геометрического орнамента: линии – прямые, ломаные, кривые; геометрические фигуры – треугольники, квадраты, прямоугольник и ромбы, круги; а также сложные формы, полученные из комбинаций простых фигур. Если внимательно рассмотреть предметы декоративно-прикладного искусства удмуртов, отчетливо прослеживаются все виды орнамента (геометрический, растительный, зооморфный, антропоморфный). А.А. Грибовская считает, что без специального обучения, освоение детьми декоративных узоров по мотивам народной росписи затруднительно. Поэтому необходимо разработать цикл занятий, направленных на обучение детей способам создания узора

Г.Г. Григорьева считает, что одна из проблем содержания обучения декоративному рисованию, это отбор доступных для детей элементов узоров в стиле той или иной народной росписи [1]. Однако ни в одной из программ не даётся точный набор элементов. Задача педагога – определить их самостоятельно. Кроме элементов педагогу следует отобрать наиболее доступные детям композиции узоров.

В своей экспериментальной работе мы опирались на парциальную программу, разработанную Л.В. Коломийченко и Е.В. Новиковой «Ознакомление детей дошкольного возраста с декоративно-прикладным искус-

ством удмуртов» [6] и на конспекты занятий, представленные в пособии авторов Е.В. Новиковой и Т.Б. Хорошевой [4].

На настоящий момент мы находимся на стадии обработки констатирующего этапа эксперимента.

Список использованной литературы

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учеб. пособие для студентов ВПУЗов / Г.Г. Григорьева. – Москва: Кафедра-М, Academia, 1999. – 342 с. – Текст : непосредственный.
2. Комарова Т.С. Детское художественное творчество : метод. пособие для воспитателей и пед. / Т.С. Комарова – Москва: Мозаика-Синтез, 2005. – 120 с. – Текст : непосредственный.
3. Удмурты : историко-этнографические очерки / [Л.С. Христолюбова, М.Г. Иванова, М.Г. Атаманов и др.] ; науч. ред. В.В. Пименов ; УИИЯЛ УрО РАН. – Ижевск: Удмуртский институт истории, языка и литературы УрО РАН, 1993. – 392 с. – Текст : непосредственный.
4. Реализация принципов комплексно-тематического планирования и интеграции образовательных областей в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством удмуртов : учеб.-метод. пособие / Е.В. Новикова, Т.Н. Цапенко, Т.Б. Хорошева ; ред.: Т.Б. Хорошева ; Глазов. гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко. – Глазов: ГГПИ, 2012. – 73 с. – Текст : электронный.
5. Флёрина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста / Е.А. Флерина. – Москва: Педагогика, 1986. – 179 с. – Текст : непосредственный.
6. Формирование национальной толерантности детей дошкольного возраста (на материале декоративно-прикладного искусства удмуртов) : учеб. пособие / Л.В. Коломийченко, Е.В. Новикова ; под ред. Л.В. Коломийченко ; Перм. гос. ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2010. – 79 с. – Текст : непосредственный.
7. Удмуртский народный орнамент : [альбом] / ред. : А.Г. Хорошавина ; [предисл. В.А. Семенова] ; Удмурт. респ. краевед. музей. – Ижевск: Удмуртия. – 1964. – XI, 56 с. – Текст : непосредственный.

УДК 93
ББК 63.2

Создание и организация деятельности педагогических классов в г. Глазове (1992–2002 гг.)

Пашкова И.А.

Аннотация: Анализируется история создания и результаты деятельности профильного педагогического класса на базе МБОУ «СШ № 3» г. Глазова в период 1992–2002-го гг., вклад С.И. Софроновой в его организацию: составление образовательных программ и учебных планов, формирование коллектива преподавателей, форм внеурочной работы и т.п.

Ключевые слова: профильное обучение, педагогические классы, гуманитарное направление, взаимодействие школы и вуза, профориентация.

CREATION AND ORGANIZATION OF TEACHING CLASSES IN GLAZOV (1992-2002)

Pashkova I.A.

Abstract: The article analyzes the history of the creation and results of the activities of the specialized pedagogical class on the basis of MBOU Secondary School No. 3 in Glazov in the period 1992–2002, the contribution of S.I. Sofronova to its organization: the compilation of educational programs and curricula, the formation of a team of teachers, forms of extracurricular activities, etc.

Keywords: specialized training, pedagogical classes, humanities, interaction between school and university, career guidance.

В советское время специализацию на старшей ступени общего образования пытались вводить неоднократно – в 1930-е, и в 1950-е, и в 1960-е годы. Однако свободный выбор профиля на практике всегда был затруднен. О целесообразности изучения одних предметов на обязательном (минимальном) уровне, а других – на повышенном, заговорили лишь в конце 1980-х годов. В 1990-е годы всем школам разрешили кардинально увеличить часы на профильные дисциплины и сократить на непрофильные [5, с. 13].

Таким образом, курс на развитие профильного обучения на старшей ступени общего образования в Российской Федерации стал определяющим, приоритетным направлением модернизации системы общего образования. Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

В 1992 году в г. Глазове в средней школе № 3 был открыт профильный педагогический класс гуманитарного направления на базе ГГПИ имени В.Г. Короленко – первый в Удмуртской Республике. Это стало возможным благодаря инициативе и организаторским способностям Светланы Ивановны Софроновой – кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы, декана филологического факультета ГГПИ. В своей работе она постоянно взаимодействовала с учителями и администрацией школ города, придавая этому направлению деятельности большое значение, так как именно оно являлось, по ее мнению, гармонией теории с практикой [8].

Впервые о гуманитарных классах Светлана Ивановна узнала, принимая участие в научно-практической конференции, которая проходила в Уральском государственном педагогическом университете. Н.Л. Лейдерман – профессор, заведующий кафедрой современной русской литературы УрГПУ рассказал о работе гуманитарных классов г. Екатеринбурга, где в то время осуществлялась инновационная комплексная образовательная программа «Филологический класс» [6, с. 25].

Изучив их опыт, а также опираясь на работы Н.Л. Лейдермана, С.И. Софронова решила разработать свою программу гуманитарного класса совместно с директором «СОШ № 3» К.Х. Касимовой. Кадрия Хузиновна вспоминала: «Я хорошо помню весну 1992 года. Светлана Ивановна работала тогда деканом филологического факультета. Она позвонила мне и предложила создать гуманитарный класс в школе № 3 на базе пединститута. Эта идея показалась мне очень оригинальной и интересной. Мы поговорили и решили – классу быть! Все вместе разрабатывали расписание, учебную нагрузку. Именно стараниями Светланы Ивановны эта идея заработала» [2].

На конкурсной основе в профильный педагогический класс гуманитарного направления «СОШ № 3» были приняты учащиеся, ориентированные на педагогическую профессию. Обучение проходило по системе: три дня в школе, три дня в институте. Фактически это был класс–вуз. За

основу обучения С.И. Софроновой был взят существующий учебный план, в котором значительно увеличены часы на русский язык, литературу, иностранные языки и сокращены на математику и физику. Кроме того, образовательная программа предусматривала преподавание таких дисциплин как педагогика, риторика, зарубежная литература, а также литературное творчество [4, с. 125].

В целом такая система способствовала успешному соединению профильного обучения с гуманитарной подготовкой. При этом значительное внимание уделялось организации совместной деятельности учителей, классных руководителей, родителей и учащихся. Она была направлена на выявление доминирующих мотивов выбора профессии каждым учеником, определение условий возникновения и развития интереса к будущей специальности, вооружение учащихся знаниями в области педагогики, включение их в общественную работу. Для этого проводились диагностические исследования. В их основе – анкетирование, практические занятия, написание сочинений, решение педагогических задач и проблемных ситуаций [4, с. 131].

На протяжении двухлетнего обучения в классе-вузе перед учителями, преподавателями института стояла важная задача: овладеть педагогическим мастерством на таком же высоком уровне, как и предметом преподавания. Получению профессионально-педагогических знаний и умений способствовали теоретические занятия по курсу «Педагогика», практические – в школе педагогического мастерства [7, с. 17].

Готовясь к выбору профессии, старшеклассники старались как можно больше узнать не только о внешних сторонах деятельности учителя, но и включались в реальную педагогическую работу. Теперь школа для них стала не только храмом знаний, но и школой творческой самодеятельности. Они выступали как равные участники и организаторы коллективных творческих дел. Особенностью этого класса было то, что старшеклассники на базе института получали дополнительную специальность «Секретарь-референт» [7, с. 18].

Постепенно учащиеся педагогического класса росли и крепли в таких общественно-значимых делах как день самоуправления, рождественские сборы, а особенно – во время работы вожатыми в пришкольном лагере. Кроме того, организовывали и проводили дела, тематика которых не только углубляла, но и расширяла школьную программу. В традицию педагогических классов вошла постановка спектаклей по произведениям И.С. Тургенева (любимого писателя С.И. Софроновой), проведение праздников «Восхождение на литературный Олимп», «Бенефис выпускника». Учащихся педклассов отличало глубокое понимание роли знаний,

чувство реальной ответственности и за знания, и за поступки. Об этом свидетельствовало, в частности, их участие в общешкольной викторине «Знаем. Умеем. Действуем», а также в школьных и городских олимпиадах [3, с. 92].

В условиях такого класса-вуза успешно решалась проблема профессионально-педагогической ориентации старшеклассников. Занятия в школе педагогического мастерства вырабатывали у учащихся целеустремленность, вооружали их знаниями, умениями и навыками. Так, например, в 1994 году из 29 обучавшихся – 27 стали студентами ГГПИ и УдГУ. В 1995 году из 24-х выпускников – 22 зачислены на исторический, филологический факультеты и факультет иностранных языков ГГПИ [4, с. 126].

Одна из главных причин поступления выпускников педклассов в наш вуз в этот период времени объяснялась, вероятно, не только авторитетом преподавателей и качеством знаний учащихся, а в том числе и тем, что в это время в республике, как и по всей стране была сложная социально-экономическая ситуация. Родители школьников, в том числе работники ОАО «ЧМЗ» – градообразующего предприятия города, в большинстве своем не имели возможности отправлять детей на учебу в столичные вузы. Поэтому в 1990-е годы в ГГПИ были высокие конкурсы практически на все специальности.

Результаты работы педагогического коллектива были очень эффективными. Профессионально разработанная программа, учебные курсы не дали бы таких успешных показателей, если бы перед глазами ребят не было примера яркой, одухотворенной личности. В становлении первого педагогического класса (1992-1993 гг.) большую роль сыграли преподаватели кафедр литературы и русского языка – доценты В.В. Захаров и И.Н. Позерт, старший преподаватель М.Е. Батакова. Всегда были заинтересованы в жизни педагогических классов ректор института Г.А. Поздеев, декан филологического факультета Н.Н. Гущина, а также директор «СШ» № 3 Х.К. Касимова, которая не побоялась рискнуть вместе с С.И. Софроновой и дала согласие на этот эксперимент [4, с. 93].

Совместный опыт работы школы и педагогического института по созданию и организации деятельности педагогического класса вызвал интерес не только в городе и республике, а также за ее пределами. В частности, на уроках класса–вуза неоднократно присутствовали декан и преподаватели Кировского государственного педагогического института, стараясь перенять опыт его работы [1, л. 10-11].

В марте 1996 года состоялась выездная коллегия Министерства образования Удмуртской Республики. На ней был заслушан вопрос «Содружество школы и вуза в вопросах подготовки кадров». Её участники посетили

урок риторики, проведенный кандидатом филологических наук, доцентом кафедры русского языка И.Н. Позерт. Они единодушно отметили, что процесс обучения в педагогическом классе отличается ярко выраженной профильностью, которая соответствует будущей учительской профессии. Также участники коллегии обратили внимание на то, что преподавание школьных гуманитарных предметов ведется на уровне, приближенном к вузовскому. Наивысшую оценку проведенному уроку дала и министр образования Удмуртской Республики А.В. Еременко. Свой анализ она завершила следующими словами: «Отправь этих детей в школу, они проведут урок с эффектом не ниже, чем учитель-профессионал» [4, с. 131].

В 2002 году педагогический класс был закрыт. Это объяснялось прежде всего тем, что состояние здоровья не позволяло С.И. Софроновой продолжить активную организаторскую и педагогическую деятельность. К тому же произошла смена руководства в школе № 3: К.Х. Касимова была назначена на должность заведующей Глазовским городским отделом народного образования [8].

Список использованной литературы

1. Архивное управление Администрации МО «Город Глазов». – Ф. Р-45. Оп. 1. Д. 2308, Л. 10–11. – Текст : непосредственный.
2. Касимова К.Х., 1949 г. р., директор Дома пионеров, директор школы № 3 города Глазова, заведующая городским отделом народного образования. – Текст : непосредственный.
3. Касимова К.Х. В творческом содружестве от «Школы года» – к «Школе века» / К.Х. Касимова. – Глазов, 2011. – 156 с. – Текст : непосредственный.
4. Касимова К.Х. Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики / К.Х. Касимова, С.И. Софронова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики : Вторые Есиповские чтения : тез. докл. / ГГПИ им. В.Г. Короленко ; [редкол. : А.А. Мирошниченко (отв. ред.) и др.]. – Глазов, 1996. – 139 с.
5. Концепция общего среднего образования / Государственный комитет СССР по народному образованию ; Временный научно-исследовательский коллектив "Школа". – Текст : непосредственный // Учительская газета. – 1988. – Август. – 18 с.
6. Филологический класс: проблемы, тенденции, перспективы работы : IV зон. науч.-практ. конф. : тез. докл. и сообщ. (25–26 марта 1996 г., г. Екатеринбург) / сост. : Н.Л. Лейдерман и др. ; Министерство образования РФ, Урал. государственный педагогический университет, Науч.-

исслед. центр «Словесник». – Екатеринбург: УрГПУ, 1996. – 139 с. – Текст : непосредственный.
7. Прийти и остаться / сост. и отв. за вып. С.Л. Скопкарева. – Ижевск, 2011. – 38 с. – Текст : непосредственный.
8. Софронова С.И., 1938 г. р., работала в ГГПИ им. В.Г. Короленко (1963–2013 гг.). Запись февраль 2018 г. – Текст : непосредственный.

УДК 373.3
ББК 74.268.1Рус

Проектные задачи как средство формирования читательской грамотности у обучающихся в начальной школе

Перевощикова В.С.,
Каландарова Н.Н.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности младших школьников посредством проектных задач. Традиционные методы обучения часто фокусируются на узкопредметных навыках и не обеспечивают полноценного применения чтения для решения практических задач.

Ключевые слова: проектные задачи, читательская грамотность, функциональная грамотность, начальная школа, работа с текстом.

PROJECT TASKS AS A MEANS OF FORMING READING LITERACY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Perevoschikova V.S.,
Kalandarova N.N.

Annotation: The article discusses the problem of developing reading literacy in primary school students through project tasks. Traditional teaching methods often focus on narrowly specialized skills and do not provide a comprehensive application of reading for solving practical problems.

Keywords: project tasks, reading literacy, functional literacy, elementary school, with text.

Традиционные методы обучения часто направлены на освоение узко предметных навыков и не в полной мере способствуют формированию

умения применять чтение как инструмент для решения реальных задач. В этой связи возникает необходимость в поиске и внедрении таких педагогических технологий, которые создают условия для применения знаний на практике. Одной из таких технологий является метод проектных задач, который позволяет моделировать жизненные ситуации в учебном процессе и активно использовать читательские умения для достижения конкретного результата.

Читательская грамотность – ключ ко всем видам функциональной грамотности. Что пригодится ребенку во взрослой жизни? Умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, объяснять. Поэтому именно читательская грамотность является одной из составных частей планируемых результатов обучения в соответствии с ФГОС НОО [1].

«Важнейшей целью является формирование учеников функциональной грамотности – способности использовать навыки чтения и письма не только для получения информации, но и для передачи, а также для использования в практике решения задач», например, в учебной деятельности и в реальной жизни [2]. Концепция проектной задачи разработана А.Б. Воронцовым и активно применяется в начальной школе для формирования регулятивных универсальных учебных действий (УУД): целеполагания, планирования, контроля, оценки, коррекции и саморегуляции.

В практике развивающего обучения выделяют следующие виды задач:

Конкретно-практическая задача – ориентирована на отработку освоенных способов действий в известной ситуации, обычно в рамках одного предмета. Итог – правильное применение знаний, умений и навыков.

Учебная задача – побуждает детей искать общие способы решения частных задач. Итог – нахождение универсального способа действия.

Проектная задача – приближена к реальной ситуации и требует применения целого ряда способов действия, средств и приёмов. Итог – создание реального «продукта», который может существовать отдельно от задачи.

По предметной направленности проектные задачи могут быть:

Предметными – связаны с содержанием одного учебного предмета (например, создание карты природных зон на уроке окружающего мира).

Метапредметными – интегрируют знания из нескольких областей (например, разработка мини-путеводителя по родному городу с элементами истории, географии и искусства) [3].

Проблема исследования: каковы проектные задачи, способствующие формирования читательской грамотности у младших школьников?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментальным путём проверить эффективность использования проектных задач для формирования читательской грамотности у четвероклассников.

Гипотеза исследования: формирование читательской грамотности у младших школьников будет проходить более эффективно, если:

1. Систематически использовать проектную задачу как основную форму организации учебной деятельности, направленную на применение читательских умений в практической ситуации.
2. Подбирать содержание проектных задач в соответствии с возрастными особенностями учащихся и структурой функциональной читательской грамотности (поиск информации, понимание, преобразование, оценка).
3. Обеспечить комплексное развитие всех компонентов читательской грамотности через этапы решения проектной задачи (планирование, поиск информации, обработка, создание продукта, презентация).
4. Использование цифровой образовательной среды.

База исследования: МБОУ Игринская СОШ № 1, 2А, 2Б классы.

На констатирующем этапе экспериментальной работы осуществлялась проверка исходного уровня сформированности читательской грамотности у второклассников по трѐм показателям: понимание текста, скорость чтения, использование информации.

Мы рассмотрели различные методики для определения уровня сформированности читательской грамотности младших школьников 8-9 летней возрастной категории. Отобранные нами диагностические методики были составлены практикующими педагогами ступени начального общего образования (Таблица 1).

Таблица 1. Критерии и показатели оценки уровня читательской грамотности младших школьников

Критерии	Показатели	Методики
Использование информации	Умение использовать извлеченную из текста информацию.	Тест «Грамотность чтения художественных текстов» с использованием текста А.П. Гайдара «Совесть».
Скорость чтения	Быстрота извлечения ключевой информации из текста; качественное понимание, осмысление и усвоение информации.	Тест «Сформированность навыка чтения» методический комплекс Л.А. Ясюковой; Анкета для читателя «Хороший ли я читатель?» И.Н. Шлык.
Понимание текста	Умение извлекать из прочитанного текста ключевую информацию, грамотно ее осмыслив.	Диагностическая работа «Петушок с семьей» К.Д. Ушинский; Анкета «Твоя формула интереса к чтению» А.П. Кашкаров.

Каждая проектная задача, используемая на формирующем этапе экспериментальной работы, строилась по следующему алгоритму:

1. Проблемная ситуация (ситуационный блок). Обучающимся предлагалась история, требующая обращения к тексту (художественному или научно-познавательному). Например: «В роще потерялся первоклассник, он боится собаки. Как помочь ему добраться до школы?» – опора на рассказ А.П. Гайдара «Совесть».

2. Работа с текстом (аналитический блок). Ученики самостоятельно (или в парах) читали текст, выделяли ключевую информацию, фиксировали непонятные моменты. Скорость чтения фиксировалась индивидуально.

3. Выявление информации в явном и неявном виде (интерпретационный блок). Обучающиеся отвечали на вопросы, требующие не только прямого извлечения фактов, но и установления причинно-следственных связей (например: «Почему Нина стыдилась?», «Что значит „сердце грызла совесть“?»).

4. Принятие решения/создание продукта (деятельностный блок). На основе понятого текста дети создавали конкретный продукт: памятку, инструкцию, плакат, небольшую книжку-малышку, устный рассказ от лица персонажа или коллаж.

5. Презентация и рефлексия (оценочный блок). Каждая группа представляла свой продукт, объясняя, какая информация из текста помогла в его создании.

Опираясь на диагностическую работу, показавшую недостаточное понимание текста у обучающихся, была разработана проектная задача «Семья петушка: создание семейного альбома».

Проблемная ситуация: «Ребята, представьте, что петушок пригласил нас в гости, но забыл представить свою семью. Давайте по тексту составим семейный альбом – нарисуем или подпишем, кто есть кто в его семье и чем они занимаются».

Работа с текстом: дети повторно читали сказку, подчеркивая предложения, где описываются члены семьи (курица, цыплята), их действия и отношения.

Создание продукта: в группах (по 4–5 человек) ученики создавали страницы альбома: на одной – иллюстрация и цитата из текста, на другой – короткое описание характера персонажа на основе прочитанного.

Рефлексия: каждая группа представляла одну страницу и доказывала текстом, почему они изобразили героя именно так.

В экспериментальной группе произошли значимые положительные изменения по всем трём показателям читательской грамотности: пониманию текста, скорости чтения, использования информации. Это свидетель-

ствует об эффективности разработанной методики использования проектных задач.

Список использованной литературы

1. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника : кн. для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова ; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – Москва: Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. – 288 с. – Текст : непосредственный.
2. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / [А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др.] ; под ред. А.Б. Воронцова. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2011. – 176 с. – Текст : непосредственный.
3. Макарова Л.Д. Формирование читательской грамотности младших школьников средствами цифровой образовательной среды: методическая разработка из опыта работы по формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся / Л.Д. Макарова. – Нефтеюганск, 2023. – URL : https://iro86.ru/images/01.03.2023/4_Макарова_Л.Д._Методическая_разработка.pdf (дата обращения: 30.04.2026). – Текст : электронный.

УДК 377 (061.3)
ББК 74.100

Развитие творческого мышления у детей 6–7 лет на экологических занятиях с использованием технологии ТРИЗ

Рамазанова К.Р.,
Шкляева Н.М.

Аннотация*:* В статье рассматриваются возможности развития творческого мышления у детей 6–7 лет на экологических занятиях с использованием технологии ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, включающей диагностику исходного уровня, разработку и апробацию комплекса занятий, а также анализ итоговой динамики. Доказано, что системное применение приёмов ТРИЗ (мозговой штурм, метод маленьких человечков, системный оператор) способствует повышению оригинальности, гибкости и самостоятельности мышления дошкольников.

Ключевые слова: творческое мышление, технология ТРИЗ, экологическое воспитание, старший дошкольный возраст, развитие воображения.

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN CHILDREN AGED 6-7 YEARS IN ENVIRONMENTAL CLASSES USING TRIZ TECHNOLOGY

Ramazanova K.R.,
Shklyaeva N.M.

Abstract: The article examines the possibilities of developing creative thinking in children aged 6–7 years in environmental classes using TRIZ technology (the theory of inventive problem solving). The results of experimental work are presented, including diagnostics of the initial level, development and testing of a set of classes, as well as analysis of the final dynamics. It is proved that the systematic use of TRIZ techniques (brainstorming, the little men method, the system operator) helps to increase the originality, flexibility and independence of thinking of preschoolers.

Keywords: creative thinking, TRIZ technology, environmental education, senior preschool age, imagination development.

Творческая активность обеспечивает ребёнку способность ориентироваться в новых ситуациях и решать нестандартные проблемы. В связи с этим одной из приоритетных задач становится развитие творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста. Под творческим мышлением мы, вслед за Л.С. Выготским, понимаем способность индивида создавать новые идеи и способы решения проблем путём трансформации имеющегося опыта, характеризующуюся гибкостью, оригинальностью и преодолением стереотипов. Особенно сенситивным для развития данного качества является возраст 6–7 лет, когда у детей формируются элементы логического анализа, повышается познавательная активность и возникает потребность в самостоятельном поиске решений [1].

Экологическое воспитание выступает благоприятной средой для развития творческого мышления, поскольку оно сопряжено с необходимостью устанавливать причинно-следственные связи в природе, осознавать противоречия (например, между пользой и вредом деятельности человека) и находить пути их разрешения. Вместе с тем традиционные занятия зачастую ориентированы на репродуктивную деятельность. Эффективным средством активизации творческого потенциала выступает технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), разработанная

Г.С. Альтшуллером и адаптированная для дошкольников Т.А. Сидорчук, А.А. Гин и др. ТРИЗ учит не запоминать готовые ответы, а выявлять противоречия, использовать ресурсы и находить идеальный конечный результат [2 ; 3 ; 4].

Целью нашего исследования: выявить и доказать эффективность использования технологии ТРИЗ для развития творческого мышления у детей 6–7 лет на экологических занятиях. Были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме.

2. Провести первичную и повторную диагностику уровня творческого мышления.

3. Разработать, апробировать и описать комплекс экологических занятий с использованием ТРИЗ.

При создании работы была выдвинута гипотеза: процесс развития творческого мышления будет эффективен, если занятия проводятся системно, поэтапно (от простых упражнений к сложным), с использованием игрового подхода, групповых взаимодействий и трёх направлений: формирование воображения, обучение решению открытых задач, развитие ассоциативного мышления. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 53» г. Глазова. В исследовании участвовало 15 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет), из которых 8 составили экспериментальную группу (ЭГ) и 7 – контрольную (КГ). Работа включала три этапа.

Констатирующий этап. Для диагностики мы использовали авторскую методику «Экологическая диагностическая тетрадь», объединяющую адаптированные задания из методик Е.П. Торренса («Незаконченные картинки») и Л.А. Венгера («Незаконченные предложения», «Проблемные ситуации»). Критерии оценки: завершённость образа, оригинальность, самостоятельность, развитость мыслительных операций. Результаты в ЭГ: высокий уровень – 1 ребёнок (12 %), средний – 5 детей (63 %), низкий – 2 детей (25 %). В КГ высокий уровень показали 2 детей (29 %), средний – 4 (57 %), низкий – 1 (14 %). Таким образом, большинство детей ЭГ имели средний и низкий уровни, что подтвердило необходимость формирующей работы.

Формирующий этап. Нами был разработан и апробирован цикл из 8 экологических занятий с использованием ТРИЗ-технологии: «Путешествие капельки воды», «Маленькие человечки в почве», «Спасти планету от мусора», «Почему река заболела», «Что сделать, чтобы город был зелё-

ным», «Волшебное дерево», «Как подружиться с птицами зимой», «Что будет, если исчезнут все деревья». Занятия строились поэтапно:

1 этап – формирование умения видеть проблемную ситуацию (приёмы: проблемный вопрос, «что будет если…», мозговой штурм);

2 этап – развитие умения выдвигать несколько вариантов решения (фантастические гипотезы, метод маленьких человечков);

3 этап – развитие оригинальности и творческого воображения (фантастическое преобразование, изменение свойств объекта);

4 этап – формирование умения прогнозировать последствия и аргументировать выбор.

Занятия проводились 2 раза в неделю, длительностью до 25 минут, в подгрупповой форме с использованием игровых сюжетов и наглядных материалов. Дети с низким уровнем получали индивидуальную поддержку.

Подробнее остановимся на описании двух игровых приёмов. Метод «маленьких человечков» использовался на занятии «Маленькие человечки в почве». Детям предлагалось представить, что внутри почвы живут человечки: твёрдые (песок, камни), жидкие (вода) и газообразные (воздух). Задача – смоделировать, что произойдёт, если дождя не будет (жидкие человечки исчезнут) или если в почву попадет мусор (твёрдые человечки «заболеют»). Этот приём позволил в наглядной форме объяснить сложные процессы и стимулировал выдвижение гипотез.

Приём «системный оператор» (девятиэкранка) применялся на занятии «Волшебное дерево». Дети рассматривали одно дерево: его настоящее (части: корни, ствол, крона), прошлое (семечко, росток) и будущее (крупное дерево, затем – дрова или новый дом). Также обсуждалась надсистема (лес, парк, город) и подсистема (лист, клетка). Такое рассмотрение учило детей видеть взаимосвязи в природе и прогнозировать последствия вырубки леса или посадки нового дерева.

На каждом занятии обязательной была игровая мотивация («поможем лесным жителям», «спасём речку»), что повышало эмоциональную вовлеченность. Время работы за компьютером не использовалось, все приёмы реализовывались через обсуждение, рисование, моделирование и движения, что соответствует здоровьесберегающим требованиям [5].

Контрольный этап. Повторная диагностика по той же методике показала существенную положительную динамику в ЭГ. Высокий уровень вырос до 37 % (3 ребёнка), средний уровень сохранился у 63 % (5 детей), низкий уровень не выявлен (0 %). В КГ значимых изменений не произошло: высокий уровень – 29 % (2 ребёнка), средний – 71 % (5 детей), низкий – 0 %. Дети ЭГ стали чаще предлагать оригинальные образы в «Незаконченных картинках», развёрнуто прогнозировать последствия в про-

блемных ситуациях («если загрязнить воду, то погибнут не только рыбы, но и растения, и птицы, которые пьют воду»), активнее выдвигать несколько вариантов решений и аргументировать свой выбор. У детей, ранее имевших низкий уровень, исчезла боязнь ошибиться, они начали проявлять инициативу.

Таким образом, комплекс экологических занятий с использованием технологии ТРИЗ успешно справился с повышением уровня развития творческого мышления у детей 6–7 лет. Все задачи решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена. Созданный нами комплекс имеет перспективы дальнейшего развития: расширение за счёт включения блока «экологические изобретения» и игр на соотнесение природного явления с его моделью.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк / Л.С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2021. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею: введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – Москва: Альпина Паблишер, 2019. – 400 с. – Текст : непосредственный.
3. Сидорчук Т.А. Технология ТРИЗ в образовательном процессе дошкольного учреждения / Т.А. Сидорчук. – Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2005. – 192 с. – Текст : непосредственный.
4. Гин А.А. Приёмы педагогической техники: ТРИЗ в образовании. – Москва: Вита-Пресс, 2018. – 176 с. – Текст : непосредственный.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. действующая). – Москва: «ТЦ Сфера», 2023. – 48 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.24
ББК 74.102

Формирование коммуникативной готовности к школе у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевых игр

Селукова Н.С.,
Музафарова О.И.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе. Авторами представлены результаты научного исследования по выявлению исходного уровня коммуникативной готовности детей к школе и комплекс апробированных сюжетно-ролевых игр.

Ключевые слова: коммуникативная готовность к школе, сюжетно-ролевая игра, дети старшего дошкольного возраста.

DEVELOPING COMMUNICATIVE READINESS FOR SCHOOL IN 5-6 YEAR-OLD CHILDREN THROUGH ROLE-PLAYING GAMES

Selukova N.S.,
Muzafarova O.I.

Abstract: This article examines the development of communicative readiness for school in senior preschool children. The authors present the results of a scientific study to determine the initial level of children's communicative readiness for school and a set of tested role-playing games.

Keywords: communicative readiness for school, role-playing games, senior preschool children.

Успешная адаптация к школе напрямую зависит от того, насколько ребёнок умеет общаться – договариваться, решать споры, ладить с другими детьми и взрослыми, работать вместе. Сейчас многие дети приходят в школу, не имея данных навыков. Они больше времени проводят в телефоне и компьютере и меньше играют в реальной жизни. В сюжетно-ролевых играх дошкольники учатся общаться, соблюдать правила, делиться ролями, выражать себя и учитывать интересы других.

Важность и необходимость формирования коммуникативной готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста отражается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [1]. Коммуникативная готовность к школе – это определённый уровень развития у детей умений и навыков общения, способности устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми (Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, И.А. Кумова и др.).

К ключевым умениям, входящие в коммуникативную готовность детей входят: умение вступать в процесс общения; способность слушать и слышать собеседника; умение выражать свои мысли ясно и последовательно; способность понимать эмоциональное состояние партнёра, договариваться и согласовывать действия; владение формами речевого этике-

та; умение разрешать конфликты; способность к коллективному планированию.

Коммуникативная готовность – один из важнейших компонентов общей психологической готовности к школе. Она тесно связана с нравственно-волевой готовностью (Ф.А. Сохин, Т.В. Тарунтаева); с познавательной активностью и самостоятельностью; способностью к взаимодействию (Е.Е. Кравцова, М.В. Крулехт, А.В. Бурма); социализацией и усвоением социальных норм. Исследователи выделяют проблемы и риски: неумение восстанавливать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, отсутствие коммуникативной готовности к школьному обучению, повышенная тревожность при отсутствии базовых коммуникативных умений (М.И. Лисина), трудности адаптации в новых социальных условиях.

Проблемой формирования коммуникативной готовности к школе занимались такие ученые как: М.И. Лисина, Е.Е. Кравцова, Т.И. Бабаева, О.В. Солнцева, В.Д. Шадриков и другие.

Основателем концепции является М.И. Лисина. Она считала, что коммуникативной готовностью ребенка к школе является сформированность делового (учебного) общения с взрослым (учителем). Ребёнок должен уметь занять позицию ученика: слушать, понимать и точно выполнять инструкцию, задавать уточняющие вопросы, принимать помощь [2].

Е.Е. Кравцова, в свою очередь, в рамках теории готовности к школе, выделяет умение ребёнка строить отношения со сверстниками, работать в паре, в группе. Т.И. Бабаева и О.В. Солнцева акцентируют внимание на владении речевыми и социальными навыками: умении ясно выражать просьбу, сообщать о проблеме, вести диалог, использовать речь для планирования действия, договариваться, разрешать конфликты мирным путём.

В возрасте 5–6 лет происходит качественный скачок в развитии коммуникативных навыков. Дети переходят на новый уровень взаимодействия – появляется внеситуативно-личностное общение**,** не связанное с конкретными действиями или играми. Существенно возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания ровесников: дети часто стремятся помочь товарищам, подсказать правильный ход даже вопреки правилам игры; Проявляется способность к сопереживанию – как успехам, так и неудачам.

Практика дошкольного образования показывает, что большинство детей старшего дошкольного возраста имеют низкие показатели коммуникативности. Следовательно, возникает противоречие между необходимостью формирования коммуникативных способностей у детей и несформированностью данных качеств в сензитивный период.

Целью исследования стало теоретическое обоснование и апробация возможности использования сюжетно-ролевой игры в формировании коммуникативных навыков и как следствие коммуникативной готовности к школе у детей 5–6 лет.

Базой исследования стал: МАДОУ № 15 г. Ижевск. На констатирующем этапе эксперимента мы выявили исходный уровень сформированности коммуникативной готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с помощью методики «Учебный диалог» (модификация заданий Л.А. Венгера, Е.Е. Кравцовой) и методики «Совместное рисование» (на основе идей Е.О. Смирновой). Двум детям предлагается один на двоих лист бумаги и один набор фломастеров для рисования общей картины на тему «Наш общий дом» или «Сказочный лес». Оценивалось умение договариваться о теме и сюжете, распределять действия и пространство листа, обмениваться материалами, вести диалог, разрешать возникающие споры. Также была применена проективная методика «Пиктограммы эмоций» (Г.А. Урунтаева). Также проводились наблюдения в свободной игровой деятельности по карте-схеме с фиксацией частоты и характера контактов, способов решения конфликтов, проявления отзывчивости.

Результаты проведенных диагностик показали, что у 86% детей преимущественно низкий уровень коммуникативной готовности к школе и необходимо внедрять работу по ее формированию. Нами был подобран комплекс сюжетно-ролевых игр, который был апробирован и нашел активный положительный отклик от детей. Игры, направленные на развитие кооперации и договоренности: «Строим космодром»; игры, моделирующие учебное взаимодействие «взрослый-ребенок»: «Школа зверей», «Путешествие на корабле», «Поликлиника», «Школа разведчиков», «Путешествие по железной дороге». В перспективе мы планируем завершить формирующий этап и перейти к контрольному этапу, на котором проверим выдвинутую гипотезу.

Список использованной литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.htm. l. – Текст : электронный.

2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 320 с. – Текст : непосредственный.

УДК 373.24
ББК 74.100

Советские мультфильмы как средство духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста

Селукова Н.С.,
Макарова М.Н.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования духовно-нравственных ценностей у современного подрастающего поколения через просмотр и обсуждение советских мультфильмов. Приведены результаты исследования и опыт работы по духовно-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста в сотрудничестве с родительским сообществом.

Ключевые слова: ценности, духовно-нравственное воспитание, советские мультфильмы, дети дошкольного возраста.

SOVIET CARTOONS AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Selukova N.S.,
Makarova M.N.

Abstract: This article examines the development of spiritual and moral values in today's younger generation through viewing and discussing Soviet cartoons. The article presents the results of a study and the experience of working with the parent community on the spiritual and moral education of older preschool children.

Keywords: values, spiritual and moral education, Soviet cartoons, preschool children.

Современная социокультурная ситуация характеризуется беспрецедентным влиянием медиасреды на развитие ребенка. Для детей дошкольного возраста, чье мировоззрение только формируется, мультфильмы перестали быть просто развлечением. Как отмечается в современных исследованиях, «просмотр мультфильмов занимает одно из ведущих мест в досуге дошкольников», становясь неотъемлемой частью их жизни с раннего детства и мощным фактором формирования представлений о мироустройстве.

Актуальность темы исследования обусловлена противоречием между воспитательным потенциалом мультипликации и качеством современного медиа контента. С одной стороны, педагоги и психологи признают, что мультфильм является одним из самых эффективных методов воспитания, так как позволяет наглядно и доступно транслировать сложные нравственные категории. С другой стороны, эксперты констатируют, что современная мультипликация «давно перестала быть ценностью искусства». Если раньше каждый мультфильм нес поучительную идею и проходил цензуру, то сегодня тематика многих продуктов озадачивает, а телевоздействие формирует душу и ум ребенка зачастую стихийно.

Советские мультфильмы представляют собой уникальный пласт культуры, обладающий высоким духовно-нравственным потенциалом. В отличие от многих современных аналогов, они создавались в условиях жесткой регламентации и несли четкие моральные установки: ценность дружбы, взаимопомощи, честности, уважения к старшим. Как показывают исследования, дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет) способны к глубокому проникновению в смысл художественного произведения, они могут не только следить за сюжетом, но и понимать морально-нравственный конфликт, идентифицировать себя с героями и давать эмоциональную оценку их поступкам.

На педагогическом уровне актуальность подтверждается требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО). Стандарт нацелен на объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей. Однако методических разработок, системно использующих именно советский анимационный фонд как средство воспитания, недостаточно. Исследователи указывают на дефицит работ по восприятию детьми данного вида искусства и необходимость более глубокого анализа этой проблемы [1].

Проблемой духовно-нравственного воспитания детей занимались как русские, так и зарубежные философы, ученые и педагоги такие как: И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и другие.

Вопросы воздействия мультипликационного контента на духовно-нравственного воспитание детей дошкольного возраста находились в центре внимания таких ученых, как: Л.И. Баженова, Г.Н. Козак, М.И. Яновский, Л.В. Коломийченко, Е.Г. Беляков и др. [2].

Ученые и педагоги рассматривают духовно-нравственное воспитание как систематический процесс, направленный на внедрение молодого поко-

ления в ценности общества и человечества. Вопросы морального воспитания всегда были актуальны, изменяясь в зависимости от общественных потребностей и запросов. На каждом этапе развития общество ставит перед собой задачи духовно-нравственного воспитания, отвечающие его идеалам [3].

По мнению Б.Т. Лихачева, нравственное воспитание наиболее эффективно достигается в рамках общего педагогического процесса, охватывающего все аспекты жизни детей дошкольного возраста с учетом их индивидуальных особенностей и возраста. Основной целью этого процесса является формирование цельной нравственной личности, включающей в себя сознание, моральные чувства, совесть, привычки и общественно значимое поведение.

Таким образом, изучение психолого-педагогической литературы приводит к тому, что нравственная воспитанность в литературе рассматривается как система устойчивых духовно-нравственно ценностных мотивов, проявляющихся в отношении ребенка к сверстникам и взрослым, в его поведении, основанном на нравственных эталонах и нормах.

Проблема исследования: каковы возможности советских мультфильмов в духовно нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста?

Цель исследования: теоретическое обоснование и апробация на практике возможности использования советских мультфильмов в формировании духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе филиала Республиканского СРЦН Балезинского района. В эксперименте участвовали 20 детей старшего дошкольного возраста. На констатирующем этапе мы использовали следующие методы диагностики: «Закончи историю», Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, «Коммуникативный опросник для родителей».

Результаты анализов позволили выявить, что группе из 20 детей, пятеро имеют низкий уровень, а 13 – средний уровень сформированности нравственных ценностей. Высокий уровень воспитания нравственных ценностей показали 2 ребенка.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента мы выявили, что, в группе присутствуют дети преимущественно со средним и низким уровнем сформированности нравственных ценностей, а значит, необходим формирующий этап эксперимента. На контрольном этапе эксперимента мы проведем с детьми те же диагностики, что и на констатирующем этапе

и узнаем эффективность разработанной программы формирования и подобранных к просмотру и анализу мультфильмов.

Список использованной литературы

1. Корепанова М.В. Использование воспитательного потенциала мультфильмов в социально личностном развитии старших дошкольников / М.В. Корепанова, О.В. Куниченко // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 12. – С. 27–31. – Текст : непосредственный.
2. Куниченко О.В. Мультипликационный фильм в нравственном воспитании детей дошкольного возраста / О.В. Куниченко. – Москва: ЛитРес, 2019. – 320 с. – Текст : непосредственный.
3. Нравственное воспитание в детском саду : пособие для воспитателей / [В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, Р.И. Жуковская и др.] ; под ред. В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1984. – 272 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.893
ББК 74.266.3

Роман Л.Н. Толстого «Война и мир» как исторический источник на уроках истории России в 8 классе

Семенова А.А.,
Пашкова И.А.

Аннотация*:* Рассматривается методика использования фрагментов романа Л.Н. Толстого «Война и мир» как дополнительного исторического источника на уроках истории России в 8-ом классе при изучении темы «Недаром помнит вся Россия...».

Ключевые слова: художественная литература, исторический источник, Отечественная война 1812 г., урок истории, роман Л.Н. Толстого «Война и мир».

LEO TOLSTOY'S NOVEL "WAR AND PEACE" AS A HISTORICAL SOURCE IN RUSSIAN HISTORY LESSONS IN 8TH GRADE

Semenova A.A.,
Pashkova I.A.

Abstract: This article discusses the use of fragments from Leo Tolstoy's novel "War and Peace" as an additional historical source in Russian history classes for 8th grade students when studying the topic "All of Russia Remembers."

Keywords: literature, historical source, Patriotic War of 1812, history lesson, Leo Tolstoy's novel "War and Peace."

Одним из наиболее великих и масштабных произведений русской литературы является роман Л.Н. Толстого «Война и мир». Данный 4-х томный труд наполнен красочными событиями, охватывающими период эпохи войн против Наполеона 1805–1812 гг.

Тема Отечественной войны 1812 г. на уроках истории изучается в 8-ом классе [2, с. 319], в то время как сам роман «Война и мир» на уроках литературы изучается в 10-ом классе. В результате у ученика формируется более глубокое осознание исторических событий, а также оформляется историческая база для изучения данного текста на уроках литературы.

Текст романа «Война и мир» можно использовать как исторический источник на уроках истории. Его преимущества заключаются в следующем.

Во-первых, возможность погрузиться в эпоху и почувствовать дух времени за счет персонажей, описания событий и повседневности. Л.Н. Толстой с исключительной тщательностью подходит к изображению деталей быта, костюма и повседневных практик начала XIX века. Исследователи отмечают, что стремление к постоянному соотнесению художественных описаний «Войны и мира» с подлинными реалиями прошлого является сквозным принципом в работе писателя над романом [1, с. 45]. Он работал с огромным количеством исторических источников – мемуарами, письмами, документами – чтобы добиться достоверности.

Одним из ключевых персонажей романа является Пьер Безухов. Через него Л.Н. Толстой хотел показать эмоции человека, который ни разу в жизни не сталкивался с ужасами войны и был на поле боя из любопытства. Именно так описываются чувства Пьера, когда он, по его мнению, оказался на самом незначительном месте сражения: «Войдя на курган, Пьер стал в конце канавы, окружающей батарею, и с бессознательно-радостной улыбкой смотрел на то, что делалось вокруг него. Изредка Пьер все с той же улыбкой вставал, и стараясь не помешать солдатам, заряжавшим и накатывавшим орудия, беспрестанно пробегавшим мимо него с сумками и зарядами, прохаживался по батарее» [5, т. 3, ч. 2, гл. 31]. После сражения, где Пьер едва не погиб и чуть не был взят в плен, его мысли кардинально меняются [5, т. 3, ч. 3, гл. 9].

Во-вторых, с текстом романа Л.Н. Толстого – примером художественной литературы, как и с любым другим источником, необходимо проводить тщательную работу: анализ отрывка, его критическая оценка. Это развивает у учеников критическое мышление и источниковедческие навыки [1, с. 48].

По мнению М.Т. Студеникина, одной из эффективных форм работы учащихся является анализ исторического произведения с позиции его соответствия исторической науке [4, с. 112]. Это предполагает, что ученик не просто пересказывает фрагмент текста, но сопоставляет его с содержанием учебника, картами, документами. Например, писатель сознательно обходит некоторые важные исторические факты: роль Александра I в кампании 1812 года, значение заграничных походов русской армии 1813–1814 гг. (роман заканчивается 1820 годом, но эти события остаются за кадром), а личность Барклая де Толли практически игнорируется автором.

Перед учителем стоит задача не просто указать на расхождения позиции писателя и историков, но и организовать работу так, чтобы ученики сами их обнаружили. Так, при изучении § 49–50 пункта 3 «Бородинское сражение», можно предложить классу задание: сравните описание роли М.И. Кутузова в сражении по роману Л.Н. Толстого (том 3, часть 2, главы 30–35) и по учебнику истории России. В чём разница? Кто, согласно писателю, управляет ходом сражения? Кто, согласно историкам? Чем объясняется эта разница?

Л.Н. Толстой на страницах романа дает небольшую историографическую справку о том или ином событии. Например, в томе 4, части 2 он описывает мнение русских и зарубежных историков о Тарутинском маневре: «Историки приписывают славу этого гениального подвига различным лицам и спорят о том, кому, собственно, она принадлежит. Даже иностранные, даже французские историки признают гениальность русских полководцев, говоря об этом фланговом марше» [5, т. 4, ч. 2, гл. 1].

Использование романа Л.Н. Толстого «Война и мир» на уроках истории не только обогащает содержание занятия, но и полностью соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Современный стандарт ориентирован не на простую передачу знаний, а на формирование у школьников личностных, метапредметных и предметных результатов. Поэтому работа с художественным текстом эффективно способствует их достижению [3].

Таким образом, роман Л.Н. Толстого «Война и мир» является ценным дополнительным источником на уроках истории в 8-ом классе, позволяющим ученикам погрузиться в эпоху Отечественной войны 1812 года через детали быта и психологию персонажей, развивать критическое мышление

и источниковедческие навыки при сопоставлении художественного текста с учебником и документами, а также повышать мотивацию к изучению предмета благодаря доступности и эмоциональной насыщенности языка. Однако, учитывая наличие художественного вымысла и авторской позиции, роман не может заменять учебник и требует критического подхода учителя, который должен отбирать наиболее информативные фрагменты для продуктивного обсуждения ключевых событий эпохи.

Список использованной литературы

1. Короткова М.В. Методика изучения истории повседневной культуры в школе : сб. учеб.-метод. материалов / М.В. Короткова. – Москва: Русское слово – РС, 2006. – 151 с. – Текст : непосредственный.
2. Мединский В.Р. История России, XVIII – начало XIX в. : 8-й класс : базовый уровень / В.Р. Мединский, А.В. Торкунов. – Москва: Просвещение, 2025. – 384 с. – Текст : непосредственный.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025) ; зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). – URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty / (дата обращения 17.04.2026). – Текст : электронный.
4. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для вузов / М.Т. Студеникин. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 240 с. – Текст : непосредственный. – Текст : непосредственный.
5. Толстой Л.Н. Война и мир : в 4 т. / Л.Н. Толстой. – Москва: Художественная литература, любое издание. – Текст : непосредственный.

УДК 37.015.3
ББК 88.8

Развитие эмоционального интеллекта в изобразительной деятельности у детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования

Снигирева И.А.,
Шкляева Н.М.

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ проблемы развития эмоционального интеллекта (ЭИ) у детей младшего школьного

возраста (7–10 лет) посредством изобразительной деятельности в системе дополнительного образования. Рассмотрены концептуальные подходы к пониманию ЭИ, возрастные особенности эмоциональной сферы младших школьников, а также психолого-педагогический потенциал изобразительной деятельности как средства развития ЭИ. Обоснованы педагогические условия эффективной реализации данного подхода.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младший школьный возраст, изобразительная деятельность, дополнительное образование, педагогические условия, эмоциональная рефлексия, социализация, творческое самовыражение.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN VISUAL ACTIVITIES AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Snigireva I.A.,
Shklyaeva N.M.

Abstract: The article presents a theoretical analysis of the problem of developing emotional intelligence (EI) in children of primary school age (7–10 years) through visual activities in the system of additional education. Conceptual approaches to understanding EI, age-related features of the emotional sphere of younger schoolchildren, as well as the psychological and pedagogical potential of visual activity as a means of EI development are considered. Pedagogical conditions for the effective implementation of this approach are substantiated.

Keywords*:* emotional intelligence, primary school age, visual activity, additional education, pedagogical conditions, emotional reflection, socialization, creative self-expression.

Развитие эмоционального интеллекта (ЭИ) у детей младшего школьного возраста занимает важное место в современных психолого-педагогических исследованиях. В возрасте 7–10 лет закладываются основы личности, формируются первые устойчивые формы социального взаимодействия, возникает потребность в близких, доверительных отношениях со сверстниками. ЭИ в этот период выступает значимым фактором социального развития ребёнка, влияя на его эмоциональное благополучие, успешность в обучении и формирование коммуникативных навыков.

Актуальность исследования подтверждается нормативными документами: ФГОС НОО предусматривает формирование личностных результатов, включающих эмоциональную отзывчивость и эмпатию; ФОП НОО

акцентирует внимание на всестороннем развитии личности, включая эмоциональную сферу; Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 называет эмпатию, коллективизм и взаимопомощь среди традиционных ценностей, подлежащих сохранению и передаче подрастающему поколению.

Эмоциональный интеллект нами определяется, как способность распознавать свои и чужие эмоции, понимать намерения собеседника, мотивацию и желания, а также управлять своими эмоциями для решения практических задач [4, с. 45]. Теоретическую основу исследования составили труды учёных в области психологии эмоционального интеллекта, педагогики изобразительной деятельности и возрастной психологии младшего школьного возраста [6, с. 112].

Эффективным средством развития ЭИ выступает изобразительная деятельность, поскольку позволяет выражать эмоции через цвет, форму и композицию [11, с. 78]. Изобразительная деятельность позволяет осознавать и анализировать собственные чувства [2, с. 34], развивать эмпатию через создание образов, отражающих разные эмоциональные состояния [8, с. 56], формировать навыки саморегуляции в процессе творчества [12, с. 92].

В ходе исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, которая проводилась в три этапа. На констатирующем этапе проводилась диагностика исходного уровня ЭИ у детей 7–10 лет: участники были разделены на контрольную и экспериментальную группы. На формирующем этапе осуществлялась апробация системы занятий по развитию ЭИ через изобразительную деятельность. Контрольный этап включал повторную диагностику и сравнительный анализ результатов.

Диагностическая методика включала наблюдение за эмоциональными реакциями в процессе творческой деятельности [3, с. 67], тестирование и практическую часть с заданиями: изобрази эмоцию в пейзаже, нарисуй своё эмоциональное состояние и др. (методика Овчиниковой и др.). Критериями оценки уровня ЭИ были: способность распознавать базовые эмоции (радость, грусть, гнев, страх и т.д.), умение выражать эмоции через изобразительные средства (цвет, форма, композиция), уровень эмпатии и взаимопонимания в коллективе, навыки саморегуляции в стрессовых ситуациях. У детей отмечались трудности в установлении контактов, в конструктивном разрешении конфликтов, в понимании эмоционального состояния сверстников.

Формирующий этап включал 10 занятий, каждое из которых состояло из вводной беседы о теме и эмоциях, практической части (рисование, коллаж), рефлексии (обсуждение работ, вербализация чувств) и игровых элементов («Угадай эмоцию», «Эмоциональный театр»). Примеры тем заня-

тий: «Путешествие в волшебный мир мандалы», «Психологический портрет в графике», «В мир эмоций через рисунок» и др.

Педагогическими условиями эффективности были: доверительная атмосфера; вопросы, стимулирующие эмоциональную рефлексию; сочетание бесед с игровой и творческой деятельностью; индивидуальный подход к каждому ребёнку.

Контрольный этап показал положительную динамику в экспериментальной группе: низкий уровень снизился до 0 %, средний составил 44 %, высокий вырос до 56 %. Сравнительный анализ подтвердил гипотезу исследования: изобразительная деятельность при соблюдении педагогических условий способствует развитию ЭИ у младших школьников [7, с. 15].

Результаты исследования показали, что изобразительная деятельность является эффективным средством развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования.

Были выявлены следующие практические рекомендации: включение в программы дополнительного образования занятия по изобразительной деятельности с акцентом на эмоциональную рефлексию [2, с. 36]; использовать игровые методы для развития ЭИ [10, с. 43]; создавать доверительную атмосферу на занятиях [3, с. 70]; поощрять передачу эмоций в процессе изобразительной деятельности [9, с. 90]; учитывать индивидуальные особенности детей при выборе тем и техник [8, с. 58].

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) : приказ от 31.05.2021 № 286 ; зарегистрировано в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64100 ; в ред. Приказов Минпросвещения России от 18.07.2022 № 569, от 08.11.2022 № 955, от 22.01.2024 № 31). – URL: https://sch76krsk.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/FGOS_NOO_v_red_ot_22.01.2024.pdf?ysclid=mpm81r081m337403512. – Текст : электронный.
2. Бездорожева Д.Ф. Палитра чувств: развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках изобразительного искусства / Д.Ф. Бездорожева. – Москва, 2023. – 124 . – Текст : непосредственный.
3. Бреслав Г.М. Эмоциональный интеллект младших школьников: диагностика и развитие / Г.М. Бреслав. – Санкт-Петербург: Речь, 2022. – 186 с. – Текст : непосредственный.

4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман ; пер. с англ. – Москва: АСТ, 2020. – 456 с. – Текст : непосредственный.
5. Овчиникова Т.М. Методика диагностики эмоционального интеллекта у младших школьников / Т.М. Овчинникова. – Москва, 2020. – 88 с. – Текст : непосредственный.
6. Люсин Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Д.В. Люсин. – Москва: Институт психологии РАН, 2021. – 232 с. – Текст : непосредственный.
7. Чернова С.А. Художественное творчество как средство формирования саморегуляции у младших школьников : дис. … канд. пед. наук / С.А. Чернова. – Москва, 2022. – 198 с. – Текст : непосредственный.
8. Андреев И.Н. Эмоциональный интеллект и его роль в социальной адаптации / И.Н. Андреев. – Москва: Педагогика, 2023. – 156 с. – Текст : непосредственный.
9. Казакова А.В. К вопросу о средствах развития эмоционального интеллекта младших школьников / А.В. Казакова // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 3. – С. 85–92. – Текст : непосредственный.
10. Изотова Е.И. Эмоциональная идентификация: диагностическая методика для младших школьников / Е.И. Изотова. – Москва: Владос, 2021. – 96 с. – Текст : непосредственный.
11. Кузьмищева М.А. Эмоциональная пиктограмма: методика диагностики эмоционального развития младших школьников / М.А. Кузьмищева. – Санкт-Петербург, 2022. – 72 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.4
ББК 74.200.5

Профилактика насилия в начальной школе: обзор зарубежных программ

Соловьев Г.Е.,
Тимофеева М.А.

Аннотация: В статье дан обзор программ профилактики насилия в среде младших школьников, которые получили наибольшую популярность за рубежом. Основное внимание в программах уделяется развитию

социальных навыков как условию успешной профилактики насилия в школе.

Ключевые слова: профилактические программы, насилие, младшие школьники, социальные навыки.

PREVENTION OF VIOLENCE IN PRIMARY SCHOOLS: AN OVERVIEW OF FOREIGN PROGRAMS

Solovyov.G.E.,
Timofeeva M.A.

Annotation: The article provides an overview of violence prevention programs among younger schoolchildren, which have gained the most popularity abroad. The programs focus on the development of social skills as a prerequisite for successful prevention of violence at school.

Keywords: prevention programs, violence, primary school students, social skills.

Вопрос профилактики насилия в начальной школе остаётся острой социальной проблемой во многих странах. Несмотря на общую тенденцию к гуманизации образовательного процесса, современные школы остаются пространством, где ребенок может стать жертвой агрессивного давления, изоляции или откровенной травли. Разные страны вырабатывают собственные пути решения: кто-то внедряет комплексные государственные программы, а кто-то полагается на личную инициативу родителей и отдельных педагогов.

В России тема насилия стала активно обсуждаться лишь в последние 10–15 лет, чему способствовали многочисленные публикации в СМИ, дела о школьных конфликтах и трагедиях, а также постепенное изменение отношения общества к детской агрессии.

В отличие от России, в большинстве развитых стран вопрос профилактики насилия решается системно, на законодательном и институциональном уровнях. Особое место занимает профилактика на ранних этапах через целенаправленное формирование социальных навыков – акцент делается не только на «разборе полётов», но и на систематической работе с эмоциональной сферой, обучении навыкам конструктивного диалога и сотрудничества между учащимися. Меры профилактики и вмешательства часто основаны на общих предпосылках конкретной научной дисциплины (психологии, педагогики) или повседневного опыта, а также на конкретном и научном анализе условий насилия в отдельной школе или классе с

отдельными учениками. Тщательное изучение причин насилия и сбор анамнеза на месте должны предшествовать соответствующим образовательным мероприятиям, поскольку сокращение масштабов насилия должно быть тесно связано с причинами, вызывающими и способствующими агрессии [2].

США

В Соединённых Штатах Америки борьба с насилием является частью государственной политики. Уже к 2023 году 49 штатов приняли законы о необходимости жёсткой и быстрой реакции на факты травли в школе. Каждое учебное заведение обязано иметь внутреннюю инструкцию по вопросам расследования и предупреждения насилия.

В американских школах в обязательном порядке реализуются программы социально-эмоционального обучения (SEL – Social and Emotional Learning), направленные на развитие самосознания, самоконтроля, эмпатии, навыков общения и принятия ответственных решений. Отрабатываются навыки ассертивности, умения выражать чувства и несогласие без агрессии (assertive communication). Также широко внедряются восстановительные практики, когда все участники инцидента публично обсуждают ситуацию, понимают её причины и учатся договариваться. По данным Национального центра по профилактике и расследованию насилия США, такие подходы помогают уменьшить повторяемость травли на 20-27% в первый год реализации программы.

Швейцария

«Be-Prox – Бернская программа профилактики насилия в детском саду и школе» – это гибкая и целостная программа по борьбе с буллингом, ориентированная на учителей. Комплексный подход был разработан в 1998 году в Берне (Швейцария) Ф. Алсакер и ее командой. Программа содержит элементы, которые могут быть интегрированы в обычные уроки. Основная цель - научить учителей работать с жертвами и виновниками травли и возникающими в связи с этим проблемами, чтобы они могли эффективно и непосредственно вмешиваться в динамику классного коллектива. Be-Prox разработана таким образом, что его можно варьировать в зависимости от конкретного случая буллинга. Be-Prox содержит следующие элементы профилактики: информационные вечера для всех родителей; улучшение коммуникации между родителями и школой; регулярное обучение учителей; учебные материалы о буллинге; совместно разработанные правила класса; работа с одноклассниками (особенно с аутсайдерами и защитниками); видеоролики.

Германия

Программа «Фаустлос» была разработана и оценена в Институте исследований психосоматического сотрудничества и семейной терапии при клинике Гейдельбергского университета. Она основана на американской программе «Второй шаг», разработанной Комитетом по делам детей в Сиэтле (США). Faustlos – это комплексный подход, разработанный специально для школ и содержащий элементы, которые могут быть интегрированы в обычные уроки. Целевая группа: воспитанники детских садов, а также учащиеся начальной и средней школы. Программа Faustlos основана на теории, согласно которой агрессивное и хулиганское поведение в первую очередь обусловлено отсутствием социально-эмоциональных навыков (таких как эмпатия, контроль над импульсами, умение решать проблемы и самоутверждаться, а также неумение справляться с гневом и яростью), поэтому меры по улучшению этих навыков имеют огромное значение. Целью данной программы является развитие социальных навыков на основе соответствующих возрасту.

Тренинг хладнокровия

Программа «Тренинг хладнокровия» служит как для предотвращения насилия, так и для борьбы с ним. Дети и подростки должны научиться справляться с ситуациями, связанных с насилием. В рамках проекта они практикуют мирное вмешательство и разрешение споров. Тренинг хладнокровия сегодня широко используется в Германии [3]. Он используется в различных контекстах и адаптируется к конкретным ситуациям. Целевая группа – ученики, начиная с 3-го класса. Основная цель тренинга - развитие сообщества, характеризующегося принятием и миролюбием. Другими целями являются: отработка и совершенствование навыков поведения в конфликтных ситуациях; предотвращение насилия и вмешательство в него; развитие социальных навыков учащихся; практика наблюдения и мирного вмешательства; снижение восприятия враждебности; содействие деэскалации поведения. Тренинг может быть проведен в течение проектной недели или как долгосрочный тренинг. В рамках проектной недели используется конфронтационная педагогика с подходом «принятие + конфронтация = социальное развитие» и различные методы сотрудничества (дискуссии, ролевые игры, совместное оценивание).

Австрия

В рамках проекта Buddy младшим школьникам назначаются приятели из старших классов, которые сопровождают их на протяжении всех школьных лет. Проект поддерживает культуру обучения, ориентированную на ученика, и ответственное сообщество в школах. Школы должны служить не только для передачи знаний, но и быть местом, где приобре-

таются социальные навыки и прививаются демократические ценности. Проект направлен на обучение разрешению конфликтов и социальным навыкам, чтобы внести долгосрочные изменения в то, как учителя, ученики и родители взаимодействуют друг с другом. Развивая эмпатию, проект стремится повысить уважение к другим людям, их потребностям, интересам и восприятию, и таким образом добиться изменения ценностей и установок учеников. Используется подход «равный равному», то есть молодые люди становятся активными, берут на себя ответственность и играют ключевую роль в формировании климата в школе. Способствуя сотрудничеству, общению и разрешению конфликтов, ориентированных на поиск решений, проект оказывает профилактическое воздействие на насилие. В общей сложности в проекте Buddy участвуют более 800 школ из нескольких федеральных земель и множество школ в Австрии. Специально подготовленные тренеры Buddy работают вместе с учителями над отдельными проектами во всех школах.

Норвегия

Одним из первых масштабных и научно обоснованных проектов профилактики насилия стала программа Д.Ольвеуса в Норвегии, запущенная ещё в 1983 году. Особенность этой модели заключается в построении единой профилактической инфраструктуры: учителя, родители, технические сотрудники школы проходят обучение, получают инструкции и обязуются сообщать о малейших признаках агрессии. Главное внимание уделяется комплексной работе, включающей целенаправленное формирование социального климата в коллективе: индивидуальные и групповые беседы, анализ социальных отношений в классе, еженедельные обсуждения проблем – с обязательным выявлением даже скрытых форм травли. Внимание уделяется не столько наказанию, сколько открытому разговору о чувствах, мотивах и последствиях поступков, что способствует развитию эмпатии и ответственности. Учителям и другим взрослым предписано не закрывать глаза на любые проявления агрессии, а вовремя организовывать «круги доверия», где жертва, агрессор и свидетели могут высказаться, а коллектив совместно ищет пути выхода из трудной ситуации. Особая роль в норвежской модели уделяется анкетированию и мониторингу. К концу каждого семестра ученики анонимно заполняют опросники о случаях насилия, отношении к учителю, чувстве безопасности в классе. Полученные данные анализируются в школьных комитетах, вырабатываются индивидуальные стратегии поддержки для уязвимых учеников и их семей.

Опыт стран, добившихся успехов в снижении количества и тяжести проявлений насилия, доказывает: системное развитие социальных навыков – мощное средство профилактики, если оно становится частью це-

лостной, поддерживаемой образовательной системы, а не разовой попыткой что-то объяснить на классном часе. Его эффективность усиливается в сочетании с постоянной эмоциональной работой, вовлечением всех, кто связан с учеником – от семьи и учителей до технического персонала и даже сверстников-добровольцев.

Таким образом, в мире за последние десятилетия был накоплен богатый опыт реализации антинасильственных программ, однако их внедрение в российский контекст сопровождается рядом трудностей: от недостаточной подготовленности педагогов до отсутствия единых стандартов и инструментов раннего выявления и реагирования на угрозу. Особой трудностью на пути внедрения эффективной профилактики остаётся фактор подготовки педагогов: не все учителя обучены методикам социально-эмоционального обучения, боятся эскалации, иногда сами оказываются в положении обвиняемых или не чувствуют поддержки со стороны администрации школы и родителей. Напротив, в США и Великобритании учителя регулярно проходят курсы повышения квалификации именно по этим вопросам; там уровень профессиональной готовности гораздо выше.

Многие предлагаемые зарубежные методики не учитывают особенностей отечественной школы, специфику отношения взрослый-ребёнок, а также менталитет учеников и родителей. Изучение того, как реализовать элементы профилактики насилия в начальной школе, становится актуальным шагом для всего российского образования. От качества этой работы зависит не только психологическое благополучие и чувство защищённости нынешних учеников, но и их дальнейшая способность строить доверительные отношения, работать в коллективе, нести ответственность за себя и других. Модернизация зарубежных профилактических программ, внедрение новых стратегий воспитания и отработка технологий конструктивной конфронтации позволят не только снизить количество острых ситуаций в школе, но и вывести на новый уровень качество школьной жизни в целом. Только в атмосфере открытого, поддерживающего диалога могут вырасти люди, умеющие уважать себя и других, быть честными не только перед другими, но и самим собой – и, главное, не остающиеся равнодушными к беде и боли ближнего.

Список использованной литературы

1. BGAG-Report. Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum – Literaturstudie. – 2009. – № 1.

2. Melzer W. Gewalt als soziales Problem in Schulen: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien / Wolfgang Melzer, Wilfried Schubarth. – Opladen, 2006.
3. Strauß S. Peer Education & Gewaltprävention. Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlag.fertig. – CENTAURUS Verlag & Media KG, Freiburg. 2012.

УДК 377 (061.3)
ББК 74.100

Использование художественной литературы в формировании гуманных чувств у детей 5–6 лет

Трифонова М.А.,
Шкляева Н.М.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности формирования гуманных чувств у детей 5–6 лет посредством использования художественной литературы. Анализируются психолого-педагогические основы развития эмпатии, сочувствия и отзывчивости у старших дошкольников. Представлены результаты диагностики уровня сформированности гуманных чувств, описана система работы с использованием литературных произведений, доказана эффективность предложенного подхода.

Ключевые слова: гуманные чувства, художественная литература, старший дошкольный возраст, нравственное воспитание, эмпатия.

USING OF LITERATURE IN THE FORMATION OF HUMANE FEELINGS FOR CHILDREN 5–6 YEARS OLD

Trifonova M.A.,
Shklyaeva N.M.

Abstract: The article examines the possibilities of forming humane feelings in children aged 5–6 through the use of fiction. The psychological and pedagogical foundations of the development of empathy, sympathy and responsiveness in older preschoolers are analyzed. The results of diagnosing the level of formation of humane feelings are presented, a system of work using literary works is described, and the effectiveness of the proposed approach is proved.

Keywords: humane feelings, fiction, senior preschool age, moral educa-

tion, empathy.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО), что одной из ключевых задач является приобщение детей к базовым духовно-нравственным ценностям российского народа, среди которых – гуманизм, милосердие, взаимопомощь и справедливость. Формирование гуманных чувств у старших дошкольников становится не просто педагогической задачей, а общественно значимым приоритетом.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) и работах отечественных психологов (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева) подчёркивается, что гуманные чувства представляют собой сложное личностное образование, которое нельзя сводить только к внешним проявлениям вежливости. Оно включает три взаимосвязанных компонента: во-первых, эмоциональную отзывчивость (способность к сопереживанию и сочувствию); во-вторых, нравственные представления о добре и зле, которые служат внутренним ориентиром; в-третьих, способность к эмоциональному предвосхищению последствий своих поступков – то есть умение заранее представить, как отзовётся твоё действие на другом человеке. Именно этот третий компонент, как отмечают исследователи, качественно отличает зрелое гуманное поведение от ситуативного подражания [1].

С внедрением ФГОС ДО и ФОП ДО особое внимание уделяется эмоционально-ценностному развитию дошкольников. Дети 5–6 лет находятся в сенситивном периоде для формирования эмпатии: они уже способны понимать мотивы поступков героев, различать эмоциональные состояния, но их собственный нравственный опыт еще невелик. Именно художественная литература выступает тем уникальным средством, которое позволяет ребенку «прожить» чужую ситуацию, не имея личного травмирующего опыта. Через сопереживание литературным героям у ребенка формируются образцы гуманного поведения, обогащается эмоциональный словарь, развивается способность к моральной оценке поступков [2].

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование и апробирование в практике эффективности гуманных чувств у детей 5–6 лет посредством художественной литературы.

Наше исследование проходила в три этапа. Первый этап – констатирующий. На данном этапе была проведена диагностика уровня сформированности гуманных чувств у 15 детей старшего дошкольного возраста на базе МБДОУ «Детский сад № 53» г. Глазова. Использовалась методика Е.И. Изотовой «Проблемно-игровая диагностическая ситуация».

Анализ исходных уровней показал, что большинство детей нуждались в систематической работе по развитию гуманных чувств, особенно в когнитивной сфере.

Второй этап – формирующий. На этом этапе была разработана и апробирована система работы по формированию гуманных чувств у детей 5–6 лет с использованием художественной литературы. Система включала три блока:

1. Чтение и обсуждение произведений. Были подобраны рассказы и сказки, ярко демонстрирующие гуманные поступки: «Рассказ о неизвестном герое» (С. Маршак), «Двенадцать месяцев» (С. Маршак), «Серебряное кольцо» (П.П. Бажова), «Цветик-семицветик» (В. Катаева), «Дюймовочка» (Г-Х. Андерсен) и др. После чтения проводилась беседа по вопросам: «Кто поступил правильно? Почему?», «Что чувствовал герой?», «Как бы ты поступил на его месте?».

2. Игровая деятельность (закрепление в действии). Проводились сюжетно-ролевые игры («Больница», «Семья», «Детский сад»), где дети учились проявлять заботу и помощь. Использовались дидактические игры: «Что такое хорошо, что такое плохо?», «Угадай эмоцию», «Клубочек добрых слов». Также разыгрывались проблемные ситуации по мотивам прочитанных книг (например, «Как помирить поссорившихся друзей»).

3. Взаимодействие с семьей. Были даны рекомендации по семейному чтению. Родителям предлагалось обсуждать с детьми реальные ситуации проявления заботы и сочувствия.

Третий этап – контрольный. После проведенной работы была проведена повторная диагностика по тем же методикам. Результаты показали положительную динамику. В экспериментальной группе низкий уровень по когнитивному компоненту снизился с 50 % до 20 %, средний вырос до 50 %, высокий – до 30 %. По эмоционально-чувственному компоненту низкий уровень уменьшился с 40 % до 10 %, высокий вырос с 30 % до 50 %. По действенно-практическому компоненту низкий уровень снизился с 30 % до 10 %, высокий вырос с 30 % до 60 %. В контрольной группе, где специальная работа не проводилась, изменения оказались незначительными.

Таким образом, разработанная нами система использования художественной литературы успешно справилась с повышением уровня сформированности гуманных чувств у детей 5–6 лет. Дети стали чаще проявлять инициативу в помощи сверстникам, лучше распознавать эмоции окружающих, аргументировать свои нравственные суждения. Все задачи исследования решены, поставленная цель достигнута, выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Перспективы дальнейшей работы мы видим в расширении круга литературных произведений, включении в систему методов театрализации и создании видеотеки с записью детских обсуждений нравственных ситуаций.

Список использованной литературы

1. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец. – Текст : непосредственный // Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. – Москва: Педагогика, 1986. – С. 260–275.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 ; зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384 // Российская газета. – 2013. – 25 ноября. – URL: rg.ru (дата обращения: 05.04.2026). – Текст : электронный.
3. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателя детского сада / [А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др.]; под ред. А.Д. Кошелевой. – Москва: Просвещение, 1985. – 176 с. – Текст : непосредственный.
4. Буре Р.С. Развитие теории и методики воспитания у детей нравственных качеств и взаимоотношений в российской дошкольной педагогике 50–60-х годов / Р.С. Буре, Л.Д. Костелова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2002. – № 2.

УДК 377 (061.3)
ББК 74.100

Дидактическая игра как средство ознакомления детей 6–7 лет с трудом взрослых (сферы «человек-техника»)

Турецкая М.В.,
Шкляева Н.М.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности дидактической игры как средства ознакомления детей 6–7 лет с трудом взрослых в сфере «человек–техника» и приводятся результаты экспериментальной апробации комплекса дидактических игр, направленного на

формирование у дошкольников целостных представлений о технических профессиях.

Ключевые слова: дошкольная педагогика, ознакомление с трудом взрослых, трудовое воспитание.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF INTRODUCING CHILDREN AGED 6-7 YEARS OLD TO THE WORK OF ADULTS («HUMAN-TECHNOLOGY» SPHERES)

Turetskaya M.V.,
Shklyaeva N.M.

Abstract: The article discusses the possibilities of didactic games as a means of introducing 6–7-year-old children to the work of adults in the field of "human-technology" and presents the results of an experimental test of a set of didactic games aimed at forming holistic ideas about technical professions in preschoolers.

Keywords: preschool pedagogy, introduction to adult work, and labor education.

В современных условиях особое значение приобретает проблема ознакомления детей 6–7 лет с трудом взрослых. В массовом сознании до сих пор сохраняются устаревшие стереотипы о технических профессиях как о «тяжёлых» или «непрестижных». Разрушить эти мифы помогает целенаправленное знакомство дошкольников с деятельностью людей в сфере «человек–техника». Такая работа не только воспитывает у детей уважение к людям данных профессий, но и раскрывает их ценность для общества, а также творческий и интеллектуальный характер подобного труда. Значимость данного процесса закреплена и в Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) [5], где ознакомление с трудом взрослых признаётся одним из приоритетных направлений социально-коммуникативного развития дошкольников.

Несколько авторов обращались к теме ознакомление детей с трудом взрослых С.А. Козлова, В.И. Логинова, Т.А. Куликова [4] – основа трудового воспитания (социально-нравственное и умственное развитие). Е.Н. Швейд, Т.В. Золотых, Л.Ф. Чеботаева – системный подход, социализация, целостные представления о труде [9]. Е.А. Климов – типология профессий (тип «человек–техника») [2].

На основе анализа различных авторских подходов нами сформулировано комплексное определение понятия ознакомление с

трудом взрослых в сфере «человек–техника» – это целенаправленный и систематический педагогический процесс в рамках трудового воспитания, направленный на формирование у детей целостных представлений об окружающем мире, а конкретнее представлений о труде взрослых в сфере «человек-техника», а также воспитание положительного отношения к техническому труду, уважения к его результатам и таких нравственных качеств, как трудолюбие, ответственность и бережливость.

Одним из эффективных средств, решения обозначенной проблемы выбрана дидактическая игра. Потенциал дидактической игры как средства познавательного развития и формирования отношения к окружающей действительности подробно раскрыт в работах А.К. Бондаренко, О.В. Коноваловой и А.И. Сорокиной [1; 3; 6].

Специфика дидактической игры при ознакомлении с трудом взрослых (сфера «человек–техника») заключается в формировании целостных представлений о профессиях, интеграции познавательной, продуктивной и игровой деятельности, а также в ориентации на расширение и систематизацию знаний, поддержке положительного отношения к труду. Структура дидактической игры включает дидактическую цель (учебную задачу), игровую задачу (увлекательную и мотивирующую), игровые действия и правила, содержание игры (понятия, предметы, ситуации), оборудование (дидактический материал) и результат (подведение итогов, достижение обеих целей) [1].

В соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования (ФОП ДО) и запросом общества необходимо знакомить детей 6–7 лет с техническими специальностями через дидактические игры, а в реальной практике детского сада эта деятельность ведётся недостаточно регулярно.

Отсюда вытекает противоречие между необходимостью целенаправленного ознакомления детей 6–7 лет с трудом взрослых в сфере «человек–техника» посредством дидактической игры, обусловленной требованиями ФОП ДО и социальным заказом, и недостаточной разработанностью содержательных и методических аспектов применения дидактической игры для решения данной задачи в практике дошкольного образования.

Целью нашего исследования было теоретическое обоснование и экспериментально подтверждение возможности дидактических игр в процессе ознакомления детей 6–7 лет с трудом взрослых в сфере «человек–техника».

На констатирующем этапе ставилась цель определить исходный уровень представлений детей 6–7 лет о труде взрослых в сфере «человек–

техника» и проанализировать педагогические условия в ДОУ. Были рассмотрены несколько диагностических подходов, в том числе методика «Что нужно для профессии?» (А.Ю. Козлова, Н.С. Федосеенко). Выбрана методика Г.А. Урунтаевой и Т.И. Гризик «Представления о труде взрослых» [7], поскольку она оценивает полноту знаний о трудовых действиях, орудиях и результатах, содержит чёткие критерии, а беседа позволяет выявить и эмоциональное отношение ребёнка. На её основе определены критерии и уровни представлений о технических профессиях.

Критерии	Параметры
1. Интерес и отношение к труду взрослых в сфере «человек-техника» – дети активно интересуются, проявляют своё отношение к данной сфере труда взрослых. 2. Полнота знаний о трудовых процессах – наличие в ответе названия профессии, перечня основных трудовых действий, их последовательности. 3. Точность использования профессиональной лексики детьми – правильное называние профессии, орудий труда, операций; отсутствие бытовых замен и искажений терминов. 4. Понимание функционального назначения орудий труда и осознание результата и социальной значимости профессии – объяснение, для чего нужен конкретный инструмент, какой продукт/услуга создаётся, какую пользу приносит труд обществу.	Высокий уровень – ребёнок даёт полные, логичные и точные ответы; последовательно описывает все элементы трудового процесса; свободно использует профессиональную лексику; верно объясняет назначение орудий и чётко формулирует общественную значимость профессии; проявляет выраженный познавательный интерес. Средний уровень – ответы неполные или с неточностями; отдельные элементы трудового процесса опускаются; профессиональная лексика используется ограниченно или с ошибками; понимание назначения инструментов и социальной значимости труда ситуативное, неразвёрнутое. Низкий уровень – ребёнок испытывает значительные затруднения: не может правильно назвать профессию и её атрибуты; знания фрагментарны или искажены; связь между специалистом, орудиями и результатом труда не устанавливается; интерес к заданию отсутствует, речь односложна.

Для повышения уровня представлений детей о труде взрослых нами был проведён формирующий этап эксперимента.

В ходе формирующего этапа была разработана и апробирована система дидактических игр, направленная на систематизацию и углубление знаний детей о профессиях сферы «человек–техника». Методической основой послужил алгоритм ознакомления дошкольников с профессиональной деятельностью взрослых, предложенный И.Н. Шапиевой (методическое пособие «Ранняя профориентация детей старшего дошкольного возраста в условиях ФГОС дошкольного образования») [8]. В соответствии с принципом последовательного усложнения была выстроена серия из девяти дидактических игр: на начальном этапе (узнавание и соотнесение) – «Угадай профессию», «Оденем куклу на работу»; на этапе анализа и обобщения – «Что

лишнее?», «Где я работаю?»; на этапе установления логических связей – «Цепочка профессии», «Качества героя»; на завершающем этапе – «Профессия-загадка». Методическое обеспечение включало наглядность, разнообразные игровые действия, систему наводящих вопросов, создание ситуации успеха и обязательную рефлексию. Каждая игра решала комплекс задач: когнитивных (закрепление знаний об атрибутах профессий), личностных (формирование представлений о необходимых качествах), интеллектуально-развивающих (развитие логических операций) и ценностно-воспитательных (воспитание уважения к труду). Реализация системы игр позволила расширить и систематизировать знания детей, сформировать умение развёрнуто описывать профессии, понимать последовательность трудовых операций и социальную значимость технического труда.

На контрольном этапе эксперимента, проведённом с использованием той же диагностической методики Г.А. Урунтаевой и Т.И. Гризик «Представления о труде взрослых», были получены следующие результаты. Наше исследование доказало, что целенаправленное использование дидактических игр способствует более успешному формированию у детей 6–7 лет целостных представлений о труде взрослых в технической сфере.

Список использованной литературы

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / А.К. Бондаренко. – 2-е изд., дораб. – Москва: Просвещение, 1991. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов ВПУЗов / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2004. – 304 с. – Текст : непосредственный.
3. Коновалова О.В. К вопросу о классификации дидактических игр / О.В. Коновалова. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2. – С. 28–31.
4. Куликова Т.А. Игра и труд в образовательном процессе современной дошкольной организации / Т.А. Куликова. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. – Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 3(29). – С. 113–116.
5. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028». ; зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г. № 71847). – URL:

http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения: 15.01.2026). – Текст : электронный.
6. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду : пособие для воспитателя / А.И. Сорокина. – Москва: Просвещение, 1982. – 96 с. – Текст : непосредственный.
7. Урунтаева Г.А. Диагностика представлений о труде взрослых у старших дошкольников / Г.А. Урунтаева, Т.И. Гризик. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 5. – С. 12–18.
8. Шапиева И.Н. Ранняя профориентация детей старшего дошкольного возраста в условиях ФГОС дошкольного образования : метод. пособие / И.Н. Шапиева. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2020. – 96 с. – Текст : непосредственный.
9. Швейд Е.Н. Системный подход к ознакомлению дошкольников с трудом взрослых / Е.Н. Швейд, Т.В. Золотых, Л.Ф. Чеботаева. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2018. – № 4. – С. 32–39.

УДК 372.893
ББК 74.266.3

Организация практического занятия по истории советской культуры на основе исторических источников о деятельности Е.А. Фурцевой

Урасинова А.А.,
Пашкова И.А.

Аннотация: Рассматривается методика проведения практического занятия на углубленном уровне для учащихся 11-го класса по истории советской культуры 1950–70-х гг. Содержательной основой являются исторические источники о деятельности Е.А. Фурцевой – советского государственного и партийного деятеля.

Ключевые слова: практическое занятие, углубленный уровень, методические формы, исторические источники, Е.А. Фурцева.

ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING ON THE HISTORY OF SOVIET CULTURE BASED ON HISTORICAL SOURCES ABOUT THE ACTIVITIES OF E.A. FURTSEVA

Urasinova A.A.,
Pashkova I.A.

Abstract: The article considers the methodology of conducting practical classes at an advanced level for 11th grade students on the history of Soviet culture in the 1950s and 70s. The content is based on historical sources about the activities of E.A. Furtseva, a Soviet statesman and party leader.

Keywords: practical lesson, advanced level, methodological forms, historical sources, E.A. Furtseva.

Изучение советского периода истории на углублённом уровне в 11-ом классе требует не только трансляции фактов, но и формирования у обучающихся умения самостоятельно анализировать исторические источники, сопоставлять разные точки зрения и делать собственные аргументированные выводы. Особенно сложной для понимания учащихся является тема развития культуры периодов «оттепель» и «застой».

В связи с этим особую актуальность приобретает поиск эффективных методических форм, которые позволяют перевести ученика из позиции пассивного слушателя в позицию исследователя. Именно поэтому мы хотим предложить не традиционный урок в виде объяснения материала учителем, а практическое занятие для учащихся 11-го класса по темам: «Культурное пространство в 1953–1964 гг.», «Идеология и культура в 1964–1985 гг.» на основе учебника по истории России В.Р. Мединского и А.В. Торкунова [1].

На наш взгляд, такая форма трансформирует роль учащегося из объекта в активного субъекта, стимулируя его познавательную активность и самостоятельный поиск знаний. При ее выборе обучающиеся работают с текстами, выделяя основную информацию, определяют позицию автора, сравнивают разные точки зрения и приходят к выводу о том, насколько неоднозначной и противоречивой была политика Советского государства в сфере культуры 1950–70-х годов.

Содержательной основой практического занятия является деятельность Екатерины Алексеевны Фурцевой - советского государственного и партийного деятеля. Она стала характерной иллюстрацией изучаемой нами эпохи, когда во главе коммунистической партии и государства стояли политические лидеры Н.С. Хрущёв и Л.И. Брежнев. С одной стороны, она была первым секретарем Московского городского комитета КПСС в 1954–1957-х годах («хозяйкой Москвы»), министром культуры СССР в 1960–1974 годах, принимала участие в развитии театра, музыки, кинематографа, международных культурных связей. С другой стороны, оставаясь

частью партийно-государственной системы, была связана с идеологическим контролем над сферой культуры [2, с. 156]. Именно эта противоречивость и двойственность её деятельности особенно эффективна для анализа материалов на уроке истории.

Цель практического занятия – формирование у обучающихся умений анализировать исторические источники разных типов, сопоставлять содержащуюся в них информацию и формулировать собственную оценку характера политики СССР 1950–70-х годов в области культуры.

Для достижения этой цели нами поставлены следующие задачи:

1. Познакомить обучающихся с основными направлениями деятельности Е.А. Фурцевой.

2. Сформировать навыки анализа мемуарных и публицистических источников.

3. Показать влияние авторской позиции на историческую оценку.

4. Развить умение аргументированно высказывать свою точку зрения.

Особое внимание уделяется подбору источников для занятия. Предлагается использовать несколько групп материалов. Первая группа – официальные тексты. Например, фрагменты выступлений или работ самой Е.А. Фурцевой. Они позволяют проследить основные тенденции развития политики Советского государства в области культуры на официальном уровне, задачи культурного строительства, роль партии и государства в этой сфере.

Вторая группа – мемуары деятелей культуры, содержащие критические оценки. Например, воспоминания Галины Вишневской, согласно которым деятельность Е.А. Фурцевой рассматривается через призму идеологического давления на представителей искусства.

Третья группа – мемуары, содержащие сдержанные или частично положительные оценки. Например, воспоминания Майи Плисецкой, по мнению которой несмотря на сложность характера и положения, Е.А. Фурцева была человеком, неравнодушным к искусству.

Четвёртая группа – современные исследования историков, позволяющие посмотреть на проблему с научной точки зрения и выйти за рамки исключительно личных впечатлений современников Е.А. Фурцевой.

Таким образом, обучающиеся 11-го класса, анализируя и сопоставляя разные типы исторических источников, получают возможность убедиться в том, что оценка одной и той же исторической личности может существенно различаться в зависимости от автора, времени создания текста и жизненных обстоятельств.

Рассмотрим подробнее структуру практического занятия. На первом этапе учитель актуализирует знания обучающихся о периодах «оттепели»

и «застоя», кратко напоминает особенности политики в области культуры и формулирует проблемный вопрос. Например: можно ли считать Е.А. Фурцеву защитницей советской культуры или, наоборот, проводником жёсткого идеологического контроля?

На втором этапе проводится инструктаж по анализу источника. Обучающимся предлагается ориентироваться на несколько позиций:

- Кто автор источника?
- Когда и при каких обстоятельствах он создан?
- Какую информацию он содержит?
- Насколько этот источник может быть субъективным?
- Какую позицию занимает автор?

Далее идёт основной этап — самостоятельная работа с источником. Учитель предлагает организовать её в групповой форме. Каждая группа учащихся получает свой текст и отвечает на вопросы к нему. После этого группы представляют результаты, а учитель фиксирует основные выводы в виде таблицы или схемы.

Следующий этап – обобщение и дискуссия. Здесь обучающиеся сопоставляют полученные данные и приходят к выводу, что деятельность Е.А. Фурцевой не может быть оценена однозначно. Она действительно содействовала развитию советской культуры, но одновременно принимала меры в рамках жёсткой политической системы, которая ограничивала свободу творчества [2, с. 157].

На заключительном этапе проводится рефлексия. Обучающиеся отвечают на вопросы о том, что нового они узнали из материала урока, какие трудности возникли при анализе исторических источников, и почему мемуары нельзя воспринимать как абсолютно нейтральный источник.

Практическая значимость занятия заключается в том, что оно позволяет реализовать требования ФГОС к личностным, метапредметным и предметным результатам. У обучающихся формируются навыки критического мышления, смыслового чтения, анализа и сопоставления информации, а также уважительное и вдумчивое отношение к историческому прошлому [3].

Таким образом, практическое занятие по работе с источниками на примере материалов о деятельности Е.А. Фурцевой является эффективной формой изучения политики Советского государства в области культуры. Оно позволяет сделать урок истории России более содержательным и интересным, а также помогает обучающимся понять сложность и неоднозначность исторических процессов.

Список использованной литературы

1. Мединский В.Р. История России. 1945 год – начало XXI века : 11 класс: базовый уровень : учебник / В.Р. Мединский, А.В. Торкунов. – Москва: Просвещение, 2023. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Млечин Л.М. Екатерина Фурцева. Ткачиха на советском Олимпе / Л.М. Млечин. – Москва: Молодая гвардия, 2022. – 426 с. – Текст : непосредственный.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: (с изменениями и дополнениями от 12 февраля 2025 г.) : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. – URL: https://base.garant.ru/70188902/ (дата обращения: 20.04.2026). – Режим доступа: Справочная правовая система «Гарант». – Текст : электронный.

УДК 377(061.3)
ББК 74.100

Декоративно-прикладное искусство удмуртов как средство формирования эмоциональных переживаний и практических действий детей старшего дошкольного возраста

Хорошева Т.Б.,
Новикова Е.В.

Аннотация: Рассмотрены вопросы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством удмуртов как одним из средств формирования эмоциональных переживаний в процессе выполнения практических действий.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство удмуртов, дети дошкольного возраста эмоциональные переживания и практические действия детей, ФОП ДО.

UDMURT DECORATIVE AND APPLIED ART AS A MEANS OF FORMING EMOTIONAL EXPERIENCES AND PRACTICAL ACTIONS OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Khorosheva T.B.,
Novikova E.V.

Abstract: The article discusses the issues of introducing senior preschool children to the decorative and applied art of the Udmurts as a means of forming emotional experiences in the process of performing practical actions.

Keywords: decorative and applied art of the Udmurts, preschool children, emotional experiences and practical actions of children, FOP DO.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО), от 30 сентября 2022 г. № 874, вступившая в силу в сентябре 2023 года в Российской Федерации, определяет цели разностороннего развития детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций [4, с. 5].

В программе определены задачи и содержание работы по эмоциональному развитию детей, например, в сфере социальных отношений: содействовать пониманию детьми собственных и чужих эмоциональных состояний и переживаний; поддерживать детскую любознательность по отношению к родному краю, формировать эмоциональный отклик на проявления красоты в различных архитектурных объектах и произведениях искусства, явлениях природы.

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, который отражается в форме опыта проявления радости, страха, удивления, оценки явлений и ситуаций и отношения ребенка к миру. Психологи (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.М. Цыпин) пишут о том, что эмоции с возрастом начинают предвосхищать действия детей, увеличивается роль значимой части активности детей и вся деятельность дошкольников обусловлена эмоциональными переживаниями. Впечатлительность, эмоциональная отзывчивость – наиболее характерная черта детей дошкольного возраста, поэтому дети так бурно и быстро реагируют на все, что вызывает яркий эмоциональный отклик (Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова, Б.М. Теплов и др.).

Г.М. Бреслав считает, что эмоциональные переживания – это особый вид психических процессов, которые проявляются в переживании каких-либо значимых ситуаций. Эмоциональные переживания дети способны выражать через различные психологические состояния и в определённой ситуации [1, с. 44].

Одним из средств формирования у детей дошкольного возраста эмоциональных переживаний является ознакомление детей с декоративно-прикладным искусством народа, в котором сохранились особенные черты народного характера, присущие ему нравственные ценности, представление о добре и зле, красоте и правде, храбрости, трудолюбии людей.

В.Ю. Хотинец в качестве важнейших компонентов нации выделяет язык, национальную материальную культуру, обрядовую жизнь, духовную культуру фольклорного слоя, некоторые черты национальной психологии.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для приобщения ребенка к культуре своего народа как первой ступени познания и постижения общечеловеческих ценностей (Л.И. Беляева, Г.А. Григоренко, С.Г. Журат, А.П. Усова и др.). Теоретические и практические наработки предложены Э.К. Сусловой, которая отмечает, что ребенок «впитывает» родную культуру, с первых лет жизни благодаря членам семьи, а позже он продолжает познавать ее в дошкольном учреждении. Детям доступны представления о месте жительства каждого народа, их труда, с учетом его специфики; быта, языка; народного творчества [2, с. 22]. Проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что дети пятилетнего возраста могут выделять себя как носители определенной этнической культуры.

Вопрос о возможностях формирования эмоциональных переживаний и практических действий детей дошкольного возраста средствами декоративно-прикладного искусства мы изучали на протяжении длительного времени. Нами разработано учебно-методическое пособие по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством удмуртов, которое соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ДО от17 октября 2013 г. № 1155) и прошло апробацию в дошкольных учреждениях Удмуртской Республики [3].

В пособии большое внимание уделяется патриотическому воспитанию детей и приобщению к традициям и культурному наследию российского народа, и проживания их детьми, в разных видах художественно-творческой, речевой деятельности.

Пособие включает четыре основных раздела: «Жилище и его внешнее убранство»; «Жилище и его внутреннее убранство»; «Ремесла»; «Одежда».

Например, при изучении темы «Жилище и его внешнее убранство» [3, с. 112] дети рассказывают о различных домах, вспоминают особенности разнообразных строений, материалы, из которых сделаны дома. На основе своего опыта и впечатлений дети рисуют современные дома. Позже дети посещают музей детского сада, краеведческий музей и узнают о том, что современные дома отличаются от жилищ, в которых раньше жили люди, знакомятся с разнообразной архитектурой и внешним убранством жилища удмуртов. Продолжается работа с бросовым материалом: дети создают

макеты подворий, а затем коллективную композицию «Удмуртская деревня», составляют карту построенной деревни, украшают ворота.

По теме «Жилище и его внутреннее убранство» дети узнают, что люди дом внутри застилали коврами, половиками, покрывалами, паласами, полотенцами. В течение недели они дополняют созданную композицию «Удмуртская деревня» образами животных, выполненных в технике «папье-маше», исследуют различные свойства предметов, изготавливают мини-книжки, демонстрируя на практике накопленный ими запас представлений. Тема «Ремесла» – гончарное дело, художественная обработка дерева, металла дает детям представление о том, что в Удмуртской Республике и сейчас много народных мастеров. Дети рассматривают готовые изделия, слушают рассказы очевидцев и отражают свои эмоциональные переживания в разных видах деятельности: речевой, изобразительной, игровой.

Таким образом, в процессе наблюдения за детьми мы выявили, что дети по-разному реагируют на события и ситуации, которые с ними происходили. Яркий эмоциональный отклик и переживания у детей вызывала практическая деятельность, связанная с их непосредственным опытом, особое значение для ребят имел полученный результат и его значимость.

Список использованной литературы

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций : учеб. пособие / Г.М. Бреслав. – Москва: Академия, 2007. – 238 с. – Текст : непосредственный.
2. Новикова Е.В. Декоративно-прикладное искусство удмуртов как средство формирования национального самосознания старших дошкольников : учеб. пособие / Е.В. Новикова. – Глазов: Изд-во Глазов. гос. пед. ин-т, 2003. – 52 с. – Текст : непосредственный.
3. Новикова Е.В. Реализация принципов комплексно-тематического планирования и интеграции образовательных областей в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством удмуртов: учебно-методическое пособие / Е.В. Новикова, Т.Б. Хорошева, Т.Н. Цапенко ; под ред. Т.Б. Хорошевой. – Глазов: Изд-во ГГПИ, 2012. – 68 с. – Текст : непосредственный.
4. Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 (зарегистрирован 28.12.2022 г. № 71847) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения 20.01.2026). – Текст : электронный.

УДК 372.893
ББК 74.266.3

Методическая разработка настольной игры «Глазов: страницы истории» как средство повышения интереса к изучению истории родного города

Шаляпина А.Г.,
Пашкова И.А.

Аннотация: Обосновывается актуальность применения игровых технологий в преподавании истории родного края. Представлена авторская концепция методической разработки настольной игры по истории города Глазова, включающая три тематических блока: «Личности», «Исторические факты», «Архитектура».

Ключевые слова: настольная игра, игровые технологии, история родного края, город Глазов, краеведение, методическая разработка.

METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF THE BOARD GAME "GLAZOV: PAGES OF HISTORY" AS A MEANS OF INCREASING INTEREST IN STUDYING THE HISTORY OF ONE'S OWN CITY

Shalyapina A.G.,
Pashkova I.A.

Abstract: The article substantiates the relevance of using game technologies in teaching the history of one's native land. The author presents the concept of a methodological development of a board game on the history of the city of Glazov, which includes three thematic blocks: «Personalities», «Historical Facts» and «Architecture».

Keywords: board game, game technologies, history of native land, city of Glazov, local history, methodological development, cognitive interest.

В современных условиях модернизации российского образования особое значение приобретает задача формирования у обучающихся чувства сопричастности к истории своей малой родины. Изучение истории родного края является неотъемлемым компонентом патриотического воспитания и развития локальной идентичности. Однако, как показывает педагогическая практика, традиционные формы подачи краеведческого материала (лекции, работа с учебником, экскурсии) не всегда в полной мере

способствуют формированию устойчивого познавательного интереса у школьников. В связи с этим актуальным становится поиск новых, активных методов обучения, среди которых особое место занимают игровые технологии.

Игровые технологии рассматриваются в современной педагогике как один из наиболее эффективных инструментов активизации познавательной деятельности обучающихся. Дидактическая игра позволяет органично сочетать учебную и игровую мотивацию, создавая условия для эмоционально окрашенного усвоения учебного материала [4, с. 124]. Настольные игры, в частности, обладают рядом преимуществ: они доступны, не требуют сложного технического оснащения, позволяют организовать как индивидуальную, так и групповую работу, способствуют развитию коммуникативных навыков.

Применительно к краеведческому образованию настольная игра может выполнять следующие функции: информационную (усвоение фактологического материала); развивающую (развитие памяти, внимания, логического мышления); воспитательную (формирование ценностного отношения к истории своего города); мотивационную (повышение интереса к предмету изучения) [2, с. 46].

Рассмотрим разработанную нами концепцию настольной игры «Глазов: страницы истории».

Цель игры: способствовать формированию у обучающихся целостного представления об истории города Глазова через активное включение в игровую деятельность.

Задачи игры:

1. Систематизировать и закрепить знания учащихся об исторических личностях, событиях и архитектурных памятниках города Глазова.
2. Развивать познавательный интерес к изучению истории малой родины.
3. Формировать навыки работы в команде, умение быстро принимать решения и аргументировать свою точку зрения.
4. Воспитывать чувство гордости за историко-культурное наследие своего города.

Игра «Глазов: страницы истории» представляет собой настольную игру-бродилку, предназначенную для 2–6 команд (или индивидуальных участников). Рекомендуемый возраст участников – 13–17 лет (учащиеся 7–11 классов). Продолжительность игровой сессии – от 20 до 40 минут в зависимости от количества участников и сложности вопросов. Игровая механика базируется на классическом принципе «бродилки»: участники поочерёдно бросают кубик и перемещают свою фишку по игровому полю

на выпавшее количество шагов. Попадая на клетки определённого цвета, игрок отвечает на вопрос или выполняет задание из соответствующего тематического блока. Цель игры – первым дойти до финиша или набрать максимальное количество баллов за установленное время.

Игровое поле представляет собой карту исторической части города Глазова, выполненную в стиле ретро-картографии. Поле включает стартовую клетку «Начало пути» и финишную клетку «Современный Глазов». Между ними проложен маршрут из 60–80 игровых клеток, расположенных в хронологическом порядке (от основания города до современности) или в логике географического маршрута по знаковым местам города [1, с. 45].

Клетки поля разделены по цветам в соответствии с тремя тематическими блоками: «Личности» – жёлтый (вопросы о выдающихся людях, связанных с Глазовом), «Архитектура» – зелёный (задания на узнавание и описание зданий и памятников) и «Исторические факты» – голубой (вопросы о ключевых событиях, датах, явлениях). Дополнительные типы клеток: красная клетка «Шанс» – игрок получает неожиданное задание (бонусное перемещение, дополнительный вопрос, переход на другую клетку).

Содержание заданий основано на городских легендах Глазова [3, с. 89]. Чёрная клетка «Событие» – игрок пропускает ход или возвращается назад (связано с драматическими событиями городской истории: пожар, наводнение, военные годы). Звезда «Клад» – игрок получает бонусный жетон и право на дополнительный ход без вопроса.

Рассмотрим Методические рекомендации по использованию игры. Перед началом игры рекомендуется провести вводную беседу об истории города Глазова, актуализировать имеющиеся знания учащихся. Игру можно использовать в 6 классе на уроке истории родного края по теме «Культурные достопримечательности Удмуртии», а также на уроке по истории России при изучении вопросов истории и культуры. Для усиления краеведческой составляющей целесообразно сопровождать игру демонстрацией фотографий исторических зданий и портретов деятелей города [3, с. 156]. После завершения игры рекомендуется организовать рефлексию: обсудить, какие задания вызвали наибольший интерес, какие факты были новыми для участников.

Таким образом, разработанная настольная игра по истории города Глазова представляет собой эффективное методическое средство, способствующее повышению интереса обучающихся к изучению родного края. Игровая форма подачи материала позволяет превратить процесс усвоения краеведческих знаний в увлекательное занятие, формирующее позитивное

эмоциональное отношение к истории малой родины. Тематическая структура игры («Личности», «Исторические факты», «Архитектура») обеспечивает системный охват ключевых аспектов городской истории.

Список использованной литературы

1. Глазов. Документы и материалы. 1678–1989 гг. / под ред. А.А. Тронина – Ижевск: Удмуртия, 1992. – 260 с. – Текст : непосредственный.
2. Грузова О.С. Краеведение в школе как компонент исторического образования / О.С. Грузова. – Текст : непосредственный // Преподавание истории в школе. – 2021. – № 4. – С. 45–49.
3. Сафонова Т.В. История города Глазова: 1678–1917гг. : учеб. кн. для образовательных учебных заведений / Т.В. Сафонова, М.В. Ившина, Н.В. Лукина. – Глазов, 2002. – 204 с. – Текст : непосредственный.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2018. – 816 с. – Текст : непосредственный.

УДК 377(061.3)
ББК 74.100

Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов дошкольного и начального образования в процессе обучения в Короленковском университете

Шкляева Н.М.

Аннотация: В статье рассматривается формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов дошкольного и начального образования в процессе обучения в университете.

Ключевые слова: студенты педагогического университета, этнокультурная компетентность, педагоги дошкольного и начального образования.

DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING AT KOROLENKO UNIVERSITY

Shklyaeva N.M.

Abstract: The article examines the formation of ethnocultural competence of future preschool and primary education teachers during their studies at the university.

Keywords: students of the pedagogical university, ethnocultural competence, preschool and primary education teachers.

Современные социально-культурные трансформации, процессы глобализации и усиления миграционных потоков актуализируют проблему сохранения культурной идентичности народов. В этих условиях система образования выступает важнейшим институтом трансляции этнокультурных ценностей, традиций и формирования у подрастающего поколения уважительного отношения к культурному многообразию.

Актуальность этнокультурного образования подрастающего поколения подтверждается официальными документами, а именно Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1].

Формирование этнокультурной компетентности студентов Короленковского университета всегда относилась к одной из приоритетных задач в подготовке педагогических кадров. Актуальность определяется несколькими составляющими: социальными факторами, профессиональной необходимостью, важностью личностного развития студентов.

Понятие «Этнокультурная компетентность» включает в себя понимание и принятие культурных различий, способность уважительно относиться к другим культурам и эффективно взаимодействовать с представителями различных этнических групп. Этнокультурная компетентность студентов нами понимается как способность эффективно взаимодействовать с представителями различных культур и этнических групп, осознавая и уважая культурные различия. Она включает в себя знание культурных норм и ценностей, навыки межкультурной коммуникации и готовность адаптироваться к многообразию культурных контекстов.

Этнокультурная компетентность определяется как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с представителями различных этнических групп и культур. Она предполагает не только владение информацией о традициях и обычаях других народов, но и способность проявлять эмпатию, толерантность и уважение к чужим взглядам и убеждениям [2].

В связи с обновлением ФГОС ВО в Короленковском университете регулярно вносятся изменения и дополнения в учебные планы, а так же вводятся новые профили обучения студентов. В содержание практически

всех дисциплин всех профилей дошкольного и начально образования вводится этнокультурное содержание, используются национальные средства обучения.

Приведем пример по профилю «Дошкольное образование и Удмуртский язык». В «Модуль воспитательной деятельности» введена дисциплина «Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений» 5 з.е., «Психология воспитательных практик» 5 з.е., «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» 5 з.е. В «Предметно-методический модуль по профилю «Дошкольное образование» 72 з.е. введены дисциплины**:** «Теория и технологии физического воспитания детей дошкольного возраста», «Теория и технологии развития речи детей дошкольного возраста», «Дошкольная педагогика», «Теория и технологии экологического образования детей дошкольного возраста», «Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования и другие методики дошкольного образования, включающие этнокультурное содержание.

Выявлению уровня сформированности компетенций и компетентности студентов служит государственная итоговая аттестация. Наши студенты-будущие педагоги сдают государственный экзамен в форме демонстрационного экзамена, где в лабораториях «Технопарка дошкольного и начального образования» показывают фрагменты занятий и организацию разных видов деятельности детей, а так же в форме защиты выпускной квалификационной работы. Приведем примеры тематики выпускных квалификационных работ наших студентов: «Ознакомление с родным краем детей шестого года жизни посредством технологии «Мемори-бокс», «Формирование элементарных представлений о городах Удмуртской республики у детей старшего дошкольного возраста с использованием интерактивных дидактических игр», «Ранняя профориентация детей старшего дошкольного возраста в процессе виртуальных экскурсий на предприятия города», «Синтез искусств о природе в эстетическом воспитании младших школьников», «Обучение детей младшего школьного возраста работе в малых группах на уроках окружающего мира». Результаты экспериментальной работы были апробированы в лучших детских садах города Глазова.

К наиболее эффективным формам работы со студентами мы относим проведение мероприятий, направленных на формирование этнокультурной компетентности. Традиционно на кафедре преподавателями кафедры приводятся мероприятия к Дню России и Дню Государственности Удмуртской Республики (4 ноября), который отмечается совместно с Днём народного единства. Традиционными методами формирования этнокультурной ком-

петентности являются лекции, семинары, экскурсии и посещение музеев. Эти методы позволяют получить базовые знания о культурных особенностях различных народов и способствуют развитию интереса к изучению других культур. Наши студенты участвуют в организации специальных проектов и мероприятий, таких как фестивали, выставки и конкурсы. Все это способствует углублению понимания культурных различий и укреплению межкультурных связей.

Наиболее благоприятными условиями формирования этнокультурной компетентности студентов мы считаем наличие образовательной среды, практики взаимодействия, поддержка преподавателей и создание атмосферы сотрудничества, личностная мотивация, приводящая к стремлению студентов к самосовершенствованию и открытости к новым культурным опытам.

Одним из важных условий, мы считаем, активное взаимодействие преподавателей и студентов с Управлением образования г. Глазова, участие преподавателей кафедры ДиНО в качестве жюри и экспертов конкурса инновационных идей. Организация педагогической практики студентов в лучших детских садах, где они включаются в творческую атмосферу развития детей и участвуют разработке инновационных идей.

Формирование этнокультурной компетентности студентов педагогических вузов является неотъемлемой частью их подготовки, важным аспектом их личностного и профессионального развития.

Эта системная работа позволит нашим студентам полноценно освоить профессию педагога дошкольного и начального образования и быть успешными. Наши педагоги, обладающие этнокультурной компетентностью, способны играть ключевую роль в воспитании нового поколения, способного к сотрудничеству и взаимопониманию в условиях культурного многообразия.

Список использованной литературы

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502. – Текст : электронный.
2. Арзамасцева Н.Г. Формирование этнокультурной компетентности будущих учителей в контексте их профессиональной подготовки / Н.Г. Арзамасцева. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. – Сер. Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 14–18.

УДК 377(061.3)
ББК 74.100

Актуальные проблемы дошкольного образования: от истории к современности

Шкляева Н.М.,
Куликова Т.С.

Аннотация: В статье раскрываются актуальные проблемы дошкольного образования: от истории к современности. Показано развитие программно-методического сопровождения отечественного дошкольного образования в период конца XIX–начала XX веков и в период 30-х годов XX века. Статья основана на диссертационных исследованиях авторов.

Ключевые слова: дошкольное образование, программно-методическое обеспечение дошкольного образования, содержание дошкольного образования, дети дошкольного возраста.

CURRENT ISSUES IN PRE-SCHOOL EDUCATION: FROM HISTORY TO THE PRESENT DAY (FROM RUSSIAN)

Shklyaeva N.M.,
Kulikova T.S.

Abstract: This article explores current issues in preschool education, from history to the present day. It describes the development of program and methodological support for Russian preschool education in the late 19th and early 20th centuries and in the 1930s. The article is based on the authors' dissertation research.

Keywords: preschool education, software and methodological support for preschool education, content of preschool education, preschool children.

Качественное дошкольное образование играет важную роль в формировании основ личности ребенка, его социальной адаптации и успешного дальнейшего обучения. Внедрение Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) стало важным шагом к обеспечению равного доступа к качественному образованию для всех детей.

Особое внимание в ФОП ДО уделяется созданию условий для реализации активности ребенка дошкольного возраста. Еще в теории «Культур-

но-истерического развития» Л.С. Выготского активность ребенка рассматривается как основополагающий компонент его развития. Воспитатель играет ключевую роль в создании условий для активности ребенка через организацию развивающей среды, поддержании инициативности детей, организации совместной деятельности, так же для самостоятельной деятельности детей, что способствует успешной социализации.

Основы современного понимания дошкольного образования были заложены в научных теориях и передовой практике педагогов детских садов в России конца XIX–XX веков. Так, Л.К. Шлегер писала, что необходимо внедрять не программу занятий, а программу жизни детей ... легко увлечься программой занятий, тогда мы уйдём от жизни, как ушла от неё школа [3,с. 10]. По ее мнению так же, каждой садовнице необходимо создавать примерные планы образовательной работы с детьми. «Программа жизни», по мнению Л.К. Шлегер, основывалась на природных склонностях и стремлениях детей группы: к «деланию вещей» и активности; к движению; к творчеству; к драматизации всех окружающих явлений и их подражательности. Только в наблюдениях над детьми и на основе полученных сведений следует определять содержание и методы воспитательно-образовательной работы с детьми. Основная роль воспитателя в детском саду «помогающая, направляющая, изучающая, наблюдающая».

Наше диссертационное исследование доказало, что содержание дошкольного образования в России на рубеже XIX–XX веков прошло эволюционный путь развития: от преобладания дидактического направления (1894–1905), через этап расцвета свободного воспитания (1905–1913) к этапу совместного сосуществования всех выделенных тенденций (1914–1917).

Мы доказали, что в исследуемый нами период существовали научно разработанные педагогические системы: свободного воспитания (идеальный детский сад К.Н. Вентцеля) и «разумного свободного воспитания» (детские сады М.Х. Свентицкой, Л.К. Шлегер), система М. Монтессори (практический опыт детского сада Ю.И. Фаусек), система Е.И. Тихеевой. Положительным, на наш взгляд, было взаимообогащение систем методами и приемами, что приводило к повышению качества воспитательно-образовательного процесса в детском саду и разнообразию содержания дошкольного образования.

Наше исследование так же показало, что основное внимание программно-методическому обеспечению дошкольного образования было уделено в период с 1905–1914 года XX века. Это обусловлено появлением в педагогике различных теорий и направлений, каждое из которых для

практического воплощения должно было предложить конкретную программу и методику.

Своеобразием дошкольного образования рубежа XIX–XX веков явилась полифония педагогических систем, планов и программ. Все же объективная оценка методических поисков дошкольных работников недостаточно обогатили практику дошкольного образования, что привело педагогов 30-х годов XX века к мысли о создании единой программы дошкольного образования и определения ценностных оснований дошкольного образования для всех детских садов, находящихся как в городской, так и в сельской местности любого региона Российской Федерации.

Ценностное обоснование в данный период, по результатам нашего диссертационного исследования, менялось от политических через общественно-культурные к нравственно-патриотическим ценностям. Среди представленных групп ценностей, описанных нами в данном десятилетии, наиболее ценными были: коллективизм, патриотизм, интернационализм, доброжелательное общение в коллективе сверстников и взрослых, культуру поведения, дисциплину, социальные мотивы, нравственность, мораль, дисциплину, коллективизм, интернационализм, патриотизм, героизм, выносливость и мужество. В ФОП ДО перечислены традиционные российские духовно-нравственным ценности, в которых определено следующее: патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение. Ценности изученного десятилетия подобны и созвучны с современными приоритетами образования, но реализуются они уже в логике нового современного научного понимания.

Во второй единой «Программе и внутреннего распорядка детского сада» (1934), были представлены разделы: «Общественное воспитание», «Физическое воспитание», «Развитие детской речи», «Занятия по чтению и письму», «Рисование, лепка, труд», «Игры» [2].

Данная программа является логическим началом динамики развития и определения современного содержания в ФОП ДО, поскольку в указанном документе выделены пять образовательных областей, содержание которых можно рассматривать как долгий и последовательный процесс динамики изменений программного содержания. Именно с программ, разработанных в 30-е годы XX века, началась история создания единой программы для всех образовательных организаций в Российской Федерации.

Аксиологическое обоснование, стремление к единообразию в процессе разработки и наполнения содержания отечественного дошкольного образования в период конца XIX – начала XX веков и 30-е годы XX века

предопределили современное понимание содержания дошкольного образования, необходимость стандартизации образования, переход от многообразия программ к единообразию содержания, представленному в ФОП ДО.

Список использованной литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 : зарегистрирован в Минюсте России 28.12.2022 № 71847. – URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf. – Текст : электронный.
2. Программы и внутренний распорядок детского сада. – Москва: Наркомпрос ; ОГИЗ ; Учпедгиз, 1934. – 174 с. – Текст : непосредственный.
3. Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду / Л.К. Шлегер. – Москва, 1915. – С. 10. – Текст : непосредственный.

II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 616.89-008.435.3
ББК 74.570.241.3

Гендерные различия в проявлениях дисграфии у младших школьников

Алешкина С.А.
(научный руководитель: ***Гришанова И.А.)***

Аннотация: В статье рассматриваются гендерные различия проявления дисграфии у младших школьников на примере анализа диктанта.

Ключевые слова: гендер, гендерные различия, дисграфия, младшие школьники.

GENDER DIFFERENCES IN THE MANIFESTATIONS OF DYSGRAPHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Alyoshkina S.A.
(scientific supervisor: ***Grishanova I.A.)***

Abstract: The article examines gender differences in the manifestation of dysgraphy in younger schoolchildren using the example of dictation analysis.

Keywords: gender, gender differences, dysgraphy, primary school students.

В настоящее время среди младших школьников остро стоит проблема, связанная с нарушением письменной речи. В научно-теоретической литературе уделено внимание гендерным различиям в ее проявлении. Оказывается, уже на первом месяце жизни процессы восприятия и анализа информации мальчиком и девочкой различаются.

По данным некоторых исследований в области дисграфии в начальной школе она чаще встречается у мальчиков, чем у девочек [1, с. 33].

Рассмотрим сущность понятия «дисграфия». По определению Р.И. Лалаевой, дисграфия – частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [2, с. 16].

Далее познакомимся с понятием «гендер». В своей статье мы будем отталкиваться от определения А.А. Денисовой, где «гендер – совокупность социальных и культурных норм, которое общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола» [3, с. 27].

Для того, чтобы проверить гипотезу о гендерном проявлении дисграфии у младших школьников, нами были проанализированы тетради для контрольных работ по русскому языку за первую четверть 2025–2026 учебного года 2 «И» класса школы № 2 города Ижевска.

Всего в классе 23 человека, из них 14 девочек и 9 мальчиков. На основе анализа диктантов, дисграфию предполагаем у 13 учащихся (у 8 мальчиков и у 5 девочек). У остальных 10 человек наблюдаются ошибки орфографического характера.

При анализе тетрадей обнаружилось, что виды дисграфии в стойких специфических ошибках, не связанных с правилами русского языка, присутствуют у 6 из 23 человек.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется у двух девочек из класса. Выявлены следующие ошибки: пропуски букв в словах, а также замены «Ш» на «С», «Ж» на «Щ». Оптическую дисграфию предполагаем у одного мальчика из класса, так как школьник не дописал диктант до конца. При написании в слове добавлены лишние элементы буквам. Аграмматическая дисграфия наблюдается у одной девочки с РАС. Выявлены следующие ошибки: пропуски членов предложений, неправильное употребление окончаний. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется у одного мальчика и у одной девочки. Наблюдается слитное написание слов, а также пропуск согласных букв в словах.

Остальные 7 человек имеют смешанные виды дисграфии: артикуляторно-акустическая и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, артикуляторно-акустическая и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия, артикуляторно-акустическая и аграмматическая дисграфия, аграмматическая дисграфия и оптическая дисграфия.

Проанализировав 23 тетради для контрольных работ по русскому языку, можно сделать вывод: что дисграфия у младших школьников проявляется независимо от гендера.

Во 2 «И» классе проявление дисграфии составляет 56 %, остальные 44 % детей имеют ошибки орфографического характера. Исходя из данных нашего исследования, количество мальчиков составляет – 8, девочек – 5. На наш взгляд, такие цифры не позволяют сделать однозначный вы-

вод о том, что мальчики подвержены проявлению дисграфии больше, чем девочки.

Для того, чтобы удостовериться в стойких проявлениях того или иного вида дисграфии, нужно продолжать анализ письменных работ, так как по одному диктанту сложно однозначно утверждать, что все выявленные ошибки относятся к понятию дисграфия.

Нарушения письма оказывают влияние как на весь процесс обучения и речевое развитие детей в целом, так и участвуют в формировании ряда функций неречевого характера.

Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфии от ошибок письма иного характера чрезвычайно важны для построения логопедической работы с детьми.

На основании полученных нами данных сделаны следующие выводы:

- понимание механизмов дисграфии и ее эффективная коррекция требуют психолого-педагогического изучения специфических ошибок письма, особенностей устной речи, а также нейропсихологического анализа других психических функций школьников;

- младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностям устной речи представляют собой неоднородную группу;

- комплексный (психолого-педагогический и нейропсихологический) подход к анализу дисграфии у детей позволяет обнаружить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма, особенностей устной речи;

- условные гендерные различия девочек и мальчиков (на психологическом, физическом, когнитивном, поведенческом уровнях) существуют, но в проявлении дисграфии это понятие стирается ввиду проблем развития детей, описанных выше.

Список использованной литературы

1. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – С. 33. – Текст : непосредственный.
2. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия : пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева.– Москва: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2007. – 304 с. – Текст : непосредственный.
3. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой. – Москва: Информация XXI в., 2002. – 256 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.32
ББК 74.32

Значение активного осязания в обучении слабовидящих детей: компенсаторный механизм и методические решения

Ботова М.Г.

Аннотация: В статье рассматривается проблема обучения слабовидящих детей в условиях современного образования. Обосновывается необходимость использования активного осязания как ведущего компенсаторного механизма, позволяющего преодолеть трудности восприятия пространственных и количественных характеристик. Приводятся актуальные статистические данные (ВОЗ, 2025 г.) о распространённости нарушений зрения в детской популяции. Описываются психолого-педагогические особенности осязательного восприятия и его дидактические возможности при формировании математических понятий.

Ключевые слова: слабовидящие дети, активное осязание, обучение математике, компенсаторные механизмы, сенсорное восприятие, инклюзивное образование, коррекционная педагогика.

THE IMPORTANCE OF ACTIVE TOUCH IN THE EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN: COMPENSATORY MECHANISMS AND METHODOLOGICAL SOLUTIONS

Botova M.G.

Abstract: The article deals with the problem of teaching mathematics to visually impaired children in the context of modern education. The necessity of using active touch as a leading compensatory mechanism that allows overcoming difficulties in the perception of spatial and quantitative characteristics is substantiated. Current statistical data (WHO, 2025) on the prevalence of visual impairments in the child population are presented. The psychological and pedagogical features of tactile perception and its didactic possibilities in the formation of mathematical concepts are described.

Keywords: visually impaired children, active touch, mathematics education, compensatory mechanisms, sensory perception, inclusive education, and correctional pedagogy.

XXI век – век технического прогресса, компьютеризации и телевидения. В эпоху переоценки духовных ценностей, моральных и нравственных норм с особой остротой встаёт необходимость в исследованиях, раскрывающих многогранное влияние на интеллектуальный и психологический потенциал личности, её творческие возможности и способности.

Учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на формирование культурного потенциала личности, её способности к творческой инициативе, самореализации, активности в достижении успеха в будущем – вот важнейшая, первостепенная цель современного образования.

В то же время, вследствие воздействия объективно-неблагоприятных факторов, характерным является увеличение количества детей, имеющих различные нарушения в развитии: дети с нарушениями интеллекта, с сенсорными нарушениями, с задержкой психического развития и другие. Нарушения зрения занимают в этом перечне одно из центральных мест [4]. По актуальным данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) на 2025 год, не менее 2,2 миллиарда человек во всём мире страдают нарушениями ближнего или дальнего зрения, и как минимум у миллиарда из них проблемы можно было предотвратить или смягчить [3]. По прогнозам специалистов, если тенденция сохранится, то к 2050 году каждый второй человек на планете будет близоруким [11].

В Российской Федерации, по данным Всероссийского общества слепых (ВОС), на 1 декабря 2025 года организация объединяет 184 тысячи человек с нарушениями зрения [10]. Ежегодно в России примерно 45 тысяч человек становятся инвалидами из-за проблем со зрением, из них более половины – дети и подростки в возрасте до 18 лет [9]. По данным Минздрава России, за последние десять лет число людей с миопией увеличилось на 30 процентов [11].

В Удмуртской Республике, согласно данным региональных исследований, каждый второй житель в возрасте 15 лет и старше носит очки или контактные линзы, а число детей с впервые выявленной близорукостью за последние пять лет выросло на 18 %. Широкое распространение зрительных нарушений среди детского контингента в Удмуртии обуславливает необходимость создания специальных классов охраны и коррекции зрения в общеобразовательных учреждениях, что позволит детям данной категории получать полноценное общее образование.

Если слепой или слабовидящий ребёнок достигает в развитии того же уровня, что и нормально видящий сверстник, то дети с дефектом достигают этого иным способом, по иному пути. Как подчёркивал Л.С. Выготский, для педагога особенно важно знать своеобразие этого пути, по которому он должен провести ребёнка [7]. Особенности процесса

формирования образа восприятия при нарушениях зрения – нечеткость, огрубленность, неточность, глобальность, недостаточная целостность, фрагментарность, малая обобщённость – не могут не сказаться на развитии познавательных интересов слабовидящего ребёнка [6].

В этой связи особое значение приобретает осязание – одна из важнейших анализаторных функций, обладающая значительными компенсаторными возможностями [5]. На современном этапе проблема выявления факторов развития осязательного восприятия крайне актуальна, поскольку её решение позволит повысить эффективность использования осязания человеком и тем самым обеспечить оптимизацию процесса обучения слепых и слабовидящих школьников, в том числе математике [8].

Не секрет, что из-за нарушения зрения у школьника зачастую снижается успеваемость, появляется неуверенность в себе, в своих силах, умениях и знаниях, что ведёт к понижению самооценки и ухудшению отношений со сверстниками [1]. Математика же предъявляет особые требования к пространственному мышлению, абстрагированию, точности восприятия форм и величин – качествам, которые у слабовидящих детей напрямую зависят от уровня развития осязания.

Рассмотрение роли и функции осязания в общем психическом развитии детей с нарушениями зрения показывает, что оно является необходимым условием формирования системы компенсации нарушений на ранних стадиях развития. «Глаза и руки, – по И.М. Сеченову, – способны самостоятельно и вполне адекватно отражать следующие категории признаков: форму, величину, направление, удаление, телесность, покой и движение. Помимо перечисленных категорий, человек только при помощи зрения различает цвет, а при помощи осязания – сдавливаемость, вес, тепло и холод» [4]. Таким образом, зрительное восприятие отражает восемь категорий признаков, а осязательное – одиннадцать. Осязание даёт более полную (хотя и специфическую) информацию об объекте, что делает его незаменимым при изучении геометрических фигур, рельефных чертежей, объёмных моделей.

Взаимоотношение зрения и осязания долгое время понималось односторонне: главным образом как помощь зрению со стороны осязания. Обратное же влияние – роль зрения при осязательном восприятии и в развитии самого осязания – в недостаточной степени оценивалось. Исследования Ю.А. Кулагина показали, что в рельефном рисунке могут быть использованы перспективные искажения, которые хорошо понимаются слепыми при известном опыте восприятия рисунков с неравномерным точечным заполнением [2]. Л.И. Солнцева, В.А. Лонина, Р.А. Курбанов также подчёркивают, что совместное использование неполноценного зрения и

осязания даёт в школьном возрасте значительно большую полноту образа восприятия, снижает время опознания знакомых объектов и облегчает формирование адекватных представлений о незнакомых объектах внешнего мира [6]. Это особенно важно при обучении математике, где требуется точное различение формы (круг, квадрат, треугольник), пространственных отношений (больше–меньше, выше–ниже, слева–справа) и количественных параметров.

Таким образом, активное осязание становится не просто вспомогательным приёмом, а ведущим дидактическим инструментом в руках учителя, работающего со слабовидящими детьми. Его целенаправленное развитие через специальные упражнения (обследование рельефных фигур, лепка цифр и геометрических тел, работа со шрифтом Брайля) позволяет компенсировать недостаточность зрительной информации и создаёт прочную сенсорную основу для формирования математических понятий.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Слепой ребенок / Л.С. Выготский. – Текст : непосредственный // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Т.А. Власовой. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 5. Основы дефектологии. – С. 86–97.
2. Кулагин Ю.А. Восприятие средств наглядности учащимися школы слепых / Ю.А. Кулагин. – Москва: Педагогика, 1969. – 128 с. – Текст : непосредственный.
3. ВОЗ: почти в половине случаев нарушения зрения можно предотвратить или скорректировать // Казинформ. – 2025. – 9 окт. – Режим доступа: https://www.inform.kz.ru (дата обращения: 02.06.2026). – Текст : электронный.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А.Г. Литвак. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 256 с. – Текст : непосредственный.
5. Сеченов И.М. Элементы мысли / И.М. Сеченов. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 416 с. – Текст : непосредственный.
6. Солнцева Л.И. Дети с нарушениями зрения / Л.И. Солнцева, В.А. Лонина, Р.А. Курбанов. – Текст : непосредственный // Специальная психология : учебник : в 2 т. / под ред. В.И. Лубовского. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – Т. 1. – С. 243–428.
7. Специальная педагогика : учебник для бакалавриата и магистратуры / [авт. коллектив : Т.А. Басилова, С.М. Валявко, Ч.Б. Кожалиева и др.] ; под

ред. В.И. Лубовского. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 520 с. – Текст : непосредственный.
8. Своеобразие развития личности при слепоте и слабовидении // Инфоурок. — Режим доступа: https://infourok.ru (дата обращения: 02.06.2026). – Текст : электронный.
9. Месячник белой трости. Поддержка граждан с ограниченными возможностями по зрению // Info-kizlyar. – 2024. – 25 октября. – Режим доступа: https://info-kizlyar.ru (дата обращения: 02.06.2026). – Текст : электронный.
10. The All Russia Association of the Blind (VOS): Key Facts and Figures // VOS. – Режим доступа: https://www.vos.org.ru (дата обращения: 02.06.2026). – Текст : электронный.
11. Почему молодые люди чаще теряют зрение? // ФАРМКОНТРОЛЬ. – 2025. – 9 марта. – Режим доступа: https://www.pharmcontrol.ru (дата обращения: 02.06.2026). – Текст :электронный.

УДК 376. 37
ББК Ч457.9

Преодоление фонематических нарушений речи у детей

Гришанова И.А.

Аннотация: В статье рассматривается проблема преодоления фонематических нарушений у детей. Определены этапы развития фонематического восприятия. Раскрыто содержание логопедической работы по развитию простых и сложных форм фонематического анализа, синтеза, представлений.

Ключевые слова: речевые и неречевые звуки, дифференциация фонем, простые формы фонематического анализа, сложные формы фонематического анализа.

OVERCOMING PHONEMIC SPEECH DISORDERS IN CHILDREN

Grishanova I.A.

Abstract: The article examines the problem of overcoming phonemic disorders in children. The stages of development of phonemic perception have

been identified. Specific examples are used to illustrate the content of speech therapy work on the development of simple and complex forms of phonemic analysis, synthesis and representations.

Keywords: speech and non-speech sounds, differentiation of phonemes, simple forms of phonemic analysis, complex forms of phonemic analysis.

В психолого-педагогической литературе формирование фонематических процессов представлено следующими этапами (З.Е. Агранович, Ж.В. Антипова, Н.С. Варенцова, О.В. Елецкая, Л.А. Кузьмина, Е.В. Колесникова и др.):

1 этап. Узнавание неречевых звуков.

На этом этапе в процессе специальных игровых упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки. Эти занятия способствуют также развитию слухового внимания и слуховой памяти.

2 этап. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых слов, фраз, звукокомплексов.

3 этап. Различение слов, близких по звуковому составу.

4 этап. Дифференциация слогов.

5 этап. Дифференциация фонем.

На этапе различения слогов и фонем дети учатся выделению звука из ряда звуков, контрастных по артикуляции; выделению звука из ряда слогов, контрастных по артикуляции; выделению звука из ряда звуков, сходных по артикуляции; выделению звука из ряда слогов, сходных по артикуляции.

6 этап. Развитие простых и сложных форм фонематического анализа, синтеза, представлений.

На этом этапе развиваются тонкие акустико-артикуляторные дифференцировки и создаются устойчивые фонематические представления о каждом звуке родного языка. В логопедической работе на данном этапе имеется определённая последовательность:

•Развитие простых форм фонематического анализа:

-выделение звука на фоне слова;

-выделение звука из слова;

-выделение звука из предложения.

•Развитие сложных форм фонематического анализа:

-определение места звука в слове;

-определение последовательности звуков в слове;

-определение положения звука по отношению к другим звукам в слове;

-определение количества звуков в слове.

•Развитие фонематического синтеза:

-составление слов из заданной последовательности звуков;

-составление слов из нарушенной последовательности звуков.

•Развитие фонематических представлений:

-подбор слов с заданным звуком.

Рассмотрим содержание логопедической работы по развитию простых и сложных форм фонематического анализа, синтеза, представлений.

Начинается эта работа с того, что детей учат определять количество слогов в слове и отхлопывать двух - и трехсложные слова. Необходимо объяснить и показать детям, как отхлопывать слова разной сложности, как выделять при этом ударный слог. Далее проводится анализ гласных звуков. Затем приступают к анализу согласных звуков. При этом должна соблюдаться определенная последовательность: сначала ребенка учат выделять в слове последний согласный звук. Следует заметить, что легче всего детям даются глухие взрывные согласные.

Существует множество форм операций, направленных на формирование фонематического анализа.

При выделении звука на фоне слова логопед сначала произносит какой-либо звук, а затем слово или ряды слов, содержащие и не содержащие этот звук. Дети должны определить, имеется ли в этих словах выделенный звук. Реакциями детей могут быть разнообразные действия: подъем руки, хлопок в ладоши, указание на соответствующую букву и т.д. Сложным и особо значимым в данном случае вариантом этой операции является анализ ряда слов со смешиваемыми звуками.

При вычленении звука детям предлагается слово, в котором они должны назвать последний или первый звук слова. Особое внимание уделяется словам, которые в своем составе содержат два или большее число смешиваемых звуков, а также рядам слов-квазиомонимов.

При определении места звука в слове логопед выделяет какой-либо звук, дети определяют, где он находится в слове: в его абсолютном начале, абсолютном конце или в середине. Легкий вариант задания – выделенный звук встречается в слове один раз, трудный – звук встречается несколько раз.

При определении положения звука по отношению к другим звукам логопед произносит слово, выделяет в нем звук, ребенок должен назвать, какой или какие звуки находятся перед или после выделенного звука.

При определении последовательности звуков в слове логопед произносит слово, ребенок должен раздельно назвать звуки этого слова в порядке их следования.

При определении порядка следования звука (звуков) в слове логопед произносит слово, выделяет в нем звук, ребенку нужно определить, каковым по порядку следования является этот звук: первым, третьим и т.п. Другой вариант операции: педагог произносит слово и просит ребенка назвать в этом слове, например, четвертый звук. Или ребенок обозначает порядковый номер звуков в слове.

При определении количества звуков в слове логопед произносит слово, ребенок определяет количество составляющих слово звуков.

При составлении слов из заданной последовательности звуков логопед в должной последовательности раздельно произносит звуки, ребенок составляет из них слова. Условия формирования этой операции могут иметь разную сложность. Легкие, – когда звуки подаются с минимальной паузой; трудные, – когда паузы между подаваемыми звуками продолжительные, или звуки перемежаются индифферентными словами-раздражителями, или вводятся какие-то иные «шумы».

Операции фонематических представлений могут быть разделены на две группы, между которыми не существует резких границ: собственно дифференциация фонем и фонематические обобщения.

Развитие фонематических процессов положительно влияет на становление всей речевой системы.

Список использованной литературы

1. Агранович З.Е. В помощь логопедам и родителям : сб. домаш. заданий для преодоления недоразвития фонемат. стороны речи у ст. дошкольников / З.Е. Агранович. – Москва: Дрофа, 2013. – 154 с. – Текст : непосредственный.
2. Антипова Ж.В. Понятие о фонетико-фонематическом недоразвитии речи / Ж.В. Антипова, Н.В. Горина. – Текст : непосредственный // Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие / под ред. Т.В. Волосовец. – Москва: Академия, 2000. – С. 28.
3. Варенцова Н.С. Развитие фонематического слуха у дошкольников : опорн. конспекты занятий / Н.С. Варенцова, Е.В. Колесникова. – Москва: Академия, 1997. – 154 с. – Текст : непосредственный.
4. Елецкая О.В. Особенности фонематических процессов учащихся младших классов общеобразовательной школы с дизорфографией / О.В. Елецкая, Л.А. Кузьмина // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2015. – № 23. – С. 26–30. – URL: https://e-koncept.ru/?ysclid=mpf34c24y7703266662. – Текст : электронный.

5. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Е.В. Колесникова : учеб.-метод. пособие к раб. тетр. – Москва: Ювента, 2002. – 96 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376. 37
ББК Ч457.9

Формирование связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием в процессе музейной деятельности

Гришанова И.А.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с общим речевым недоразвитием. Аргументирована идея использования музейной деятельности в коррекционном процессе. Определены базовые формы работы с детской аудиторией в музее. Представлена обучающая программа, предполагающая использование комплекса мероприятий коррекционной направленности, учитывающих речевые трудности младших школьников с общим речевым недоразвитием. Сделаны выводы о целесообразности использования школьного музея в работе учителя-логопеда с детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: связная речь, младшие школьники, общее недоразвитие речи, музейная деятельность, школьный музей.

FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE PROCESS OF MUSEUM ACTIVITIES

Grishanova I.A.

Abstract: The article examines the problem of the formation of coherent speech in children of primary school age with general speech underdevelopment. The idea of using museum activities in the correctional process is substantiated. Basic forms of work with children's audiences in the museum have been defined. A training program is presented that involves the use of a set of corrective measures that take into account the speech difficulties of primary school children with general speech underdevelopment. Conclusions are made

about the feasibility of using a school museum in the work of a speech therapist with children of primary school age.

Keywords: coherent speech, primary school children, general speech underdevelopment, museum activities, school museum.

Введение

В настоящее время психологами и педагогами общеобразовательных школ отмечается значительный рост числа обращений по поводу школьной неуспеваемости или дезадаптации детей младшего школьного возраста, недостаточной психологической готовности к школьному обучению. Обращает на себя внимание тот факт, что общая оценка интеллектуального развития ребенка в большинстве случаев может и не выходить за пределы возрастных показателей. Однако в ходе специальных исследований часто обнаруживаются признаки общего недоразвития речи.

Своеобразие преодоления речевых трудностей при общем недоразвитии речи показано в исследованиях М.В. Богданова-Березовского, Б.М. Гриншпуна, В.К. Орфинской, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской и др. Изучением особенностей формирования связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием занимались Г.А. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Л.В. Лопатина, Т.А. Фотекова, А.В. Ястребова и др.

Анализ научной литературы показал, что, если тема формирования связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием рассмотрена в педагогической науке достаточно детально, то вопросы использования музейной деятельности в коррекционном процессе остаются открытыми для решения. Проблема исследования заключается в поиске путей формирования связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием.

Материал и методика исследования

Материалом исследования послужили теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и наблюдения за детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Как свидетельствует предпринятый в исследовании анализ научной литературы, под общим недоразвитием речи понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей при нормальном слухе и сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы (В.П. Глухов, Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соботович, Г.В. Чиркина и др.). Процесс формирования связной речи при общем речевом недоразвитии в младшем школьном возрасте достаточно сложный, так как проблема за-

ключается в нарушениях использования таких компонентов языковой системы, как фонетико-фонематический, лексический, грамматический.

При речевом недоразвитии мысли говорящего нелогичны, выстроить смысловое развернутое высказывание представляет большую сложность для учащегося. В значительной степени это происходит из-за невозможности выявления логических связей в построении предложения, отсутствии осознанного понимания формируемого высказывания вследствие общего речевого недоразвития. Речь школьника с общим речевым недоразвитием носит преимущественно ситуативный характер и имеет форму диалога; у детей нет навыков и умений связно излагать свои мысли, для них характерна подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями.

Обзор научной литературы показал, что в задачи формирования связного высказывания у детей младшего школьного возраста входит выработка таких умений, как пересказ литературных произведений, составление повествовательного, описательного и творческого рассказов, рассказов из опыта, высказываний типа рассуждений. Перспективным направлением совершенствования процесса коррекционно-развивающего обучения по развитию связного высказывания у младших школьников с недоразвитием речи является музейная деятельность.

Формирование связной речи при использовании музейной деятельности как одного из компонентов образовательной среды обеспечивается путём активизации фонетико-фонематических процессов. Учащиеся получают наглядный пример корректного произношения, вследствие чего совершенствуется слоговая структура слова, а также лексико-грамматический строй речи. Постепенно у младших школьников формируются навыки построения развернутого высказывания путём применения как традиционных, так и нетрадиционных форм обучения.

Музейная деятельность в условиях школы ориентирована на решение образовательных и воспитательных задач и в плане обеспечения формирования связной речи связана, прежде всего, с активизацией речевых, личностных и коммуникативных способностей учащегося при изложении конкретного материала. На базе школьного музея учащиеся получают возможность развивать коммуникативные навыки. Отметим, что музейная деятельность опирается на возрастные, а также индивидуально-возрастные аспекты в процессе организации работы по формированию связной речи.

В ходе исследования определены базовые формы работы с детской аудиторией в музее. К ним относятся: экскурсия, лекция, консультация, научные чтения (конференции, сессии, заседания), клуб (кружок, студия),

конкурс (олимпиада, викторина), встреча с интересным человеком, концерт (литературный вечер, театрализованное представление, киносеанс), праздник, историческая игра и др.

Методическим воплощением актуализации процесса формирования связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием в музейной деятельности выступает обучающая программа, предполагающая использование комплекса мероприятий коррекционной направленности, учитывающих речевые трудности младших школьников с общим речевым недоразвитием.

Целью программы является формирование связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием.

Задачи программы:

1. Формирование умения составлять высказывания простых и сложных конструкций.

2. Формирование умения составлять развернутые ответы на вопросы.

3. Составление повествовательных, описательных рассказов, пересказа на основе плана, с опорой на картину, серии картинок, фотографий, предметов.

Экспериментальная работа по формированию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи проводилась во внеурочное время в школьном музее.

На каждом занятии детям предлагались задание на формирование связной речи: пересказ прослушанного текста или готового сообщения, описание картины удмуртских художников или старинных предметов, выступление на научно-практической конференции с докладом про старинный экспонат и др.

Все музейные занятия проходили в форме экскурсии, беседы, игры**.** Дети составляли описательные рассказы о старинных предметах, национальных костюмах, героях сказок удмуртского народа. Учились выстраивать правильные грамматические конструкции при составлении рассказа о родной природе, о семье, национальных праздниках. На различных занятиях, проведенных в музее, дети общались, составляли ответы на вопросы развернутыми фразами и выстраивали диалог на заданную тему. Во время беседы учащиеся составляли устные высказывания с опорой на план, картину или фотографию прошлых лет.

Например, в рамках темы «Удмуртия – мой родимый край» младшим школьникам были предложены следующие формы музейной деятельности: выставка «Культура и быт удмуртского народа» (составление рассказа - описания о предметах быта удмуртского народа), лекция «День государственности Удмуртской Республики» (составление рассказа об Уд-

муртской Республике с наглядной опорой) , беседа «Знакомство с картинами удмуртских художников» (составление рассказа - описания природы Удмуртской Республики с опорой на картину художника), игра «Удмуртская изба» (составление рассказа-описания предметов быта удмуртского народа с опорой на старинные предметы), интерактивная игра «Достопримечательности Удмуртии» (формулирование вопросов о достопримечательностях Удмуртии и составление развернутых ответов на заданные вопросы), праздник «В гостях у Тол Бабая» (составление развернутого высказывания о Тол Бабае и удмуртских традициях с опорой на серию картин).

Результаты исследования и их обсуждение

Для осуществления целей исследования было проведено диагностическое изучение уровня сформированности связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием.

В качестве диагностического инструмента использовалась методика Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной.

Параметры исследования: 1) составление рассказа по серии сюжетных картинок; 2) пересказ прослушанного текста.

Каждое задание оценивалось по следующим критериям: смысловая адекватность и самостоятельность выполнения, возможность программирования текста, лексическое оформление.

Анализ результатов показал, что 30 % учащихся в ЭГ и КГ имеют низкий уровень сформированности связной речи. У таких детей в речи при составлении рассказа и пересказе отсутствует точность, не прослеживается логичность, ясность, коммуникативная целесообразность, языковая правильность речи, выразительность. А также в речи ребенок употребляет чаще односложные, малоинформативные предложения. Постоянно нуждается в помощи взрослого.

70 % имеют средний уровень сформированности связной речи. На занятиях при составлении рассказа и пересказе у обучающегося в речи прослеживается коммуникативная целесообразность, логичность, но отсутствует содержательность, ясность, наблюдаются значительные сокращения. А также в своей речи ребенок употребляет простые предложения. Нуждается в наводящих вопросах, уточнениях, дополнениях.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента выявил недостаточный для младших школьников уровень сформированности связной речи в экспериментальной и контрольной группах.

Для проверки эффективности экспериментального обучения необходимо было установить тенденцию в изменении уровня сформированности связной речи у детей младшего школьного возраста с общим речевым

недоразвитием в результате применения предложенной программы в экспериментальной группе.

При повторном обследовании детей после экспериментального обучения обнаружены некоторые изменения в показателях уровней сформированности связной речи.

В контрольной группе низкий уровень сформированности связной речи составил 20 %. В экспериментальной группе низкого уровня сформированности связной речи не оказалось. Средний уровень сформированности связной речи в контрольной и экспериментальных одинаковый, что составляет 80 % от числа учеников. В экспериментальной группе выявлен рост высокого уровня сформированности связной речи до 20 %.

По данным исследования, уровень сформированности речи у младших школьников в экспериментальной группе повысился от низкого к среднему. Процент детей со средним уровнем сформированности связной речи увеличился на 10 %. Также в экспериментальной группе выявлен рост со среднего до высокого уровня сформированности связной речи, который увеличился на 20 %.

В контрольной группе тоже выявлен рост уровня сформированности связной речи, но только 10 % младших школьников перешли с низкого уровня на средний.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности формирующего эксперимента, направленного на повышение уровня сформированности связной речи у младших школьников в процессе музейной деятельности.

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем:

1. Связная речь представляет собой последовательно и систематически развернутое изложение мыслей, осуществляемое в двух основных формах – диалоге и монологе, при этом первостепенной функцией связной речи является коммуникативная. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами связной речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

2. Речь школьника с общим речевым недоразвитием носит преимущественно ситуативный характер и имеет форму диалога; у детей нет навыков и умений связно излагать свои мысли, для них характерна подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями. Осложняет процесс овладения связной речью наличие у детей вторичных отклонений в

развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения).

3. Главной особенностью школьного музея является многозначность и емкость его педагогических возможностей. Кроме своего прямого предназначения, связанного с изучением и документированием исторического процесса, школьный музей решает комплекс педагогических задач, являясь действенным инструментом в формировании личности младшего школьника.

4. Разработанная программа экспериментального обучения подтвердила свою эффективность: выявлен рост показателей по всем параметрам сформированности связной речи детей младшего школьного возраста с общим речевым недоразвитием.

5. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что формирование связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием осуществляется эффективно в процессе музейной деятельности.

Перспектива исследования состоит в возможности выхода его выводов за пределы возрастных рамок младшего школьного возраста, что позволит использовать музейную деятельность в проектировании и реализации оптимальных условий различных вариантов коррекционно-развивающего процесса.

Список использованной литературы

1. Ломакина А.А. Теоретические основы изучения проблемы формирования связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи / А.А. Ломакина, И.В. Андрусева. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы педагогики : сб. науч. тр. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., 18 мая 2023 г., г.-к. Анапа. – Анапа: Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2023. – С. 34–38.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студентов вузов. – Москва: Академия, 2003. – 384 с. – Текст : непосредственный.
3. Одинокова Н.А. Особенности формирования связного высказывания у младших школьников с недоразвитием речи с использованием мнемотехнических приёмов / Н.А. Одинокова, К.А. Бекибаева // Интеграция теории и практики специального и инклюзивного образования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. онлайн-конф., Алматы, 13 апр. 2021 г. – Алматы: Изд-во Казах. нац. жен. пед. ун-та, 2021. – С. 140–142. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48068480&ysclid=mpf46q5q9f30436027. – Текст : электронный.

4. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – Москва: АРКТИ, 2002. – 136 с. – Текст : непосредственный.
5. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А.В. Ястребова. – Москва: АРКТИ, 1999. – 120 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376. 37
ББК Ч457.91

Бисероплетение как средство формирования графо-моторных навыков у старших дошкольников с дизартрией

Гришанова И.А.,
Волкова А.М.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования графо-моторных навыков у старших дошкольников. Аргументирована идея использования бисероплетения для формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с дизартрией.

Ключевые слова: старшие дошкольники, дизартрия, графомоторный навык, бисероплетение.

BEADING AS A MEANS OF DEVELOPING GRAPH-MOTOR SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Grishanova I.A.,
Volkova A.M.

Abstract: The article examines the problem of developing graphomotor skills in older preschool children. The idea of using beadwork to develop graphomotor skills in older preschool children with dysarthria is substantiated.

Keywords: senior preschoolers, dysarthria, graphomotor skills, beadwork.

Подготовка ребёнка к школьному обучению предполагает не только развитие речи и когнитивных функций, но и формирование зрительно-моторной координации, мелкой моторики и графических навыков. Особенно остро эта задача стоит в отношении детей с речевыми нарушения-

ми, в частности с дизартрией, у которых нарушения артикуляционной моторики сопровождаются недостаточной дифференциацией движений пальцев рук.

Теоретическими предпосылками решения указанной проблемы выступают исследования, связанные с понимаем взаимосвязи между нарушенным артикуляционным праксисом и моторным развитием в целом (Е.Ф. Архипова, Е.Н. Винарская, Л.С. Волкова, М.Е. Хвацев и др.). Ведущей во многих исследованиях выступает идея связи структуры дефекта при дизартрии с трудностями тонкой и артикуляционной моторики. Изучением практических аспектов диагностики и развития графо-моторных навыков занимались Т.В. Ахутина, М.И. Лынская, Н.Г. Малюкова, Л.Г. Парамонова и др. Вопросы развития кинестетической основы движений, зрительно-моторной интеграции у дошкольников с дизартрией рассмотрены в трудах Л.А. Венгер, О.А. Безруковой, Е.А. Логиновой, Н.В. Нищевой, О.Г. Приходько и др. В литературе описаны и теоретически обоснованы способы формирования графо-моторных навыков у старших дошкольников, при этом бисероплетение редко обсуждается с точки зрения раскрытия и реализации его потенциальных возможностей для детей с дизартрией.

Дополнительным фактором, осложняющим формирование графомоторных навыков, является нарушение межполушарного взаимодействия. У детей с дизартрией часто наблюдается недостаточная сформированность процессов латерализации, что проявляется в трудностях координации движений обеих рук, несформированности билатеральной координации (М.М. Безруких, А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Т.А. Фотекова и др.).

В этой связи особую актуальность приобретают методы, направленные на развитие мелкой моторики рук как основы графо-моторных навыков. Одним из таких методов, активно внедряемых в практику дошкольных образовательных организаций компенсирующего вида, является бисероплетение – вид декоративно-прикладного творчества, сочетающий в себе элементы игры, художественного творчества и тонкой моторной активности. Бисероплетение требует от ребёнка выполнения высокоточных, дифференцированных движений пальцев: захват мелких бусин, их удержание, ориентировка в пространстве, нанизывание на тонкую нить или проволоку. Эти действия напрямую способствуют укреплению мелких мышц кисти, развитию тактильной чувствительности, формированию зрительно-моторной координации и улучшению произвольного контроля над движениями – всех тех компонентов, которые составляют основу графомоторных навыков.

Методическим воплощением актуализации процесса формирования графо-моторных навыков у старших дошкольников с дизартрией выступает обучающая программа, предполагающая использование бисероплетения в процессе экспериментального обучения.

Цель опытно-экспериментальной работы: экспериментальная проверка использования бисероплетения в процессе формирования графо-моторных навыков у старших дошкольников с дизартрией.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 147» г. Ижевска Удмуртской Республики. В исследовании участвовали дети в возрасте 6–7 лет с дизартрией. В качестве диагностического инструмента использовалась методика Т.А. Фотековой.

Параметры исследования.

1. Точность выполнения графических заданий.
2. Координация движений мелкой мускулатуры кисти руки.
3. Уровень зрительно-моторной координации и пространственной организации деятельности.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что нарушение графо-моторных навыков в обеих группах находится на уровне, не соответствующем возрастным нормам для детей старшего дошкольного возраста. К низкому уровню сформированости графо-моторных навыков относятся 58 % детей экспериментальной и 72 % контрольной группы. У этих детей нарушена координация движений пальцев рук, что проявлялось не только в речевой сфере, но и в моторных пробах: при попытке изолированно поднять один палец у большинства детей одновременно напрягались два-три пальца, что свидетельствует о наличии синкинезий – типичного признака незрелости моторных систем у детей со стёртой дизартрией.

При выполнении графических заданий у детей возникали выраженные трудности. В задании на копирование узора по точкам многие не могли точно соединить точки, линия получалась дрожащей, прерывистой или «скачущей». При свободном воспроизведении узоров дети не сохраняли ритм: волна превращалась в хаотичные изгибы, зигзаг терял угловатость, а в цепочке фигур нарушалось чередование или размер элементов. Линии в узоре были косыми и неровными, дистанция между повторяющимися элементами не соблюдалась.

К среднему уровню сформированости графо-моторных навыков относятся 43 % детей экспериментальной группы и 28 % детей контрольной группы. У этих воспитанников формирование данного процесса несколько ниже возрастной нормы, координация движений пальцев рук и мелкая мо-

торика сформированы недостаточно, но не в той степени, как у детей с низким уровнем.

При выполнении заданий они проявляли большую устойчивость: могли удерживать ритм при копировании узоров, хотя иногда допускали незначительные искажения формы. При обводке фигур и штриховке линии проводились относительно плавно, с минимальными выходами за границы. В графическом диктанте дети в основном ориентировались в двухмерном пространстве, понимали инструкции, хотя иногда путали направления. Детей с высоким уровнем сформированности графомоторных навыков в экспериментальной и контрольной группах не оказалось. Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента выявил недостаточный уровень сформированности графомоторных навыков как в экспериментальной, так и в контрольной группах. В связи с этим встала задача разработать и внедрить экспериментальную программу, направленную на повышение уровня сформированости графо-моторных навыков у старших дошкольников с дизартрией.

Цель программы: формирование графо-моторных навыков у старших дошкольников с дизартрией.

Задачи программы:

1. Развивать мелкую моторику пальцев рук.

2. Совершенствовать координацию, точность в выполнении движений.

3. Формировать умение манипулировать мелкими предметами.

Формирующий этап эксперимента включал реализацию совместной деятельности по бисероплетению, в которую были включены такие обязательные элементы, как упражнения на развитие мелкой моторики и зрительного восприятия. Обязательным компонентом образовательной деятельности являлись пальчиковая гимнастика, зрительная гимнастика и физкультминутки.

В каждом занятии использовались разные техники бисероплетения (нанизывание на нить по схеме, плетение по рисунку, создание узоров по замыслу, комбинированное плетение с использованием бусин разного размера и цвета), предполагающие тренировку умения манипулировать мелкими предметами, развитие мелкой мускулатуры пальцев, формирование способности сохранять позу пальцев рук в статических положениях, а также координацию движений в системе «правая рука — левая рука».

Обязательным элементом было создание детьми героев мультфильмов из бисера, что способствовало формированию такого показателя графо-моторных навыков, как точное и целенаправленное управление движениями пальцев при работе с мелкими деталями. В процессе совместной

деятельности применялись следующие приёмы бисероплетения: нанизывание бусин на нить или проволоку, сортировка по цвету и размеру, фиксация бусин в заданной последовательности.

Данные приёмы позволяют развивать следующие графо-моторные навыки:

— развитие мелкой мускулатуры пальцев и контроля силы нажима происходило при выполнении таких действий, как продевание нити в отверстие бусины, удержание проволоки;

— развитие координации движений в системе «правая рука — левая рука» достигалось при одновременном участии обеих рук: одна удерживала нить или основу, другая — нанизывала или распределяла бусины, особенно при выкладывании симметричных узоров;

— развитие внимания и самоконтроля происходило в ходе проверки готовой работы: дети сверяли результат с образцом, оценивали, все ли элементы выполнены, соблюдена ли последовательность, что активно использовалось на этапе рефлексии;

— развитие умения манипулировать мелкими предметами тренировалось постоянно: при сортировке бусин, подборе нужного цвета, фиксации мелких деталей;

— развитие умения копировать изображение по образцу обеспечивалось за счёт предоставления чёткого визуального эталона готового изделия, который служил ориентиром при самостоятельном выполнении работы.

Структура проведения образовательной деятельности с применением бисероплетения включала:

— демонстрацию приёмов работы с бисером, схема и наглядный образец изделия;

— пальчиковую, зрительную и физкультурную гимнастики;

— упражнение на развитие зрительного восприятия (например, «найди бусину такого же цвета», «воспроизведи узор по памяти»);

— чередование видов деятельности (статическая – нанизывание, динамическая – сортировка, творческая – композиция по замыслу), что способствовало снижению утомляемости и поддержанию устойчивого внимания на протяжении всего занятия.

По результатам контрольного этапа эксперимента, к низкому уровню сформированности графо-моторных навыков были отнесены 14 % детей экспериментальной и 43 % контрольной группы. К среднему уровню сформированности графо-моторных навыков были отнесены 43 % детей экспериментальной группы и 57 % детей контрольной группы. К высоко-

му уровню сформированности графо-моторных навыков были отнесены 43 % детей экспериментальной группы и 0 % контрольной группы. У этих детей мелкая моторика соответствует возрастной норме: движения пальцев точные, синкинезии практически отсутствуют, узоры копируются уверенно и точно. Линии ровные, непрерывные, элементы повторяющегося узора выполнены одинаково по форме и размеру. Дети уверенно ориентируются в пространстве листа, корректно выполняют инструкции графического диктанта.

Таким образом, результаты показали, что у детей экспериментальной группы повысился уровень сформированности графо-моторных навыков, что подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что процесс формирования графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией осуществляется эффективно при целенаправленном использовании бисероплетения на логопедических занятиях.

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем:

1. Дизартрия – это сложное нарушение речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц артикуляционного аппарата вследствие органического поражения центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Речевые проявления при дизартрии сопровождаются целым комплексом неврологических и психофизиологических особенностей, включая нарушения общей и мелкой моторики, снижение мышечного тонуса кистей, трудности в координации движений и недостаточную сформированность пространственных представлений.

2. Графо-моторный навык представляет собой сложную, высококоординированную двигательную функцию, обеспечивающую точное и автоматизированное воспроизведение графических знаков. Его формирование опирается на развитие мелкой моторики кисти и пальцев руки, зрительно-моторной координации, пространственных представлений, внимания, памяти и других психофизиологических функций. Особое внимание уделено нейрофизиологической взаимосвязи между тонкой моторикой и речевыми зонами коры головного мозга, подчеркивающей целесообразность использования моторных упражнений в логопедической работе.

3. Анализ особенностей детей с дизартрией показал, что данная категория дошкольников характеризуется полиморфными нарушениями: снижением дифференцированной моторики пальцев, несформированностью пространственного гнозиса и праксиса, нарушениями мышечного тонуса кисти, замедленным темпом графической деятельности и трудностями в зрительно-моторной координации, в целом, - несформированностью графо-моторных навыков.

4. В качестве одного из перспективных средств формирования графомоторных навыков в работе со старшими дошкольниками с дизартрией выступает бисероплетение. Этот вид деятельности сочетает в себе элементы мелкой моторики, зрительного анализа, пространственной ориентировки, произвольного внимания и речевой активности. Благодаря игровому и творческому характеру, бисероплетение повышает мотивацию ребёнка, снижает эмоциональное напряжение и способствует гармоничному развитию как моторных, так и когнитивных функций.

Список использованной литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: диагностика и коррекция в условиях ДОО / Е.Ф. Архипова. – Текст : непосредственный // Логопедия в детском саду. – 2022. – № 1. – С. 12–19.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму / Т.В. Ахутина. – Текст : непосредственный // Школа здоровья. – 2020. – № 2. – С. 45–53.
3. Васильева О.А. Бисероплетение как средство коррекции мелкой моторики у дошкольников с речевыми нарушениями / О.А. Васильева. – Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 4 (94). – С. 56–62.
4. Гаврилова Т.В. Развитие графомоторных функций у детей с дизартрией через художественно-прикладное творчество / Т.В. Гаврилова. – Текст : непосредственный // Дошкольное образование сегодня. – 2022. – № 2. – С. 41–47.
5. Калинина Н.В. Современные технологии развития графомоторики у дошкольников с речевыми нарушениями / Н.В. Калинина. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2022. – № 4. – С. 45–52.
6. Карпова С.Н. Бисер: путь к красивому письму : метод. пособие для педагогов / С.Н. Карпова. – Москва: «ТЦ Сфера», 2021. – 80 с. – Текст : непосредственный.
7. Миронова И.В. Бисероплетение в системе профилактики дисграфии у дошкольников / И.В. Миронова. – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2022. – № 1. – С. 73–78.
8. Федорова Н.А. Бисероплетение как эффективное средство развития тактильно-двигательной координации у дошкольников с речевой патологией / Н.А. Федорова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2. – С. 89.

УДК 376. 37
ББК Ч457.9

Развитие фонематического слуха у младших школьников с фонематическим недоразвитием речи с использованием игры на деревянных ложках

Гришанова И.А.,
Гученко М.В.

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития фонематических процессов у младших школьников. Аргументирована идея использования игры на деревянных ложках для развития фонематического слуха у младших школьников с фонематическим недоразвитием речи.

Ключевые слова: младшие школьники, фонематическое недоразвитие речи, фонематический слух, игра на деревянных ложках.

DEVELOPING PHONEMIC AUDIT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT USING A WOODEN SPOON GAME

Grishanova I.A.,
Guchenko M.V.

Abstract: The article examines the problem of development of phonemic processes in primary school children. The idea of using a game on wooden spoons to develop phonemic hearing in primary school children with phonemic speech underdevelopment is substantiated.

Keywords: primary school children, phonemic speech underdevelopment, phonemic hearing, playing wooden spoons.

Проблема развития фонематических процессов у детей в теории и практике логопедии весьма актуальна, так как исследования последнего времени выявили у большинства детей, поступающих в первый класс, запаздывание формирования фонематического слуха, фонематических представлений и фонематического анализа, синтеза, что проявляется в трудностях различения близких по звучанию фонем. Дети с фонематическим недоразвитием могут правильно слышать и произносить звуки, но при этом не осознают различий между ними. Это затрудняет формирование

лексики, грамматического строя речи и в дальнейшем влияет на учебную деятельность, особенно на овладение навыками письма и чтения.

Фонематический слух является одним из основных компонентов речевой деятельности, обеспечивающим успешное формирование звуковой стороны речи, навыков чтения и письма у младших школьников. Он играет ключевую роль в формировании правильного звукопроизношения и письменной речи, а его развитие является важнейшей задачей логопедической практики в младшем школьном возрасте.

Фонематическое недоразвитие речи исследовали Г.А. Волкова, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Г.В. Чиркина и др. Изучением фонематических процессов занимались Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Г.Г. Мисаренко, В.К. Орфинская и др. Понятие фонематического слуха рассматривали З.Е. Агранович, О.В. Елецкая, Е.М. Мастюкова, Л.Г. Парамонова, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова и др.

Как свидетельствует предпринятый в исследовании анализ научной литературы, фонематическое недоразвитие речи – это нарушение, при котором у ребёнка недостаточно сформированы фонематические процессы, несмотря на сохранный слух и нормальное интеллектуальное развитие. Данный вид речевого расстройства характеризуется трудностями в восприятии, различении и анализе звуков речи, а также в овладении звуковой стороной языка в целом (Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.).

Обзор научной литературы показал, что младшие школьники с фонематическим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в развитии фонематического слуха, как способности различать и узнавать фонемы родного языка на слух. Установлено, что фонематический слух обеспечивает возможность точно воспринимать речевые звуки и является основой для формирования правильного звукопроизношения, фонематического восприятия, чтения и письма. Для развития фонематического слуха у детей с фонематическим недоразвитием речи необходимо создать условия систематической, направленной, игровой коррекционно-развивающей работы.

Использование игры на деревянных ложках может явиться средством сенсомоторной и слуховой стимуляции у детей младшего школьного возраста.

Деревянные ложки являются доступным музыкальным инструментом. Их использование в логопедической практике позволяет одновременно задействовать слуховой, двигательный, тактильный и зрительный каналы восприятия, что способствует более глубокому и прочному усвоению ма-

териала. Особенно это важно для детей с фонематическим недоразвитием речи, у которых нарушены фонематические процессы.

Игра на деревянных ложках – это не просто музыкальное развлечение, а многофункциональный коррекционный инструмент, который, при правильной методике, эффективно способствует развитию фонематического слуха у младших школьников с фонематическим недоразвитием речи. Включение игры на ложках в логопедическую практику позволяет делать занятия не только полезными, но и эмоционально насыщенными, что особенно важно в работе с детьми с речевыми нарушениями.

Методическим воплощением актуализации процесса развития фонематического слуха у младших школьников с фонематическим недоразвитием выступает обучающая программа, предполагающая использование игры на деревянных ложках в процессе экспериментального обучения.

Цель опытно-экспериментальной работы: экспериментальная проверка эффективности использования игры на деревянных ложках в развитии фонематического слуха у младших школьников с фонематическим недоразвитием речи.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ «СОШ № 717» Невского района, г. Санкт-Петербург. В исследовании участвовали дети в возрасте 8–9 лет с фонематическим недоразвитием речи. В качестве диагностического инструмента использовалась методика Т.Б. Филичевой.

Высокий уровень развития фонематического слуха не был выявлен ни у одного ребенка экспериментальной и контрольной группы.

Средний уровень развития фонематического слуха выявлен у 40 % младших школьников в экспериментальной группе и у 40 % в контрольной группе. У детей замечены затруднения при различении или определении места звука, предлагалась дополнительная помощь.

Низкий уровень развития фонематического слуха выявлен у 60 % младших школьников в экспериментальной и контрольной группах. Школьникам было сложно выполнять задания самостоятельно. Ученики испытывали значительные трудности при выполнении заданий, неуверенность, часто путали звуки и их место в словах.

На основании анализа полученных данных были выделены следующие типичные трудности, обусловленные недостаточным уровнем развития фонематического слуха.

Большинство детей не различали близкие по звучанию фонемы, что проявлялось в замене звуков в речи. Во время выполнения заданий дети часто не замечали собственных ошибок в произношении, не могли их самостоятельно исправить даже после прямой подсказки. Дети повторяли

искажённые звуки, не различая их на слух, не осознавали неправильность произнесённого звука или слова.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента выявил недостаточный уровень развития фонематического слуха у детей экспериментальной и контрольной групп.

В связи с этим встала задача разработать экспериментальную программу, направленную на повышение уровня развития фонематического слуха у младших школьников с фонематическим недоразвитием, что обусловило проведение формирующего этапа эксперимента.

В начале экспериментального обучения коррекционная работа заключалась в узнавании неречевых звуков.

Важным было установление эмоционального контакта с детьми, а также первичное знакомство с деревянными ложками как игровым материалом.

Дети освоили работу с ложками, проявляли интерес к заданиям, улучшилась концентрация слухового внимания.

Далее проводилась целенаправленная работа по развитию фонематического слуха: детям предлагались задания на различение силы, темпа, ритма неречевых звуков.

После закрепления данного материала приступали к различению высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых слов, фраз.

Постепенно переходили к различению слов, близких по звуковому составу, а затем к дифференциации слогов и фонем.

Работа строилась по принципу постепенного усложнения заданий, активного включения всех участников, а также соблюдения структуры занятия, обеспечивающей чёткую организацию и логичную смену видов деятельности.

Каждое занятие строилось по структурной схеме:

1. Организационно-мотивационный этап.

На этом этапе наша задача заключалась в установлении положительного эмоционального фона, включении детей в игровую деятельность, актуализации предыдущего материала.

2. Основная часть занятия включала в себя серию упражнений, направленных на развитие фонематического слуха. Каждое игровое упражнение сопровождалось чёткими речевыми инструкциями, наглядной поддержкой, моторной активностью и пошаговым сопровождением.

3. Работа с деревянными ложками.

4. Речевая игра или мини-задание на закрепление учебного материала.

5. Подведение итогов. На этом этапе мы подводили итоги занятия, давали позитивную оценку действиям детей, создавали установку на последующее занятие.

Таким образом, действия были направлены на последовательное развитие фонематического слуха с опорой на сенсорные, ритмические и эмоциональные компоненты. Использование деревянных ложек стало средством ритмической коррекции, способствующим более глубокому осмыслению звукового состава речи, улучшению фонематического слуха, а также развитию слухоречевого контроля и интереса к занятиям.

При проведении диагностики на контрольном этапе исследования в контрольной группе высокий уровень развития фонематического слуха не выявлен, в экспериментальной группе выявлено 40 % детей. Данные дети смогли самостоятельно выполнить задания, определить место звука в слове, различить звуки, близкие по звучанию.

После проведения формирующего этапа эксперимента на среднем уровне оказалось 80 % детей в контрольной группе, 60 % детей в экспериментальной группе. Некоторым детям предлагалась помощь при выполнении заданий. На низком уровне развития фонематического слуха в экспериментальной группе 0 % детей и 20 % детей в контрольной группе. Дети выполняли задания с помощью педагога, давали ошибочные ответы во многих заданиях.

Таким образом, дети в экспериментальной группе повысили свои показатели и превзошли показатели детей контрольной группы.

Следует также принять во внимание и высокий интерес учеников экспериментальной группы к игровым упражнениям, который, безусловно, увеличил мотивацию младших школьников к логопедическим занятиям.

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем:

1. Фонематическое недоразвитие речи – это нарушение, при котором у ребёнка недостаточно сформированы фонематические процессы, несмотря на сохранный слух и нормальное интеллектуальное развитие. Данный вид речевого расстройства характеризуется трудностями в восприятии, различении и анализе звуков речи, а также в овладении звуковой стороной языка в целом. У детей с фонематическим недоразвитием речи развитие фонематического слуха происходит с заметным отставанием от возрастной нормы.

2. Фонематический слух представляет собой способность различать и узнавать фонемы родного языка на слух. Он обеспечивает возможность точно воспринимать речевые звуки и является основой для формирования правильного звукопроизношения, фонематического восприятия, чтения и

письма. Нарушения фонематического слуха приводят к искажённому восприятию звуков и, как следствие, — к трудностям в речевом развитии ребёнка.

3. К основным особенностям развития фонематического слуха у младших школьников с фонематическим недоразвитием речи можно отнести недостаточную дифференциацию фонем, трудности фонематического анализа, фонематического синтеза, фонематических представлений.

4. Игровые упражнения с использованием деревянных ложек обладают высоким коррекционным потенциалом. Сочетание слухового, тактильного, ритмического и двигательного восприятия во время игры активизирует межанализаторные связи, повышает интерес детей к занятиям, способствует формированию навыков звукового анализа и синтеза, а также развивает чувство ритма и внимания, являясь эффективным средством стимуляции фонематического восприятия и развития фонематического слуха у младших школьников с фонематическим недоразвитием речи.

Список использованной литературы

1. Дьякова Е.А. Музыкально-ритмическое воспитание детей с речевыми нарушениями / Е.А. Дьякова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2009. – 128 с. – Текст : непосредственный.
2. Елеева А.И. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников / А.И. Елеева. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2022. – № 4. – С. 23.
3. Каше Г.В. Развитие фонематических процессов у младших школьников / Г.В. Каше. – Москва: «ТЦ Сфера», 2020. – 144 с. – Текст : непосредственный.
4. Киселёва Т.П. Диагностика и развитие фонематического слуха у детей : пособие для логопедов / Т.П. Кисилёва. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2021. – 128 с. – Текст : непосредственный.
5. Кожухова Ю. В. Закономерности развития фонематических процессов у детей дошкольного возраста 6–7 лет с задержкой психического развития / Ю.В. Кожухова. – Текст : непосредственный // Молодой учёный. – 2023. – № 20. – С. 192.
6. Нечаева А.М. Развитие фонематического слуха у дошкольников и младших школьников / А.М. Нечаева. – Москва: Владос, 2020. – 120 с. – Текст : непосредственный.
7. Новикова Т.А. Логоритмика в коррекции нарушений речи / Т.А Новикова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2021. – 98 с. – Текст : непосредственный.

8. Поздеева Н.Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников / Н.Н. Поздеева. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2022. – № 4. – С. 18–23.
9. Ткаченко Т.А. Логопедическая работа при фонетико-фонематическом недоразвитии речи / Т.А. Ткаченко. – Москва: ГНОМ, 2021. – 144 с. – Текст : непосредственный.
10. Туманова Т.В. Фонематическое восприятие и его значение в процессе овладения письменной речью / Т.В. Туманова. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2022. – № 2. – С. 17.
11. Шевченко И.Ю. Игровая логопедия: развитие речи и фонематического слуха / И.Ю. Шевченко. – Москва: Владос, 2022. – 96 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376. 37
ББК Ч457.9

Развитие связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием с использованием фитозоны

Гришанова И.А.,
Захарова А.А.

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития связной речи у младших школьников. Аргументирована идея использования фитозоны для развития связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием.

Ключевые слова: младшие школьники, общее недоразвитие речи, связная речь, фитозона.

DEVELOPING COHNELATED SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDRENWITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT USING A PHYTOZONE

Grishanova I.A.,
Zakharova A.A.

Abstract: The article examines the problem of developing coherent speech in primary school children. The idea of using a phytozone to develop coherent

speech in primary school children with general speech underdevelopment is substantiated.

Keywords: primary school children, general speech underdevelopment, coherent speech, phytozone.

Ключевым аспектом речевого воспитания детей является развитие связной речи, что обусловлено её значимостью для социализации и формирования личности. Связная речь, осуществляющая основную коммуникативную функцию языка, представляет собой высшую форму речемыслительной деятельности и служит отражением уровня речевого и интеллектуального развития ребёнка. Исследования связной речи связаны с трудами Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия и др. Концептуальные подходы к изучению проблемы развития связной речи нашли отражение в работах Р.Е. Левиной, Ф.А. Рау, М.Е. Хватцева и др. Практическое применение научных знаний в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, представлено в исследованиях В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой и др.

Игровые приёмы рассматриваются как эффективное средство формирования связной речи у детей младшего школьного возраста. Особый интерес вызывает использование живой природы в коррекционном процессе, что активно исследуется педагогами и психологами для работы с младшими школьниками, включая детей с общим недоразвитием речи.

Как свидетельствует предпринятый в исследовании анализ научной литературы, связная речь занимает одну из центральных позиций в процессе развития ребенка, поскольку она является основным инструментом общения и самовыражения. Умение четко и логично формулировать свои мысли предоставляет детям возможность не только эффективно взаимодействовать с окружающими, но и совершенствовать свои социальные навыки, что, в свою очередь, способствует формированию здоровых отношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Более того, связная речь имеет первостепенное значение для успешного обучения, так как она облегчает усвоение новых знаний и навыков, а также развивает критическое мышление.

Под связной речью в широком смысле слова понимается любое речевое высказывание, составные языковые компоненты которого (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. Связная речь представляет собой не просто набор отдельных фраз, а сложную структуру, в которой каждый элемент (слово, предложение, текст) логически сопряжен с другими компонентами. Эта связь может

быть достигнута с помощью разнообразных средств, таких как грамматические конструкции, лексические и логические взаимосвязи, а также интонация (А.В. Текучев).

В.П. Глухов указывает на характерные проблемы в высказываниях (пересказ, различные виды рассказов) детей с общим недоразвитием речи:

- нарушение связности и последовательности изложения;
- смысловые пропуски;
- выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность;
- низкий уровень используемой фразовой речи.

В связи с этим формирование связной монологической речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием становится первостепенной задачей в рамках общего комплекса коррекционных мероприятий. Работы по развитию лексических и грамматических языковых навыков должны быть направлены на полноценное овладение детьми монологической речью.

Дети с общим недоразвитием речи сталкиваются с рядом трудностей, включая ограниченный словарный запас, дефекты звукопроизношения и трудности в согласовании слов в предложениях. Помимо этого, у них часто наблюдаются пониженная способность запоминать новую информацию, снижение внимания и проблематика логического мышления.

Задача педагогов состоит в развитии у таких детей навыков последовательной, грамматически правильной речи, а также способностей выражать свои мысли и рассказывать о происходящих событиях.

Новым подходом в обучении детей с общим недоразвитием речи является фитозона, которая представляет собой помещение, наполненное растительностью и элементами природы, предназначенное для гармоничного сочетания естественного окружения с процессом обучения.

Применение фитозоны связано с позитивным влиянием окружающей среды на эмоциональное состояние и способность к концентрации внимания, что крайне полезно для учеников с недоразвитием речи. Растения и природные элементы способствуют улучшению самочувствия и повышают мотивацию к участию в учебных мероприятиях.

Современная педагогика активно поддерживает применение наглядных материалов в обучении детей с общим недоразвитием речи. Многие эксперты подчеркивают пользу использования живого растительного окружения в школьных классах. Этот подход признан эффективным благодаря следующим аспектам:

1. Наглядность: живые растения предоставляют конкретные объекты, стимулирующие детскую фантазию и понимание понятий.

2. Сенсорное воздействие: уход за растениями развивает мелкую моторику, тактильные ощущения и улучшает координацию движений.

3. Психологический комфорт: зелёный фон способствует расслаблению нервной системы, снижает стресс и повышает концентрацию внимания.

4. Приобретение новых навыков: ребёнок учится взаимодействовать с окружающим миром, формировать позитивное отношение к природе и ответственное поведение.

Методическим воплощением актуализации процесса развития связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием выступает обучающая программа, предполагающая использование фитозоны в процессе экспериментального обучения.

Цель опытно-экспериментальной работы: экспериментальная проверка возможности использования фитозоны в логопедической работе по развитию связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием .

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Красногорская СОШ» в с. Красногорское Удмуртской Республики. В исследовании участвовали младшие школьники с общим недоразвитием речи. В качестве диагностического инструмента использовалась методика Т.А. Фотековой.

Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования свидетельствуют о том, что уровень развития связной речи в экспериментальной и контрольной группах был один и тот же. Преобладающим уровнем являлся низкий, что составило 75 % в обеих группах. Со средним уровнем развития связной речи в каждой группе было по 25 %. Детей с высоким уровнем развития связной речи в группах обнаружено не было.

Качественный анализ результатов показал, что у большинства детей в речи при составлении рассказа и пересказе отсутствует точность, не прослеживается логичность, ясность, коммуникативная целесообразность, языковая правильность речи, выразительность. А также в своей речи ребенок употребляет чаще односложные, малоинформативные предложения. Постоянно нуждается в помощи взрослого.

В связи с этим встала задача разработать экспериментальную программу, направленную на повышение уровня развития связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием, что обусловило проведение формирующего этапа эксперимента, в ходе которого была разработана и апробирована экспериментальная программа, включающая авторские формы работы в фитозоне, направленные на развитие связной речи.

Для работы были выбраны несколько форматов выполнения заданий: групповые и индивидуальные. Это позволило детям взаимодействовать не только с педагогом, но и общаться и сотрудничать между собой.

Задачи, которые были поставлены в ходе работы:

· Актуализация и расширение словарного запаса по темам: «Растения», «Животные», «Природа». Введение в активный словарь существительных, глаголов, прилагательных, наречий.

· Развитие грамматического строя речи: формирование навыка правильного употребления предложно - падежных конструкций, согласования слов в роде, числе, падеже, образование относительных и притяжательных прилагательных.

· Формирование умений составлять разные типы высказываний: описание (предмета, животного, растения); повествование (о наблюдаемых действиях, процессах, жизненных циклах); рассуждение (о причинах и следствиях, например, «Почему завял цветок?»).

· Развитие познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, наблюдательности.

· Воспитание экологической культуры: бережного и заботливого отношения к природе.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента свидетельствует о том, что в экспериментальной группе большинство детей достигли среднего и высокого уровней – 75 % и 25 % соответственно, что служит убедительным свидетельством развития связной речи младших школьников с общим речевым недоразвитием. В контрольной группе значительных изменений в развитии связной речи детей не произошло. Диагностика показала, что средний и низкий уровни развития связной речи составляют по 50 %. В экспериментальной группе школьники начали активно использовать новые слова и фразы для описания предметов, предложения стали более развернутые и завершенные. Стало меньше ошибок в логической последовательности рассказа, дети могли безошибочно определить начало, середину и конец истории. Младшим школьникам стало легче рассказывать о своих работах, а также проще воспринимать информацию на слух.

Таким образом, предложенная программа способствовала развитию связной речи, что подтверждает правильность выдвинутой гипотезы и открывает новые перспективы для дальнейших исследований в этой области.

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем:

1. Связная речь – это форма устной речи, состоящая из последовательных логических высказываний, в которых раскрывается содержание и смысл определенной мысли.

2. Дети младшего школьного возраста с общим речевым недоразвитием испытывают трудности в развитии связной речи, связанные с неполноценностью ключевых языковых компонентов: фонетико-фонематических, лексических и грамматических, а также с недостаточной сформированностью произносительных и семантических аспектов речи.

3. Использование фитозоны в процессе развития связной речи результативно благодаря следующим аспектам: мотивация и интерес; опора на все органы чувств; предметность и наглядность; эмоциональный отклик.

4. Полученные в ходе исследования данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что процесс развития связной речи у младших школьников с общим речевым недоразвитием осуществляется эффективно при целенаправленном использовании фитозоны в коррекционном процессе.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2025. – 237 с. – – URL: https://urait.ru/bcode/564928 (дата обращения: 03.12.2025). – Режим доступа: Образовательная платформа Юрайт. – Текст : электронный.
2. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебник для вузов / В.П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2025. – 237 с. – URL: https://urait.ru/bcode/564928 (дата обращения: 03.12.2025. – Режим доступа: Образовательная платформа Юрайт. – Текст : электронный.
3. Жинкин Н.А. Механизмы развития речи / Н.А. Жинкин. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2025. – 177 с. — URL: https://urait.ru/bcode/563825 (дата обращения: 03.12.2025). – Режим доступа: Образовательная платформа Юрайт. – Текст : электронный.
4. Фитозона – интерактивная среда в системе специальных образовательных условий для детей с ОВЗ в общеобразовательной организации. – URL: https://aripk.ru/media/userfiles/3.5._Фитозона_интерактивная_среда.pdf. – (дата обращения: 05.11.2025). – Текст : электронный.
5. Полифункциональная фитозона // Проект. – URL: https://безграницудм.рф/tpost/dy2kbeesh1-polifunktsionalnaya-fitozona (дата обращения: 19.11.2025). – Текст : электронный.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Развитие связной речи у младших школьников с дизартрией посредством ментальных карт

Дулесова Д.С.,
Бреннер Д.А.

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития связной речи у младших школьников с дизартрией с использованием ментальных карт. Обоснована необходимость внедрения ментальных карт в учебный процесс для преодоления разрыва между теоретическими знаниями и их практическим применением. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность использования ментальных карт.

Ключевые слова: ментальные карты, связная речь, младшие школьники, начальная школа.

DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN YOUTH SCHOOLCHILDREN WITH DISARTHRIA THROUGH MENTAL MAPS

Annotation: The article discusses the problem of developing coherent speech in primary school students with dysarthria using mind maps. The necessity of introducing mind maps into the educational process is substantiated to overcome the gap between theoretical knowledge and its practical application. The results of experimental work are presented, confirming the effectiveness of using mind maps.

Keywords: mind maps, coherent speech, junior schoolchildren, primary school.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Ей свойственно логичное, организованное и детализированное повествование. Достижения школьников в учебе во многом определяются тем, насколько хорошо они владеют связной речью. Правильное понимание и повторение учебных текстов, способность давать полные ответы на вопросы, самостоятельно формулировать свои мысли – все это и другие образовательные навыки требуют должного развития у детей связной речи. Будучи наиболее продвинутой и совершенной формой коммуникации ребенка с внешним миром, связная речь позволяет ему полно-

ценно воспринимать, осмысливать и передавать информацию посредством языка. Она становится инструментом для целостного познания и выражения собственных мыслей [1].

Патологии речевого развития препятствуют овладению связной речью. Вследствие этого у детей возникают проблемы, связанные с дальнейшим развитием связной речи и овладением учебными навыками в период обучения в школе.

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено прежде всего ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи.

Проблема развития связной речи детей младшего школьного возраста отражена в многочисленных психолого-педагогических исследованиях, такими исследователями как Выготский Л.С., Зимняя И.А., Леонтьев А.Н., Пиаже Ж., С.Л. Рубинштейн и др.

Развитие речи при дизартрии на каждом этапе значительно запаздывает по сравнению с нормой, поскольку страдают все речевые компоненты.

Развитие связной речи у младших школьников с дизартрией характеризуется рядом особенностей, связанных с нарушением нейромоторного механизма речи, которое затрагивает все её компоненты: звукопроизношение, просодику, лексико-грамматический строй, а также процессы планирования и реализации связного высказывания [3].

Ментальные карты (интеллект-карты) можно использовать как средство развития связной речи у младших школьников. Этот метод визуализации мышления с использованием графической записи помогает систематизировать знания, структурировать и классифицировать речевой материал по изучаемой теме [4].

Ментальная карта (интеллект-карта) – это технология изображения информации в графическом виде; инструмент, позволяющий эффективно структурировать информацию, мыслить, используя весь свой творческий потенциал [2]. Суть метода состоит в выделении главного понятия, от которого ответвляются задачи, мысли, идеи, шаги в реализации проекта. Каждая ветка может содержать несколько более мелких ветвей-подпунктов. Ко всем записям можно оставлять комментарии, которые помогут не запутаться в сложном проекте. Чтобы полученные результаты не выглядели слишком абстрактными, создав при этом дополнительные проблемы, предлагается их запечатлеть на бумаге или ином носителе информации. Чтобы мозг лучше воспринимал и усваивал информацию, рекомендуется оформлять все записи по-разному, с помощью различных цве-

тов или форм, с использованием картинок и иных изображений. Такое наглядное оформление мыслительного процесса позволяет продолжать работу с информацией, структурируя ее, группируя или выделяя новые положения. Ментальные карты помогают упорядочить информацию и собрать образы в наглядную структуру [5].

Эмпирическая часть исследования была построена на базе опытно-экспериментальной работы и включала три этапа.

На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности связной у младших школьников. В качестве диагностического инструмента мы использовали методику обследования связной речи В.П. Глухова (для раздаточного материала использовался альбом для логопеда Иншаковой О.Б.).

Анализ результатов показал, низкий уровень выявлен у 40 % детей экспериментальной группы и 50 % контрольной группы; средний уровень выявлен у 50 % детей экспериментальной и контрольной групп; высокий уровень выявлен только у 10 % детей экспериментальной группы. Это подтвердило актуальность и необходимость целенаправленной педагогической работы по развитию связной речи с использованием ментальных карт.

На формирующем этапе эксперимента была разработана и реализована программа занятий, направленная на развитие связной речи младших школьников. Программа включала цикл из 13 занятий, в структуре которых были использованы ментальные карты. Каждое занятие строилось с учётом возрастных особенностей детей, сочетало наглядность, практическую направленность и элементы творчества. Такой подход способствовал не только развитию связной речи, но и формированию устойчивого интереса к русскому языку и литературному чтению, а также умению работать в команде.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня развития связной речи у младших школьников. Сравнивая результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах, можно сделать вывод о том, что выявлена положительная динамика. Так низкий уровень уменьшился на 20 %, средний уровень составляет также 40 % и высокий уровень увеличился на 20 %.

По результатам полученных данных мы пришли к выводу о том, применение ментальных карт демонстрируют высокую эффективность в коррекции речевых нарушений благодаря: структурированию информации в наглядной форме; активизации ассоциативного мышления; облегчению процесса запоминания и воспроизведения материала; повышению мотивации к речевой деятельности.

Список использованной литературы

1. Белякова Л.И. Речевой онтогенез и значение гиперсензитивных периодов / Л.И. Белякова. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 256 с. – Текст : непосредственный.
2. Бреннер Д.А. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования / Д.А. Бреннер, Т.В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Практическая дефектология. – 2017. – № 2 (10). – С. 3–7.
3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2023. – 144 с. – Текст : непосредственный.
4. Карелина И.Б. Комплексная абилитация неговорящих детей раннего возраста : монография. – Новосибирск: Изд-во АНС «СибАК», 2017. – 156 с. – Текст : непосредственный.
5. Колчина Н.И. Использование ментальных карт в образовательном процессе в детском саду / Н.И. Колчина. – Текст : непосредственный // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 10. – С. 10–13.

УДК 376
ББК 74.57

Метод кластера в работе логопеда как средство формирования лексико-грамматической строя речи у детей с ТНР

Елшанская Е.В.,
Николаева С.В.

Аннотация: В данной статье рассматривается кластерный подход в коррекционной деятельности логопеда как эффективное средство развития лексико-грамматического строя у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Даны характеристики, преимущества, описаны особенности работы по данной технологии.

Ключевые слова: кластерный подход, инновационная технология, тяжелые нарушения речи, коррекционно-развивающая работа, лексико-грамматический строй.

THE CLUSTER METHOD IN THE WORK OF A SPEECH THERAPIST AS A MEANS OF FORMING THE LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Yelshanskaya E.V.,
Nikolaeva S.V.

Abstract: This article examines the cluster approach in the speech therapist's correctional activities as an effective means of developing the lexical and grammatical structure of preschool children with severe speech impairments. The characteristics, advantages and features of working with this technology are given.

Keywords*:* cluster approach, innovative technology, severe speech disorders, correctional and developmental work, lexical and grammatical structure.

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях.

В результате поиска наиболее эффективных способов решения традиционных и коррекционных задач, современных способов качественной индивидуализации обучения и воспитания у логопедов возникла необходимость внедрения современных технологий, методов и приемов в непосредственную образовательную деятельность.

В настоящее время особенно актуально стоит вопрос о владении каждым логопедом современными коррекционными технологиями и методиками, применении их в практической профессиональной деятельности.

Практика показывает, что дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) часто бывают с неустойчивой психикой, у них наблюдаются нестабильное психо-эмоциональное состояние, пониженная работоспособность и быстрая утомляемость. Логопедические занятия для таких дошколят — это тяжелый труд. Поэтому нам приходится искать, находить и умело использовать на практике более инновационные методы и формы воздействия, так как именно они становятся наиболее эффективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Одним из методов для успешного развития речи является «Кластер».

В переводе с английского языка слово «кластер» (cluster) означает «пучок», «гроздь», «группа», «концентрация», «собираться группами», «расти пучками» [5].

Кластер – графический метод организации информации, в которой выделяются главные смысловые единицы, фиксирующиеся в идее схем с пояснением всех связей между ними. В образовательной деятельности под кластером понимается графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала [1].

Технология кластеров универсальна, так как помогает работать с большим объемом информации, которую необходимо освоить, выделить главное, систематизировать и определенным образом представить Суть кластера заключается в выделении темы, смысловых единиц и графическом оформлении схемы в определённом порядке [2].

Разбивка на кластеры в условиях реализации ФГОС:

– является эффективным методом при формировании обобщающих понятий и обучении классификации;

– развивает вариативность мышления, способность устанавливать связи и отношения изучаемого понятия (явления, события);

– помогает обучающемуся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы;

– вызывает свежие ассоциации, дает доступ к имеющимся знаниям, вовлекает в мыслительный процесс новые представления по определенной теме;

– развивает такое качество личности, как коммуникабельность [4].

В логопедической работе метод кластера используется для обогащения словаря и развития лексико-грамматической стороны речи. Смысл этого приема заключается в попытке систематизировать знания по той или иной проблеме. Метод кластера может применяться практически на всех занятиях, при изучении самых разных лексических тем.

Цель данной технологии: развитие лексико-грамматического строя речи у детей с ТНР.

При использовании метода кластера можно выделить следующие задачи.

– Упрощение восприятия информации (логопед разбивает текст на ключевые идеи и поддерживающие детали, что делает его более доступным для ребёнка).

– Развитие речевой активности (работа с кластером вовлекает детей в активный процесс обсуждения, формулирования мыслей и обмена мнениями, что способствует улучшению их речевых навыков).

– Повышение мотивации (визуально привлекательные кластеры делают обучение более увлекательным и затягивающим, особенно для маленьких детей, которые охотно принимают участие в творческих заданиях).

– Формирование ассоциаций (кластеры помогают детям связывать слова с образами, что развивает их воображение и способствует запоминанию новой информации).

Метод кластера может применяться практически на всех занятиях, при изучении самых разных тем. Форма работы при использовании данного метода может быть абсолютно любой: индивидуальной и групповой. Она определяется в зависимости от поставленных целей и задач, возможностей учителя-логопеда. По мере поступления новых знаний, в качестве совместного обсуждения пройденного материала, на базе персональных рисунков и с учетом полученных на занятии знаний, составляется общая графическая схема.

Кластер оформляется в виде грозди или модели «планеты со спутниками». В центре располагается основное понятие, мысль, по сторонам обозначаются крупные смысловые единицы, соединенные с центральным понятием прямыми линиями. Это могут быть слова, словосочетания, предложения, выражающие идеи, мысли, факты, образы, ассоциации, касающиеся данной темы. И уже вокруг «спутников» центральной планеты могут находиться менее значительные смысловые единицы, более полно раскрывающие тему и расширяющие логические связи. Важно уметь конкретизировать категории, обосновывая их при помощи мнений и фактов, содержащихся в изучаемом материале.

В зависимости от способа организации занятия, кластер может быть оформлен на доске, на отдельном листе или в тетради у каждого при выполнении индивидуального задания.

В процессе образовательной деятельности возможны варианты составления кластера по лексическим темам. В итоге получается структура, графически отображающая размышления детей, определяет информационное поле данной темы. Последовательность включения упражнений, переход от простых упражнений к более сложным комплексам выстраивается в зависимости от периода обучения и лексической темы.

Существует несколько рекомендаций по составлению кластера. При его создании не стоит бояться излагать и фиксировать все, что приходит на ум, даже если это просто ассоциации или предположения:

- все понятия должны представлять собой картинный или графический материал, понятный ребенку;

- в начале введения кластерных таблиц использовать не более 3–4 смысловых единиц, чтобы дети постепенно привыкали к этому способу обобщения информации, затем количество элементов увеличивается;

- при составлении кластерных таблиц использовать игровые приемы, чтобы ребенку было интересно [3].

Ожидаемый результат при применении кластера в логопедической работе:

Расширение активного словаря.

Формирование определенного уровня лексико-грамматической компетенции.

Развитие умения устанавливать причинно-следственные связи.

Развитие умения сравнивать и анализировать, проводить аналогии.

Таким образом, к концу коррекционного обучения по кластер - технологии у дошкольников с ТНР формируются грамматические категории и увеличивается лексический запас по определенным темам, что в свою очередь способствует развитию лексико-грамматического строя.

Список использованной литературы

1. Гаврилова В.В. Кластерный подход как средство организации образовательного пространства ДОО / В.В. Гаврилова // Вестник науки. – 2024. – № 7(76). – Т. 1. – С. 299–305. – URL: https://www.вестник-науки.рф/article/16646 / . – Текст : электронный.
2. Гладкова Н.Г. Использование технологии критического мышления / Н.Г. Гладкова. – Текст : непосредственный // Мастер-класс : прилож. к журн. «Методист». – 2010. – № 5. – С. 47.
3. Комарова И.И. Образовательные кластеры как механизм смены образовательных укладов / И.И. Комарова. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 2(92). – С. 16–29.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) : зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 г. № 30384). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_. – Текст : электронный.
5. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80

УДК 376.37
ББК 74.57

Диагностика итеративного ритма при коррекции речи ребенка в детском саду

Костюкович Г.Ю.

Аннотация: Статья посвящена диагностики ритма перед началом коррекции речи ребенка.
Ключевые слова: диагностика, ритм, коррекция речи.

DIAGNOSIS OF ITERATIVE RHYTHM IN THE CORRECTION OF A CHILD'S SPEECH IN KINDERGARTEN

Kostyukovich G.Y.

Abstract: This article focuses on diagnosing rhythm before starting speech correction for children.
Keywords: diagnostics, rhythm, speech correction.

Проводя коррекцию речи в детском саду, нами было замечено, что дети с трудностями речи всегда имеют трудности с чувством ритма.

Так как чувство ритма является необходимым для развития речи.

Поэтому была разработана полная диагностика ритма для детей от 3 до 7 лет, которая позволяет выявить трудности в формировании чувства ритма у детей. В данной статье представлена диагностика итеративного ритма.

Начинаем проверять ритм у ребенка с 3 лет.

Базисный, подкорковый, итеративный ритм, является базой (основой) для овладения ритмом речи.

Осуществляется за счет подкорковых структур. И если структуры нарушены, то ритм или не формируется, или формируется в недостаточном объеме.

1 - Маршировка – под счет. Обращается внимание на согласованную работу рук и ног.

1 - Шаг на месте.

2 - Обыкновенная маршировка.

3 - Ходьба спиной вперед.

4 - Ходьба с остановками через определенное число шагов и с определенной продолжительностью остановки.

5 - Ходьба с чередованием маршировки вперед и маршировки на месте (3 шага вперед – 3 шага на месте).

При выполнении маршировки нами используются мелодии маршей С. Шефф.

Приседание – под счет. Минимум 8–10 раз под музыку "Во саду ли в огороде".

Раскачивание – с одной ноги на другую под музыку в ритм. Для данного упражнения использовалась музыка колыбельной "Серенькая кошечка".

Также детям предлагается задание на самостоятельную дифференциацию.

Когда логопед включает музыку и предлагает ребенку самому решить, какое движение он будет выполнять – бег или марш.

Включается марш (в разном темпе) и галоп несколько раз.

Также проверяется воспроизведение итеративных ритмов под марш и галоп.

Ребенку предлагается взять бубен или барабан и постучать так, как он только что бегал или ходил.

В этом задании важно отмечать сколько по времени ребенок может удерживать ритм.

2 - Прыжки – на двух и на одной ноге.

Детям среднего дошкольного возраста включают польку и предлагают попрыгать как зайчик.

Ребятам старшего дошкольного возраста – предлагают слушать музыку и прыгать в ритм.

3 - Ползание, лазание.

В этом задании отслеживается как ребенок координирует руки и ноги.

4 - Проверяем удержание позы используя статическое упражнение "Цапля". Просим ребенка поднять одну ногу, руки развести в стороны, держать такую позу 8–10 секунд.

Отмечаем, как ребенок удерживает позу, как работает другая нога.

Выполнение этого упражнения рекомендуется проводить под музыку вальса.

Данная диагностика не только выявляет у ребенка трудности с итеративным ритмом, что будет оказывать влияние на процесс коррекции речи. Но и показывает в чем конкретно у ребенка есть трудности и на упражнения какого вида необходимо сделать акцент.

А так же после применения данной диагностика в саду, сроки коррекционной работы с детьми заметно сократились.

УДК 372.4:004
ББК 74.57

Развитие связной монологической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи посредством наглядного моделирования

Кузьминых Е.А.
(*научный руководитель:* ***Бреннер Д.А.)***

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития связной монологической речи у учащихся начальной школы в условиях использования метода наглядного моделирования. Обосновано использование метода наглядного моделирования, как эффективного способа овладения обучающимися младших классов навыка связной речи. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность использования данного педагогического метода.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), младшие школьники, связная монологическая речь, метод наглядного моделирования.

DEVELOPMENT OF COHERENT MONOLOGUE SPEECH IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH VISUAL MODELING

Kuzminykh E.A.
(scientific supervisor: ***Brenner D.A.****)*

Abstract: The article discusses the problem of developing coherent monologue speech in primary school students using the method of visual modeling. The use of the method of visual modeling as an effective way of mastering coherent speech by primary school students is substantiated. The results of experimental work are presented, confirming the effectiveness of using this pedagogical method.

Keywords: general speech underdevelopment (OSD), primary school students, coherent monologue speech, and the method of visual modeling.

Речь является важнейшей психической функцией человека. Через освоение речи ребенок получает возможность мыслить абстрактно, формировать обобщенное представление о мире вокруг, а также осознавать, планировать и контролировать свои желания и поступки. Связная монологическая речь, представляя собой многоаспектную проблему, является предметом изучения разных наук – психологии, лингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей и специальной методики.

Развитие связной речи у детей, даже при нормальном психическом и речевом развитии, представляет собой непростую задачу. Этот процесс становится значительно сложнее при наличии общего недоразвития речи (далее ОНР).

Вопросами формирования связной речи у детей с общим недоразвитие речи (далее с ОНР) занимались такие ученые и практики, как Бородич А.М., Глухов В.П., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Ткаченко Т.А., Тихеева В.И., Ушинский К.Д., Флерина Е.А.

В трудах этих исследователей акцентируется внимание на том, что в процессе логопедической коррекции детей с ОНР развитие связной речи играет ключевую роль, обусловленную спецификой речевого дефекта, и представляет собой сложную задачу.

Одним из действенных способов, способствующих успешному развитию связной речи, признается метод наглядного моделирования. Этот метод, разработанный Венгером Л.А., Ветлугиной Н.А., Поддьяковым Н.Н., Элькониным Д.Б. основывается на развитии мыслительных процессов у ребенка посредством использования специальных схем и моделей.

В рамках данного исследования под связной речью как расширенное выражение мысли, имеющее смысл и обеспечивающее коммуникацию и достижение взаимопонимания между людьми. По мнению Рубинштейна С.Л., «связность представляет собой соответствие речевого оформления мысли, говорящего или пишущего с позиции понятности для воспринимающего ее слушателя или читателя [6, с. 12]».

Опираясь на это высказывание, логично заключить, что ключевым показателем связной речи является ее доступность для понимания другим человеком.

Необходимо учитывать, что у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются трудности в овладении навыками связной монологической речи. Это проявляется в разных видах высказываний: пересказе, составлении рассказов с опорой на картину, заданный план и т.д. [5, с. 92].

По мнению Р.И. Лалаевой, неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллекту-

альной и эмоционально-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, мыслительные операции затруднены, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, наблюдается недостаточность различных видов восприятия, трудности при ориентировке в пространстве, большая утомляемость, отвлекаемость, трудности при восприятии материала [4, с. 56].

Наглядное моделирование – метод, который помогает детям зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст) и научиться работать с ними [3, с. 78].

Данный метод применяется в процессе работы со всеми видами связного монологического высказывания.

Пересказ. Наглядная модель помогает выделить основные части услышанного текста, связать их между собой и последовательно изложить сюжет. Работа начинается с знакомых коротких сказок («Репка», «Колобок» и т.п.).

Составление рассказов по картине и серии картин. Элементами модели могут служить силуэтные изображения объектов картины, как явно присутствующих, так и тех, которые можно выделить по косвенным признакам. Для рассказов по серии картин модель помогает сохранить логику перехода от одного эпизода к другому.

Описательный рассказ. Предварительное составление модели описания облегчает задачу. Элементами модели становятся символы-заменители качественных характеристик объекта: принадлежность к родовому понятию, величина, цвет, форма, детали, качество поверхности, материал, из которого изготовлен предмет, способ использования и т.д.

Творческий рассказ. Ребёнку предлагается модель рассказа, а он должен наполнить элементы модели смысловыми качествами и составить по ним связное высказывание. Это может быть модель с неопределёнными заместителями персонажей (геометрические фигуры), по которой нужно сочинить историю на заданную тему (например, «Весенняя сказка»). [1, с. 8].

Эмпирическая часть исследования была построена на базе опытно-экспериментальной работы и включала три этапа.

На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности связной монологической речи у младших школьников. Для этого использовались проверенные психолого-педагогические методики, позволяющие оценить умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок и пересказывать незнакомый прослушанный текст.

Анализ результатов показал, что у большинства учащихся преобладает средний уровень развития связной монологической речи, однако у значительной части детей при составлении рассказа по сюжетным картинкам наблюдалось значительное искажение ситуации, а также неправильное воспроизведение причинно-следственных связей. Это подтвердило актуальность и необходимость целенаправленной педагогической работы по развитию связной монологической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи посредством наглядного моделирования.

На формирующем этапе эксперимента была разработана и реализована программа занятий, направленная на развитие связной монологической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи. Программа включала цикл из 16 логопедических занятий, в структуру которых был интегрирован метод наглядного моделирования. Среди приемов метода наглядного моделирования использовались мнемотаблицы, опорные схемы. Каждое занятие строилось с учётом возрастных особенностей детей, сочетало наглядность, практическую направленность и элементы творчества. Такой подход способствовал не только развитию связной монологической речи, но и формированию устойчивого желания к усовершенствованию собственной речи ребенком.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня развития связной монологической речи. Сравнительный анализ результатов показал положительную динамику в экспериментальной группе: увеличилось число детей, демонстрирующих высокий уровень развития связной монологической речи, и сократилась доля школьников с низким уровнем. Метод наглядного моделирования оказал заметное влияние на рост мотивации

В целом опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность использования метода наглядного моделирования при развитии у младших школьников с ОНР связной монологической речи. Наглядное моделирование – метод, который помогает детям зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст) и научиться работать с ними. Метод наглядного моделирования существенно облегчает процесс овладения детьми навыками связной речи, позволяет успешно преодолевать недостатки в ее развитии. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку методических рекомендаций для педагогов по системному использованию метода наглядного моделирования при развитии связной монологической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Список использованной литературы

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – Москва: Просвещение, 2018. – 256 с. – Текст : непосредственный.
2. Кудрова Т.И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи / Т.И. Кудрова. – Текст : непосредственный // Логопед в детском саду. – 2017. – № 4. – С. 51–54.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах : пособие для логопеда / Р.И. Лалаева. – Москва: Владос, 2018 – 224 с. – Текст : непосредственный.
4. Леушина А.М. Развитие связной речи у детей / А.М. Леушина. – Москва: Айрис-пресс, 2019. – 124 с. – Текст : непосредственный.
5. Смышляева Т.Н. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников / Т.Н. Смышляева, Е.Ю. Корчуганова. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2015. – № 1. – С. 7–12.

УДК 159.922
ББК 88.53

Использование мультсериала «Смешарики» в предупреждении эмоционального выгорания

Меликян Н.А.
(*научный руководитель:* ***Неклюдова Л.В.)***

Аннотация: В статье приводятся рекомендации по использованию мультсериала «Смешарики» в профилактике эмоционального выгорания студентов.

Ключевые слова: выгорание, кинотренинг, студенты.

USING THE ANIMATED SERIES SMESHARIKI TO PREVENT EMOTIONAL BURNOUT

Melikyan N.A.
(scientific supervisor: ***Neklyudova L.V.)***

Abstract: The article provides recommendations for using the animated series Smeshariki in the prevention of students' emotional burnout.
Keywords: burnout, film training, students.

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у большинства студентов наблюдается средний и высокий уровни эмоционального выгорания, проявляющиеся в снижении мотивации, периодической усталости, раздражительности и эмоциональном истощении. Это требует применения доступных и психологически обоснованных средств профилактики, способствующих снижению психоэмоционального напряжения и развитию навыков саморегуляции.

Мультсериал «Смешарики» является уникальным инструментом психолого-педагогической работы, так как в каждой серии затрагиваются жизненные ситуации и эмоции, с которыми сталкиваются студенты: преодоление трудностей, управление эмоциями, взаимодействие с окружающими и развитие личностных качеств. Юмор, позитивный эмоциональный фон и философская направленность серий способствуют снижению стресса, развитию рефлексии и формированию конструктивных способов совладания с трудностями.

Психолого-педагогическая работа с использованием мультсериала основывалась на следующих принципах:

- Доступность и наглядность: визуальные и сюжетные образы легко воспринимаются студентами;
- Эмоциональная поддержка: создание безопасной атмосферы для обсуждения сложных переживаний;
- Рефлексивная направленность: стимулирование анализа собственных эмоций и опыта;
- Постепенность и системность: последовательное знакомство с темами эмоционального выгорания через выбранные серии;
- Вовлечение в активное взаимодействие: обсуждение, игры, ролевые задания.

Для разработки программы были использованы методические рекомендации по различным темам, фильмы для детей, а также игры и упражнения. Примеры игр, упражнений, и фильмов, которые использованы в работе, приведены в Приложении 4.

Для реализации профилактической работы была разработана программа, включающая три направления:

•**Индивидуальная и групповая работа со студентами** – просмотр серий мультсериала, обсуждение эмоций и реакций персонажей, ролевые игры и упражнения;

•**Групповая рефлексия** – обсуждение просмотренного материала, выявление личных эмоциональных состояний, обмен опытом;

•**Практические задания и тренинги саморегуляции** – формирование навыков управления стрессом, эмоциональной устойчивости и конструктивного поведения.

Целью первого этапа было создание у студентов позитивного эмоционального фона, снижение тревожности и усталости, формирование навыков эмоциональной саморегуляции. Для этого студентам предлагался просмотр серий мультсериала «Смешарики», а также обсуждение переживаний персонажей и собственных эмоциональных реакций.

На первых занятиях студенты проявляли умеренную заинтересованность и некоторую робость, старались меньше участвовать в обсуждениях и ролевых играх. Постепенно, благодаря поддерживающей и игровой форме работы, студенты стали более открытыми, активно делились эмоциями и наблюдали за реакциями других.

Таким образом, мультсериал «Смешарики» может выступать в роли эффективного средства психолого-педагогической работы, направленной на профилактику эмоционального выгорания студентов.

Список использованной литературы

1. Неклюдова Л.В. Использование кинотерапии для развития эмоционального интеллекта учащихся психолого-педагогических классов / Л.В. Неклюдова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2023. – № 6. – С. 20–27.

2. Неклюдова Л.В. Кинотренинг как метод развития эмоционального интеллекта учащихся допрофессиональной психолого-педагогической подготовки / Л.В. Неклюдова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2024. – № 4. – С. 196–210.

3. Неклюдова Л.В. Допрофессиональная психолого-педагогическая подготовка школьников как одно из условий повышения социальной привлекательности профессии учителя / Л.В. Неклюдова. – Текст : непосредственный // Социально-политические исследования. – 2025. – № 3 (28). – С. 132–147.

УДК 159.97
ББК 88.3

Способы снижения тревожности подростков в процессе творческой деятельности с помощью музыкотерапии

Семенова И.С.
(*научный руководитель:* ***Неклюдова Л.В.)***

Аннотация: В статье описываются способы снижения тревожности подростков 14–15 лет с помощью элементов музыкотерапии.
Ключевые слова: музыкотерапия, тревожность.

WAYS TO REDUCE TEENAGERS' ANXIETY DURING CREATIVE ACTIVITIES USING MUSIC THERAPY

Semenova I.S.
(scientific supervisor: ***Neklyudova L.V.)***

Abstract: The article describes ways to reduce anxiety in adolescents 14–15 years old using elements of music therapy.
Keywords: music therapy, anxiety.

В рамках реализации коррекционно-развивающего этапа экспериментального исследования, направленного на снижение уровня тревожности у подростков посредством музыкотерапии, была разработана и внедрена структурированная программа, интегрирующая элементы активной и рецептивной музыкотерапии и принципы арт-терапевтического подхода, ориентированного на творческое самовыражение как механизм внешней проекции внутренних переживаний.

Программа была спроектирована с учетом возрастных, когнитивных и эмоциональных особенностей подростков 13–16 лет с опорой на результаты констатирующего этапа, в ходе которого были выявлены доминирующие когнитивно-аффективные паттерны – чрезмерная интернализация неудач, избегание эмоциональной уязвимости, склонность к катастрофизации оценочных ситуаций и ригидность защитных механизмов.

Программа содержала 12 еженедельных сессий продолжительностью по 60 минут, проводимых в малых группах по 5–6 человек, что позволяло сохранить баланс между безопасностью анонимности и возможностью

групповой резонансной реакции, способствующей нормализации эмоционального опыта через переживание сопричастности.

В таблице 1 представлено фрагмент этой программы, реализованной в рамках коррекционного этапа.

Таблица 1

Структура и содержание музыкотерапевтических сессий в экспериментальной программе

№ сессии	Название сессии	Основная цель	Музыкально-творческие модули	Продолжительность основной фазы, мин
1	«Звук моего напряжения»	Создание безопасного контакта с телесным проявлением тревоги; снижение сопротивления невербальному выражению	Ритмическая разрядка (джембе, маракасы), свободная вокализация, пастельный «отпечаток» состояния	38
2	«Слышу себя, слышу другого»	Активация сенсорного фокуса и снижение гипервигилантности в группе	Синхронное дыхание под метроном, диалог на перкуссии, тактильная импровизация (пальцы в глине + звук)	40
3	«Хаос и его границы»	Разрешение выражать дезорганизацию без страха потери контроля	Импровизация на ксилофоне под диссонирующую подложку, создание «звукового беспорядка» и его постепенное упорядочение	41
4	«Мой внутренний ритм»	Формирование навыка саморегуляции через ритмическую синхронизацию	Работа с пульсом (сенсорная обратная связь + ритм), «волна» в кругу, резонансный вокализ («а-о-у»)	42

Все сессии проходили в специально оборудованной звукопоглощающей комнате, с минимальным визуальным раздражением, приглушенным, теплым освещением, использованием ароматерапии с легкими базовыми маслами (лаванда, бергамот, апельсин сладкий) для снижения физиологического напряжения на уровне вегетативной нервной системы и возможности свободного выбора положения тела – сидя на пуфах, лежа на ковриках или в креслах-мешках – с целью минимизации чувства угрозы и усиления ощущения контроля над пространством.

Каждая сессия состояла из трех последовательных фаз – вводной ритуальной, основной творческой и заключительной рефлексивной, переходы между ними осуществлялись плавно, без резких смен модальностей, с использованием музыки как регулятора темпа и эмоционального фона.

Активные модули содержали импровизацию с использованием инструментариев различной степени предсказуемости - от полностью открытых (например, ксилофон, джембе, вибрафон), позволяющих свободно манипулировать высотой, длительностью и интенсивностью звука, до частично структурированных, таких как мелодические шкалы на калимбе, ограниченные фиксированным набором нот, предотвращающие возникновение диссонанса и тем самым снижающие тревогу неопределенности.

Музыкальные подборки были скомпилированы на основе принципа динамической контрастности – начиная с напряженных, минорных, ритмически нестабильных фрагментов (например, Альбинони, Адажио; или современные постминималистические композиции Макса Рихтера, такие как On the Nature of Daylight), постепенно переходящих в более открытые, мажорные, с устойчивым метром и увеличенной длительностью тональных каденций (например, Эрик Уитакр, Lux Aurumque; или Моцарт, Adagio из концерта для клавира № 23). Каждый фрагмент длился не более 6–7 минут, что соответствовало средней продолжительности устойчивого внимания у подростков и предотвращало истощение.

В процессе прослушивания участникам предлагалось следить за спонтанными образами, телесными ощущениями или кинестетическими импульсами, не пытаясь их контролировать или интерпретировать, а лишь отмечать, как всплывающие волны.

После завершения фрагмента давалась возможность зафиксировать пережитое в невербальной форме - через линию, пятно, текстуру на листе плотной бумаги с использованием пастели, восковых мелков или акварели без кистей (только пальцами), что дополнительно снижало перфекционистские установки и активировало тактильно-сенсорные каналы интеграции переживания.

Подход опирался на нейробиологическую модель Панке, согласно которой синхронное вовлечение слуховой, визуальной и соматосенсорной коры способствует деконсолидации закрепленных негативных энграмм и формированию новых, менее тревожных ассоциативных связей.

Таблица 2

Психофизиологические и поведенческие показатели, фиксировавшиеся до и после каждой сессии (динамика в рамках коррекционного этапа)

Показатель	Метод фиксации	Частота измерения	Психологическая значимость	Ожидаемая динамика
Частота сердечных сокращений (ЧСС)	Пульсоксиметр на указательном пальце	До и сразу после сессии	Индикатор активации симпатической нервной системы	Снижение на ≥8 % к 5-й сессии

Вариабельность сердечного ритма (ВСР, RMSSD)	Запись ЭКГ-подобного сигнала через портативный датчик	То же	Показатель вагального тонуса и способности к саморегуляции	Рост на ≥15 % к концу программы
Субъективный уровень напряжения	Визуально-аналоговая шкала (ВАШ, 0–10 см)	До, в середине и после сессии	Отражает осознанную оценку телесного состояния	Снижение на 2–4 балла после основной фазы

В программе сознательно избегались любые формы вербализации переживаний в прямом ключе, интерпретации символов, анализа «глубинных причин» или построения когнитивных рефреймингов, так как у подростков с высоким уровнем тревожности и выраженным фактором кататонии (k), они часто усиливают внутреннее напряжение, вызывают чувство уязвимости и ведут к активации защит. Акцент делался на сенсомоторной интеграции, ритмической синхронизации и метафорическом переносе, что соответствует современным подходам в нейропсихотерапии, ориентированным на работу с имплицитной памятью и телесными маркерами эмоционального опыта.

Список использованной литературы

1. Мироненкова Н.Н. Музыкотерапия как способ эмоционального воздействия на обучающихся / Н.Н. Мироненкова, С. В. Тадосова. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 5-3 (80). – С. 203–205.
2. Неклюдова Л.В. Использование кинотерапии для развития эмоционального интеллекта учащихся психолого-педагогических классов / Л.В. Неклюдова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2023. – № 6. – С. 20–27.
3. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов / В.И. Петрушин. – Москва: Владос, 2000. – 175 с. – Текст : непосредственный.

III. ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

УДК 81-13
ББК 81.66

Техника скорочтения. Секрет эффективности

Булычева Е.А.,
Муратова Е.Г.

Аннотация: В статье рассматривается феномен скорочтения в контексте обучения детей младшего школьного возраста. Анализируется противоречие между социальным запросом на высокую скорость чтения и психофизиологическими возможностями учащихся 7–10 лет. Особое внимание уделяется адаптации методик, критике «технократического» подхода и важности сохранения осознанности чтения. В практической части представлены авторские игровые упражнения на развитие периферического зрения, смысловой догадки и концентрации внимания, адаптированные для удмуртского языка.

Ключевые слова: скорочтение, младший школьный возраст, техника чтения, когнитивные способности, дисграфия, периферическое зрение, осознанность чтения, удмуртский язык.

TECHNIQUE OF SHORTCUTS. SECRET OF EFFECTIVENESS

Bulycheva E.A.,
Muratova E.G.

Abstract: The article examines the phenomenon of speed reading in the context of teaching primary school children. The contradiction between the social demand for high reading speed and the psychophysiological capabilities of students is analyzed. Special attention is paid to the adaptation of methods, criticism of the "technocratic" approach and the importance of maintaining awareness of reading. The practical part presents the author's game exercises for the development of peripheral vision, semantic guessing and concentration of attention, adapted for the Udmurt language.

Keywords: speed reading, primary school age, reading technique, cognitive abilities, peripheral vision, reading awareness, Udmurt language.

В современном мире, характеризующемся большим ростом информации, умение быстро и эффективно усваивать текст становится одним из ключевых навыков успешной личности. В связи с этим методика скорочтения приобретает особую актуальность, особенно в контексте начального образования [Бревнова, 2026, с. 45]. Начальная школа – это фундамент, на котором строится дальнейшая учебная деятельность ребенка. Именно в этот период формируются базовые навыки чтения, от которых во многом зависит способность ученика к усвоению материала и его успеваемость.

Однако проблема заключается в противоречии между социальным запросом на быстрое чтение и психофизиологическими возможностями младшего школьника. С одной стороны, родители и педагоги ориентируются на нормативные требования к технике чтения, где скорость часто является доминирующим критерием [Грозова, 2025]. С другой стороны, массовое увлечение курсами скорочтения требует критического осмысления и строгой адаптации методик под возрастные особенности детей.

Скорочтение (быстрочтение) – это не механическое пролистывание текста, а способность быстрого восприятия информации при высоком качестве понимания. Т.Г. Егоров, исследуя психологию обучения чтению, выделял несколько ступеней формирования навыка, подчеркивая, что переход к беглому чтению возможен только при развитии лексико-грамматической стороны речи [Момонтова, 2025].

Особую тревогу у специалистов вызывает механическое перенесение «взрослых» техник в детскую практику. Как отмечает психолог М. Баулина, подавление внутреннего проговаривания (субвокализации) у детей не позволяет запечатлеть правильное написание слова, что провоцирует дисграфические ошибки на письме [Баулина, 2025]. У некоторых детей по мере перехода к беглому чтению появляется «угадывающее чтение» (например, «коробка» читается как «корова»), которое исправляется только медленным и вдумчивым чтением вслух.

Анализ педагогической литературы позволяет выделить два подхода. Первый – «технократический» – направлен на форсированное увеличение скорости. Второй – «развивающий» – базируется на идее, что скорочтение не должно существовать в отрыве от читательской грамотности [Малинина, 2025]. М.М. Бондаренко подтверждает, что системное использование игровых упражнений на развитие периферического зрения и внимания ведет к росту как скорости, так и осознанности [Бондаренко, 2024].

Таким образом, скорочтение может стать эффективным инструментом, но только при грамотном применении. Для первоклассника, осваивающего слоговое чтение, скорочтение противопоказано. Для ученика 3–4 класса его элементы в игровой форме могут стать полезным дополнением. Ключевой принцип – приоритет осмысленности над скоростью и учет индивидуальных особенностей ребенка.

Представленные ниже упражнения составлены на материале удмуртского языка. Они помогают расширить боковое зрение, тренируют концентрацию и учат ребенка видеть слово целиком, а не по буквам.

1 задание. Таблица Шульте

Представим всеми известный прием скорочтения, таблица Шульте. Ученик смотрит на число1 и не теряя взгляд с цифры 1 пытается найти другие числа. Покажем это на примере удмуртского языка.

Ойдолэ та приемез кутомы удмурт кылъя урокын, числосты воштомы алфавитысь букваосын. (Котькуд числоын ватиськемын алфавитысь кыче ке но буква). Тйледлы сётэмын таблица отын числоос сыло, нош Тйлед тодоно кыче кыл ватйськем та числоос сьӧры? (число интые кулэ пуктыны буква, букваосты шонер шедьтйды ке, кыче ке кыл пӧрмоз). Ойдолэ утчалом со кылъёсты.Тй азьын алфавит числоосын но букваосын кылъёсты шедьтэ но шедьтэм кылъёсты берыктэ ӟуч кылэ. Кыче удмурт сиёнъёсты асьмеос тодймы?

Кылъёс:

21	**6**	**22**	**6**	**21**	**6**	**29**
15	**20**	**8**	**34**	**21**	**19**	**4**

21	**6**	**22**	**6**	**21**	**6**	**29**
п	е	р	е	п	**е**	**ч**
15	**20**	**8**	**34**	**21**	**19**	**4**
к	Ӧ	**ж**	**ы**	**п**	**о**	**г**

2 задание. «Сураськем шуосъёс»

Сётэм шуосъёсын вань букваосмы сураськиллям, лыдӟыса но шуг валаны. Малпаськe но тупатэ кыче шуосъёс йыромиллям?

1. Удон ыдр, дыр нудош (Дуно дыр, шудон дыр)
2. Сьаосме но шуод умло (Асьмеос но шудо луом)
3. Го- ымог анонп агземояськмо (Ог-огмы понна огазеяськом)

3 задание. «Берыктӥськыса лыдӟон»

Асьмеос дышемын лыдӟиськиськыны бурпалысен паллян пала яке паллян палысен бурпала? Нош табере со правилоез сураса, улӥ сётэм кылъёсты, лыдӟыны кулэ луоз бурпалысен паллян пала, нош шонер лыдӟиды ке, удмурт буёлъёсты тододы. Тодэм буёлдэс ӟуч кылын но вералэ.

дроГ (Горд), зыЛ (Лыз), жоВ (Вож), жуӴ (Чӱж), ыьдӧТ (Тӧдьы), дӧьС (Сьӧд).

4 задание. «Буёл нимъёс»

Гожтэм кылэз лыдӟыны кулэ ӧвӧл, верано буёлзэ гинэ.

Горд, Лыз, Вож, Лемлет, Чӱж-горд, Бусӥр, Сьӧд, Коньысир, Чӱж, Пурысь.

Список использованной литературы

1. Грозова К.В. Современные подходы к обучению скорочтению в начальной школе / К.В. Грозова. – Текст : непосредственный // Учительский журнал. – 2025. – № 7. – С. 12–18.
2. Баулина М. Скорость чтения: как научить ребёнка читать быстрее и зачем это нужно? / М. Баулина // Телеканал «О!». – 30 окт. 2025. – URL: https://www.kanal-o.ru (дата обращения: 10.02.2026). – Текст : электронный.
3. Бревнова С.В. Скорочтение как инструмент развития когнитивных способностей младших школьников / С.В. Бревнова, М.Б. Аубакирова // Инфоурок. – 2026. – URL: https://infourok.ru (дата обращения: 10.02.2026). – Текст : электронный.
4. Малинина Е.В. Использование техники скорочтения как инструмента формирования читательской грамотности у младших школьников / Е.В. Малинина. – Текст : непосредственный // 1 сентября. – 2025. – 8 апр.
5. Бондаренко М.М. Формирование навыков скорочтения у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности / М.М. Бондаренко // КиберЛенинка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-skorochteniya-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-vo-vneurochnoy-deyatelnosti (дата обращения: 10.02.2026). – Текст : электронный.
6. Момотова Н.А. Формирование навыка осмысленного чтения у детей. Скорочтение – глазами учителя-логопеда / Н.А. Момотова // Инфоурок. – URL: https://infourok.ru (дата обращения: 10.02.2026).). – Текст : электронный.

УДК 821.161.1
ББК 84(2)-44

Литературная гостиная «Забытые книги желают познакомиться», посвящённая повести В. Крапивина «Звёзды под дождём»

Владыкина М.Л.

Аннотация: В методической разработке представлен опыт проведения литературной гостиной по книге В. Крапивина «Звёзды под дождём». Такая форма проведения внеклассного мероприятия помогает приобщить детей к чтению, способствует знакомству учащихся с книгами, не включёнными в программу по литературе, создаёт условия для совместного обсуждения прочитанной книги.

Ключевые слова: литературная гостиная, книга, В. Крапивин, «Звёзды под дождём».

LITERARY SALON «FORGOTTEN BOOKS WISH TO GET ACQUAINTED», DEDICATED TO THE STORY OF V. KRAPIVIN «STARS IN THE RAIN»

Vladykina M.L.

Abstract: The methodological development presents the experience of conducting a literary salon based on the book by V. Krapivin «Stars in the Rain». This form of extracurricular activities helps introduce children to reading, contributes to the acquaintance of students with books not included in the literature program, and creates conditions for a joint discussion of the read book.

Keywords: a literary salon, a book, V. Krapivin, «Stars in the Rain».

Оборудование: ноутбук, экран (фотография писателя и обложка книги), колонки; звёздочки из фоамирана золотистого цвета разного размера и формы (с обратной стороны приклеен двусторонний скотч); чёрный зонт, два других ярких зонта для танца; круглый стол, накрытый красивой скатертью, в центре стола – свечка в красивом подсвечнике.

Целевая аудитория: учащиеся 6 класса (книга учащимися прочитана заранее).

Первый блок. Приветствие.

Ведущий 1

Добрый день, дорогие друзья! Мы рады вас видеть в нашей уютной литературной гостиной «Забытые книги желают познакомиться».

Ведущий 2

Приглашаем вас окунуться в мир замечательной книги «Звёзды под дождём», которую написал советский и российский детский писатель, поэт, сценарист, журналист и педагог – Владислав Петрович Крапивин.

Звучит последний куплет и припев песни Олега Сапегина «Песня про дождь»

Ведущий 1

«Представьте себе, что с вечернего неба сыплет и сыплет бесконечный дождь…»

Танец с зонтиками под песню:

Юноша идёт под дождём, весь промок, смотрит на небо и по сторонам, грустный, весь съёжился, уходит назад и отворачивается. Мимо проходят в одну и другую сторону девушка и юноша с зонтом, встречаются, вдруг они останавливаются, смотрят в сторону юноши, подходят к нему и закрывают его зонтами. Он поворачивается к зрителям, улыбается, они тоже. Уходят вместе.

Второй блок. Обсуждение книги.

Ведущий 3

- Под дождём без зонтика на улице оказывается и главный герой повести. Кто это и как его зовут? (Мальчик Славка)

- Что же его гонит под дождь? (Обида)

- А на кого он обиделся? (На маму с папой)

- Почему мальчик так сильно обиделся на своих родителей? (Обнаружив проколотый во многих местах зонт, мама и папа сильно возмутились его поступком)

- Почему Славка убегает в дождь на улицу, а не остается дома? (Остался непонятым в семье)

Ведущий 4

- Совершенно промокший мальчик входит в трамвай, но у него нет денег на проезд, и он пытается выйти опять под дождь. Как отреагировала на эту ситуацию кондуктор? (Кондуктор пожалела его и дала бесплатно билет)

- Сидя в трамвае, он встречает чуть знакомую девочку. Как ее звали? (Татьяна)

- Вернее, Славка ее знает, а она вряд ли. Почему? (Учится в другой школе, часто встречает по дороге в школу, однажды спас от друга Сережки, который хотел кинуть снегом.)

- Как относился Славка к девочке? (Испытывал симпатию)

- Славка открывает ей свою душу. Каким открытием он делится с девочкой? (Играя с мальчишками во дворе, он сделал открытие, что через дырочку в зонтике видна звезда. Тогда он решил проколоть зонтик в разных местах, чтобы наблюдать созвездия)

- Как девочка отреагировала на его открытие? (Дала мел)

- Девочка первая, кому Славка хотел сделать планетарий на зонтике. Получилось ли у него? (Нет, мама девочки не дала, выходили на своей остановке)

Ведущий 3

- На конечной остановке, у цирка, мальчик вышел из трамвая. Но под дождем мокнуть ему е хотелось, поэтому он сел на другой трамвай. Кого он встретил в этот раз? (Красивого капитана)

- Нашел ли понимание Славка у капитана? Почему? (Нет, он не нашел в этом планетарии пользы)

- Чего постоянно ждал мальчик, когда ехал в трамвае? («Вдруг встретится человек, которому нужны будут звезды»)

- «Двое поднялись в вагон и остались на задней площадке». Кто это был? Как они отреагировали на открытие мальчика? Удалось ли на этот раз нарисовать звезды? (Молодой и старый, «Шахматист» и «Мастер». Не удалось: Мастер взял чужой зонт по ошибке).

- В трамвае появился малыш. Опишите его. (Бидон, большие сапоги, зонт).

- Как отреагировал малыш на предложение Славки нарисовать на его зонте звездное небо? (Разрешил, подсказывал, сам просил)

Ведущий 4

- Последними, кого встретил мальчик в это дождливый вечер, были девушка и его отец. И им Славка предложил нарисовать на зонтах звезды. И совершенно не ожидал, когда они согласились. И еще больше удивился, когда ему вместо мела дали что? (Шило, чтобы делать проколы)

- Кем был его новый знакомый мужчина? Почему он понял Славку? (Капитан дальнего плавания).

- Как реагировали прохожие на «трех сумасшедших, дырявящих почти новый зонт»? (Удивлялись, останавливались).

- Как закончился вечер Славки? («Славка шел, смеялся и ловил звездные капли губами»).

- Почему он смеялся? (Главный герой нашел понимание у посторонних людей и был им за это благодарен).

Третий блок. Чтение отрывков из книги.

Ведущий 1

Как же хорошо, что именно так закончилась эта история! Думаю, книга В. Крапивина «Звёзды под дождём» никого из вас не оставила равнодушным. Некоторые строчки хочется перечитывать снова и снова!

Ведущий 2

А давайте вместе вслух прочитаем любимые отрывки из этой удивительной книги!

Чтение 2–3 ярких отрывков из повести вслух (читают заранее подготовленные учащиеся, открыв книгу, которая лежит на столе).

Четвёртый блок. Поведение итогов.

Ведущий 1

Владислав Крапивин в посвящении к своей книге, обращаясь к ребятам написал:

«…Есть люди, не умеющие мечтать, и есть другие – те, кто любит звёзды, и ветер, и весь мир с громадными горами, океанами и тайнами. Очень много таких людей и среди взрослых, и среди ребят. В этой книге я хочу рассказать о мальчишках, умеющих мечтать, и о взрослых, которые эти мечты понимают».

Ведущий 2

Ребята, давайте чаще смотреть на небо, любоваться звёздами, мечтать и верить, что обязательно найдётся тот, кто вас поймёт, поддержит в ваших начинаниях и совершит маленькое чудо, ведь иногда самая неожиданная идея может обернуться большой удачей!

Ведущий 1

А я предлагаю одну безумную идею воплотить прямо сейчас!

Ведущий 2.

Какую же?!

Ведущий 1 (достаёт зонт)

Давайте на этот зонт приклеим звёздочки! И пусть он станет воплощением маленького чуда нашей удивительной встречи с прекрасной книгой В. Крапивина!

Ведущий 1.

А что? Я согласна! А вы, ребята?

Ответы ребят

Звучит детская песня «Хрустальные звёздочки» (куплет и припев)

Участники приклеивают звезды на зонт.

Делаем фотографии со звёздным зонтом.

Пятый блок. Творческое задание домой.

Ведущий 1

Ребята, предлагаем дома выполнить творческое задание – объединиться в группы и сделать постер о книге В. Крапивина «Звёзды под до-

ждём». Чтобы привлечь внимание читателей, заинтересовать книгой В. Крапивина, мы оформим выставку постеров об этой книге.

Ведущий 2.

Всех благодарим за приятно проведенное время в нашей гостиной.

До новых встреч! Ждём ваши работы!

Список использованной литературы

1. Крапивин В.П. Звезды под дождем / В.П. Крапивин. – URL: https://knigogid.ru/books/849814-zvezdy-pod-dozhdem/toread/page-1. – Текст : электронный.
2. Сапегин О. Песня про дождь / О. Сапегин) : скачать в Mp3 и слушать онлайн бесплатно. – URL: // https://ru.hitmoz.org/song/65197031. – Текст : электронный.
3. ТДП "Саманта" Хрустальные звёздочки // Зарицкая Е. Взлётная полоса : дет. песни для ст. возраста. – 2022. : скачать в Mp3 и слушать онлайн бесплатно. – URl: https://music.hitmo.net/. – Текст : электронный.

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.19=411.2

Учёт психолого-педагогических особенностей усвоения лексики при интеграции кроссплатформенных конструкторов в обучении РКИ (уровень В1)

Григорьева М.Ю.,
Богданова Е.Ю.

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования лексического навыка на уровне В1 (ТРКИ-I) с учётом психолого-педагогических особенностей усвоения лексики иностранными учащимися. Рассматриваются механизмы запоминания и забывания, роль ассоциативных связей, явление интерференции, а также когнитивные особенности современного «цифрового поколения». Обосновывается необходимость применения вариативных и интерактивных средств обучения. Предлагается модель интеграции кроссплатформенных конструкторов заданий (Quizlet, Wordwall, LearningApps, Anki, DiaClass), где каждый инструмент решает конкретную психолого-педагогическую задачу на разных этапах работы с лексикой.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексический навык, уровень B1, психолого-педагогические особенности, интерференция, интервальные повторения, кроссплатформенные конструкторы заданий, цифровые технологии.

TAKING INTO ACCOUNT PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF VOCABULARY ACQUISITION WHEN INTEGRATING CROSS-PLATFORM TASK CONSTRUCTORS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (LEVEL B1)

Grigorieva M.Y.,
Bogdanova Y.Y.

Abstract: The article addresses the problem of forming lexical skills at level B1 (TORFL-I) taking into account the psychological and pedagogical peculiarities of vocabulary acquisition by international students. The mechanisms of memorization and forgetting, the role of associative connections, the phenomenon of interference, as well as the cognitive characteristics of the modern "digital generation" are examined. The author argues for the need to use varied and interactive teaching tools. A model for integrating cross-platform task constructors (Quizlet, Wordwall, LearningApps, Anki, DiaClass) is proposed, where each tool addresses a specific psychological and pedagogical task at different stages of vocabulary acquisition.

Keywords: russian as a foreign language, lexical skill, level B1, psychological and pedagogical peculiarities, interference, spaced repetition, cross-platform task constructors, digital technologies.

Формирование лексического навыка является одной из ключевых задач при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) на уровне B1 (ТРКИ-I). Этот уровень знаменует переход от элементарного выживания в языковой среде к достаточно свободному общению в социально-бытовой и социально-культурной сферах [4, с. 5 ; 5, с. 5]. Объём лексического минимума составляет 2300 единиц [5, с. 5].

Однако успешное усвоение такого объёма лексики невозможно без учёта психолого-педагогических особенностей процесса запоминания. Традиционные методы, основанные на механическом заучивании списков слов, часто оказываются малоэффективными: до 70 % новой лексики может быть забыто в первые дни после введения [6, с. 124–128]. Современные учащиеся («цифровое поколение») обладают рядом когнитивных осо-

бенностей (клиповое мышление, потребность в быстрой обратной связи), которые требуют пересмотра традиционных подходов [3, с. 30].

В этой связи особую актуальность приобретает использование кроссплатформенных конструкторов заданий [7, с. 56–60 ; 2, с. 8]. Однако, как отмечает С.В. Титова, сами по себе цифровые инструменты не гарантируют успеха; ключевым фактором является их методически грамотная интеграция с учётом психологических закономерностей усвоения материала [7, с. 112–118].

Цель данной статьи – проанализировать психолого-педагогические особенности усвоения лексики учащимися уровня B1 и обосновать возможности их учёта при интеграции кроссплатформенных конструкторов.

Психолого-педагогические особенности усвоения лексики

Процесс усвоения иноязычной лексики подчиняется общепсихологическим закономерностям, но имеет и свою специфику, обусловленную интерференцией родного языка и когнитивными особенностями учащихся [8, с. 120–125].

Механизмы запоминания и забывания. Кривая забывания Эббингауза показывает, что наиболее интенсивное забывание происходит в первые часы и дни после предъявления материала. Для перевода слова в долговременную память необходимо от 5 до 10 повторений, распределённых во времени [6, с. 124–128].

Роль ассоциативных связей. Лексика усваивается не изолированно, а в системе. Чем больше ассоциативных связей выстраивается вокруг слова, тем выше вероятность его прочного запоминания [7, с. 89–95].

Интерференция родного языка. Это явление переноса норм родного языка на изучаемый проявляется в ложных ассоциациях, ошибках в сочетаемости, фонетических искажениях [1, с. 121–122].

Особенности современных учащихся. Поколение Z и Alpha характеризуется клиповым мышлением, потребностью в быстрой обратной связи, предпочтением визуальной информации, низкой мотивацией к рутинной работе, ориентацией на игровые форматы. Традиционные методы вызывают у них снижение мотивации [3, с. 30].

Индивидуальные различия. Учащиеся различаются по типам памяти (визуальная, аудиальная, кинестетическая), что требует использования разных каналов восприятия [7, с. 56–60].

Дидактический потенциал кроссплатформенных конструкторов

Кроссплатформенность обеспечивает непрерывность, что критически важно для интервальных повторений [6, с. 14]. Мультимедийность задействует разные каналы восприятия, формируя прочные мультисенсорные образы [3, с. 30]. Геймификация повышает мотивацию и снижает утомля-

емость [2, с. 11]. Мгновенная обратная связь удовлетворяет потребность в немедленной оценке [2, с. 11]. Индивидуализация темпа учитывает различия в скорости усвоения [2, с. 12].

Модель интеграции конструкторов с учётом психологических задач

Предлагается модель, где каждый инструмент решает конкретную психолого-педагогическую задачу.

Этап 1. Семантизация и первичное запоминание. Задачи: создание слухоречемоторных образов, установление связи «слово – значение». Инструменты: Quizlet (карточки с изображениями и аудио), Wordwall (шаблоны «Найди пару», «Сопоставление»), ментальные карты MindMeister для визуализации ассоциативных связей [7, с. 89–95].

Этап 2. Автоматизация и тренировка. Задачи: преодоление интерференции, отработка сочетаемости. Инструменты: LearningApps («Заполнить пропуски», «Классификация», «Кроссворд»), Wordwall («Групповая сортировка»), интерактивные рабочие листы Core [3, с. 30–31].

Этап 3. Долговременное запоминание. Задача: перевод лексики в долговременную память. Ключевой инструмент – интервальные повторения (Anki, Hashcards, Space), реализующие алгоритм, который показывает карточку в момент, когда она вот-вот будет забыта. Использование интервальных повторений может сократить время запоминания на 50–70 % [3].

Этап 4. Активизация в речи и контроль. Задачи: моделирование коммуникативных ситуаций, контроль усвоения. Инструменты: H5P, Joyteka (интерактивные сценарии, диалоги); DiaClass, Quizizz (викторины в реальном времени, мгновенная статистика); Google Формы (письменные контрольные срезы) [1 ; 2, с. 11].

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. Учёт психолого-педагогических особенностей усвоения лексики – необходимое условие эффективного формирования лексического навыка на уровне B1. Механизмы памяти (кривая забывания, необходимость интервальных повторений), роль ассоциативных связей, явление интерференции, когнитивные особенности современных учащихся – всё это требует применения вариативных, интерактивных и мультимедийных средств обучения.

Кроссплатформенные конструкторы заданий обладают высоким дидактическим потенциалом для решения этих задач. Предложенная модель интеграции, где каждый инструмент (Quizlet, Wordwall, LearningApps, Core, Anki, DiaClass, Google Формы) решает конкретную психолого-педагогическую задачу на определённом этапе, позволяет реализовать принципы интервальных повторений, мультисенсорного воздействия, геймификации, индивидуализации и мгновенной обратной связи.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с экспериментальной проверкой эффективности разработанной модели в реальном учебном процессе.

Список использованной литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения / Н.В. Андреева. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. – № 3. – С. 8–20.
3. Богомолов А.Н. Виртуальная языковая среда обучения «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)»: структура и содержание учебного контента / А.Н. Богомолов. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. – Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2008. – № 4. – С. 29–31.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / [разраб. : Н.П. Андрюшина, Г.А. Битехтина, А.С. Иванова и др.] ; ред. кол.: Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, М.М. Нахабина, Н.И. Соболева, В.В. Стародуб ; гл. ред. :А.В Голубева ; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Рос. гос. система тестирования граждан зарубеж. стран по рус. яз. – Москва ; Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. – 36 с. – Текст : непосредственный.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / [сост. Н.П. Андрюшина (отв. ред.) и др.] ; М-во образования Рос. Федерации, Рос. гос. система тестирования граждан зарубеж. стран по рус. яз. – 7-е изд. – Москва ; Санкт-Петербург: ЦМО МГУ ; Златоус, 2015. – 200 с. – Текст : непосредственный.
6. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов ВПУЗов / под ред. Е.С. Полат. – Москва: Издат. центр «Академия», 2004. – 416 с. – Текст : непосредственный.
7. Титова С.В. Цифровая методика обучения иностранным языкам : учебник для вузов / С.В. Титова. – Москва: Юрайт, 2024. – 248 с. – Текст : непосредственный.

8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 4-е изд. – Москва: Филоматис, 2006. – 480 с. – Текст : непосредственный.

УДК 821.511.13
ББК 83.3(2Рос)

По литературным улицам Глазова

Закирова Н.Н.

Аннотация: В статье даются литературно-краеведческие данные огороде Глазове отражённые в нейминге микротопонимов: наименовании улиц и переулков, носящих имена литераторов разных эпох и национальностей. Материал актуален для составления обучающимися проектов, литературных экскурсий, карт, путеводителей.

Ключевые слова: Удмуртия, Глазов, литературное краеведение, названия улиц.

ALONG THE LITERARY STREETS OF GLAZOV

Zakirova N.N.

Abstract: This article provides literary and local history data about the Glazov garden, reflected in the naming of microtoponyms: the names of streets and lanes named after literary figures of different eras and nationalities. This material is relevant for students to develop projects, literary excursions, maps, and guidebooks.

Keywords: Udmurtia, Glazov, literary local history, street names.

Мы ежедневно ходим по давно знакомым нам местам: проспектам, площадям, скверам, паркам, улицам и даже не задумываемся, почему они имеют то или иное название. Но, как и другая городская топонимика, их наименования могут рассказать о многом, потому что они невольные свидетели и хранители истории и культуры наших городов.

Обычно улицы бывают названы в честь деятелей культуры и политики, знаменательных дат и праздников, героев войн. А ещё среди всех наименований улиц есть те, которые так или иначе связаны с литературой.

Есть таковые и в городе Глазове, богатом литературными традициями [2 ; 4 ; 10].

Краевед-любитель Г.М. Ложкин выделил в Глазове из 160 14 литературных улиц [9]. Они носят имена русских и удмуртских классиков от М. Ломоносова до Ф. Васильева (см. сводную таблицу 1).

Каждая литературная улица имеет свою историю (https://glazovlib.ru/spisok-literaturyi-ulitsyi-glazova-proshloe-i-nastoyashhee/). Обратимся к некоторым из них.

Таблица 1. Литературные улицы города Глазова

ул. Шевченко	В честь украинского поэта, художника и писателя Т.Г. Шевченко (1814–1861). Микрорайон «Аэродром»
ул. Ф. Васильева	В честь удмуртского поэта Ф.И. Васильева (1934–1978). Микрорайон «Аэродром»
ул. Толстого	В честь русского писателя Л.Н. Толстого (1828–1910). Микрорайон «Левобережье»
ул. Пушкина	По фамилии русского поэта А.С. Пушкина (1799–1837). Микрорайон «Западный»
ул. Островского	По фамилии русского советского писателя, участника Гражданской войны Н.А. Островского (1904–1936). Микрорайон «Аэродром»
ул. Некрасова	По фамилии русского поэта Н.А. Некрасова (1821–1878). Микрорайон «Западный»
ул. Крылова	По фамилии русского писателя И.А. Крылова (1769–1844). Микрорайон «Западный»
ул. Короленко	По фамилии русского писателя, общественного деятеля В.Г. Короленко (1853–1921). Микрорайон «Центр»
ул. Гоголя	По фамилии русского писателя Н.В. Гоголя (1809–1852). Микрорайон «Западный»
ул. Гайдара	По фамилии советского писателя, героя Гражданской войны, А.П. Гайдара (1904–1941). Микрорайон «Птицефабрика»
ул. Белинского	По фамилии русского критика В.Г. Белинского (1811–1848). Микрорайон «Старый город»
ул. Чехова	В честь русского писателя А.П. Чехова (1860–1904). Микрорайон «Западный»
ул. Ломоносова	По фамилии русского ученого и писателя М.В. Ломоносова (1711–1765). Микрорайон «Сыга»

Так в городе есть улица Короленко, которая названа в честь находившегося здесь в ссылке в 1879 году будущего писателя. Пребывая в Глазове, он занимался самообразованием, литературным трудом, круг его знакомых, места жительства и характер связей с горожанами был разнообразным, что нашло отражение в «глазовских текстах» [6 ; 7]. Помимо ули-

цы с памятником писателю, его имя носят Глазовский инженерно-педагогический университет и Публичная Научная библиотека.

Следующий литературный микротопоним – это улица Островского, по существу небольшой проулок, состоящий из двух десятков домов, который был образован в июле 1961 года в Южном посёлке, в районе частной застройки. Своё название улица получила по фамилии Н. Островского, автора знаменитого романа «Как закалялась сталь» [3]. А в центре города – парк имени М. Горького, который тоже имеет литературное имя: назван в честь великого писателя XX века.

Следует заметить, что не все они изначально носили имена писателей, а некоторые из них вообще исчезли по причине застройки, так произошло с переулком имени Горького, улицами Лермонтова, Маяковского. Изучив документальные материалы, мы узнали, что в 1923 году Никольская стала улицей Молодой Гвардии, Пермская – Толстого [1], а улица Добролюбова вообще не сохранилась до наших дней, которая когда-то носила имя писателя Толстого и была расположена в старом городе [9].

9 сентября 2015 года аллея, расположенная между городским стадионом и КЦ «Россия», получила имя народного поэта Удмуртии О. Поскрёбышева. (Фото 1) На открытии Аллеи звучали его стихи и песни, торжественные слова творческой интеллигенции города, была развернута фотовыставка В. Максимова, племянника О. Поскребышева [5 ; 8].

В целом процентное соотношение литературных улиц среди остальных улиц города скромное: они занимают лишь 8,75 % от общего числа.



Фото 1. Открытие аллеи О. Поскребышева в Глазове (2015 г.)

Почему бы не называть вновь появившиеся улицы в честь знаменитых писателей, таких как: М.Ю. Лермонтов, И.С. Тургенев, Н.С. Лесков, не стоит забывать и про удмуртских литераторов (Ашальчи Оки, М. Петрова, К. Герда), а также таких наших авторов, как например: В.А. Мельма, В.В. Захарова, А.Г. Татаринцев и др.

Изучая литературные улицы, нельзя не обратить внимание на их географическое расположение на карте города. Большая часть таких улиц находится в микрорайонах: «Аэродром» и «Западный», и очень мало их встречается на «Левобережье».

Итак, на карте города Глазова, который неслучайно считается «северной столицей Удмуртии», сегодня есть литературные улицы со своей историей, они – неотъемлемая часть нашего культурного наследия, сохраняющие память о российских и удмуртских литераторах. Приведённая информация может стать основой для сбора и анализа материалов и работы юных глазовчан над литературно-краеведческими проектами, литературными экскурсиями, картами, путеводителями по достопримечательностям литературного Глазова.

Список использованной литературы

1. Андреев В. Пройду по Александровской, сверну на Воскресенскую: [об утрате самобытности города в исконных названиях улиц, переулков, площади] / В. Андреев. – Текст : непосредственный // Красное знамя. – 1994. – 2 сент. – С. 2.

2. Глазов в лицах и фактах / сост. : Л.Ф. Смелков, Н.Н. Закирова, Е.Н. Мишина. – Ижевск: Удмуртия, 2022. – 304 с. – Текст : непосредственный.

3. Гусева А. В честь великого писателя / А. Гусева // Гарант ТВ. – 2019. – 25 апр. – Текст : непосредственный.

4. Закирова Н.Н. Книга дружбы «Глазов литературный» / Н.Н. Закирова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы исследования национальной классики : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Якутск: Северо-Восточный фед. ун-т им. М.К. Аммосова, 2024. – С. 194–199.

5. Закирова Н.Н. Поскрёбышевский диктант: проверим знания по литературному краеведению / Н.Н. Закирова. – Текст : непосредственный // Вордскем кыл. – 2022. – № 7. – С. 48–51.

6. Закирова Н.Н. Наше культурное достояние / Н.Н. Закирова : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Закирова. – Глазов, 2007. – 368 с. – Текст : непосредственный.

7. Закирова Н.Н. Этюды об экогуманизме В.Г. Короленко / Н.Н. Закирова. – Москва: Наука, 2022. – 239 с. – Текст : непосредственный.

8. Закирова Н.Н. Глазовская аллея памяти О. Поскрёбышева / Н.Н. Закирова, В.В. Мусихина. – Текст : непосредственный // Пятые Фло-

ровские чтения : материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Глазов, 28 февр.–1 янв. 2019 г. – Глазов: ГГПИ, 2019. – С. 140–143.
9. Ложкин Г.М. Улицы и переулки Глазова / Г.М. Ложкин. – Глазов, 2014. – 79 с. – Текст : непосредственный.
10. Старый Глазов: улицы, дома, люди // Настоящее «ненастоящего» города : [альбом] / Глазовский краеведческий музей ; авт. и сост. текста Т.В. Ананина. – Глазов, 2003. – С. 58–71. – Текст : непосредственный.

УДК 93
ББК 63.3

Образы детей в житийной литературе Древней Руси

Захарова А.Д.

Аннотация: Статья посвящена исследованию образов детей в древнерусской агиографии как феномена, отражающего религиозно-нравственные идеалы эпохи. На примере житий Бориса и Глеба и Феодосия Печерского раскрывается специфика восприятия детства в средневековой Руси: оно осмысляется не как возрастная категория, а как сакральный этап духовного становления и подготовки к подвигу.

Ключевые слова: житийная литература, Древняя Русь, агиография, образ ребёнка, духовное становление, нравственное воспитание, святость.

CHILDREN'S IMAGES IN THE HAGIOLOGICAL LITERATURE OF ANCIENT RUS'

Zakharova A.D.

Abstract: This article examines the images of children in ancient Russian hagiography as a phenomenon reflecting the religious and moral ideals of the era. Using the lives of Boris and Gleb and Theodosius of the Caves as examples, the specific perception of childhood in medieval Rus' is revealed: it was understood not as an age category, but as a sacred stage of spiritual development and preparation for heroic deeds.

Keywords: hagiographic literature, Ancient Rus', hagiography, image of the child, spiritual development, moral education, holiness.

Житийная литература Древней Руси представляет собой особый жанр, где во главу угла ставится не историческая точность событий, а духовное наставление через образы святых. В данную эпоху образ ребенка не являлся исключением, так как понимание детства воспринималось не как период биологического взросления, а как время нравственного испытания и залога будущей святости. В текстах образы детей служат воплощением чистоты, невинности и божественного предопределения, что отражает ключевые идеалы эпохи и придает житиям особую эмоциональную и воспитательную глубину.

Детство святых в житийной традиции часто показано через призму библейских образов, что подчеркивает связь древнерусской культуры с христианским мировоззрением. Например, в жизнеописаниях Бориса и Глеба акцент делается на их безмятежном и послушном детстве, где проявляется готовность к самопожертвованию ради веры. Детские переживания, испытания и знаковые поступки зачастую предвещают их будущую миссию, что связывает их личное становление с историей народа и религиозной традицией.

Образы детей в житийных текстах тесно связаны с нравственным воспитанием. Через описания юных героев моральные нормы превозносятся и закрепляются в сознании слушателей и читателей. Эти образы функционируют как своего рода модели поведения, по которым следуют подрастающие поколения. Воспитание в житиях не ограничивается бытовыми аспектами – оно прежде всего духовно-нравственное, что отражается в описании детских заблуждений, искушений и одержании победы над ними [2, с. 68–69].

Не менее важным аспектом является жанровая специфичность житийной литературы, в рамках которой детские образы получают символическое значение. Они не просто отражают личностные черты, но становятся архетипами борьбы добра и зла, света и тьмы. Выразительность и убедительность житийных описаний детства достигается благодаря строгому следованию литургическим канонам, жанровым моделям и традиционным постулатам. В результате дети предстают не просто как участники сюжета, а как ключевые носители духовных смыслов. Детство описывается не только как этап физического взросления, но и как духовное испытание, подготовка к святости. Благодаря структуре и канонам, детские образы подчеркивают высшие нравственные идеалы — невинность, чистоту сердца и преданность вере, что усиливается описаниями ранних чудес или знаков божественного избрания. Таким образом, образ ребёнка становится не просто частью биографии святого, но символом зарождения будущего героя и его миссии [1, с. 67–70].

Житийная литература не ограничивается простым повествованием: она функционирует как педагогическое средство, формируя у читателя или слушателя идеал молодости, который предстоит взращивать и сохранять. Жанровая строгость позволяет удерживать внимание на необходимых моральных границах, влияя на понимание детских образов как носителей особой, сакральной роли в судьбе святого и всего общества. В этом смысловом поле детство предстает как время духовного становления и испытания, а не только как период невинности.

Рассмотрим конкретные примеры жизнеописания детей в каноничных текстах. Жития Бориса и Глеба представляют собой одни из первых памятников древнерусской агиографии, формирующие идеал княжеской святости через призму мученичества. Образы детей в этих текстах подчёркнуты идеализировано: Борис и Глеб выступают как любимые сыновья и послушные юноши, предначертанные Богом для великой миссии. Их детство описывается сквозь призму духовной предопределённости и внутренней чистоты, которая становится основой их дальнейшего подвига. При этом тексты фокусируются на обретении ими сознания высших ценностей и окружении любовью со стороны семьи и народа, что символизирует единство духовного и светского начала в жизни святого [4, с. 15–24].

Особенно важна в этих житиях связь образа ребёнка с идеей страстотерпчества – особой формы мученичества, уникальной для русской традиции. Детская невинность и чистота преподносятся как духовное условие, без которого невозможна жертвенность ради веры. Интонации текста подчёркивают нравственную ответственность ребёнка с ранних лет, что указывает на социально-религиозный контекст, в котором детство воспринимается как подготовительный этап к высшему духовному предназначению. Примечательно, что в «Чтениях о Борисе и Глебе» детский образ выступает не только как биографический элемент, но и как символ единства и целостности Русской земли, подчёркивая спаянность семейных, религиозных и государственных начал [4, с. 22–27].

Житие Феодосия Печерского, созданное монастырской традиции, демонстрирует иные акценты восприятия детства. Феодосий изображается не просто ребёнком, а юношей, в котором уже проявляется борьба внутреннего духовного начала с мирскими страстями. Его детство и юность претерпевают испытания, способствующие духовному становлению. Описания юношеского возраста насыщены мотивами послушания и аскезами, подчёркнутыми евангельскими цитатами, что усиливает образ Феодосия как человека, добровольно избравшего путь духовного саморазвития, отказавшегося от мирских удобств [3, с. 10–13].

Детские и юношеские годы Феодосия в житии раскрываются как период духовного взросления: через преодоление мирских искушений формируется личность святого. Строительство и освящение Успенского собора, в котором он принимал участие, приобретает глубокий символический смысл – оно олицетворяет сплочение монашества, местной церковной общины и всего русского народа. Таким образом, индивидуальный духовный путь героя становится частью общенационального религиозно-исторического процесса [3, с. 19–22].

Анализ образов детей в житиях Бориса и Глеба и Феодосия показывает, что детство представляется как период потенциального священного избрания. В текстах ранние годы жизни служат своеобразным «прологом» к дальнейшему подвигу, символизируя невинность и подготовку к высшему призванию. Детские образы насыщены символизмом и подчёркнутой духовной значимостью, что усиливает восприятие святого как человека, становящегося носителем божественной воли уже с юных лет. В этих повествованиях детство – не просто хроника биографии, а важный элемент конструирования идеального образа святого, что связано с распространением нравственных и государственных идеалов времени [17] [27].

Образы детей в этих текстах выполняют двойственную функцию: с одной стороны, они иллюстрируют процесс личностного и духовного становления, с другой – служат выражением социальных и религиозных идеалов, призванных укреплять единство и веру общества. За счёт визуализации детства как священного этапа формируется психологический контакт с читателем или слушателем, что облегчает восприятие святого не только как удалённой фигуры, но и как близкого и понятного, чей путь может вдохновлять и направлять.

Список использованной литературы

1. Ганина С.А. Религиозные и светские аспекты образования и воспитания детей в средневековой Руси: историко-педагогический и социально-философский анализ / С.А. Ганина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4 (132). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/religioznye-i-svetskie-aspekty-obrazovaniya-i-vospitaniya-detey-v-srednevekovoy-rusi-istoriko-pedagogicheskiy-i-sotsialno-filosofskiy (дата обращения: 27.04.2026). – Текст : электронный.
2. Ганина С.А. Феномен детства в древней и средневековой Руси: социально-философский анализ / С.А. Ганина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – Серия: Социальные науки. – 2011. – № 3 (23). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-detstva-v-drevney-

i-srednevekovoy-rusi-sotsialno-filosofskiy-analiz (дата обращения: 27.04.2026). – Текст : электронный.
3. Пузанов В.В. Социокультурные конструкты и образы повседневности в «Житии Феодосия» / В.В. Пузанов // Вестник Удмуртского университета. – Серия «История и филология». – 2007. – № 7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-konstrukty-i-obrazy-povsednevnosti-v-zhitii-feodosiya (дата обращения: 28.04.2026). – Текст : электронный.
4. Пузанов В.В. Социокультурные образы «Чтения о святых мучениках Борисе и Глебе» / В.В. Пузанов // Вестник Удмуртского университета. – Серия «История и филология». – 2009. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-obrazy-chteniya-o-svyatyh-muchenikah-borise-i-glebe (дата обращения: 28.04.2026). – Текст : электронный.

УДК 821.511.131-32.09(045)
ББК 83.3(2=664.1) Б-44

Художественные особенности дебютных рассказов С.А. Самсонова

Имамова Г.А.

Аннотация: Статья посвящена изучению художественного мастерства удмуртского прозаика С.А. Самсонова на примере анализа его дебютных рассказов, включенных в книгу «Льӧмпу сяськая» («Цветет черемуха»). Именно эта книга определила начало профессионального пути писателя и поэтику его творчества в целом.

Ключевые слова: удмуртская проза, С. Самсонов, литературный дебют, рассказ, жанр.

ARTISTIC FEATURES OF S.A. SAMSONOV'S DEBUT STORIES

Imamova G.A.

Abstract: The article is devoted to the study of the artistic skills of the Udmurt prose writer S.A. Samsonov, based on the analysis of his debut stories included in the book "Lyumpu Syakaya" ("The Cherry Blossoms"). This book

marked the beginning of the writer's professional career and the poetics of his work as a whole.

Keywords: Udmurt prose, S. Samsonov, literary debut, short story, genre.

Семен Александрович Самсонов (1931–1993) – один из ярких и влиятельных представителей удмуртской литературы второй половины XX в. Его творчество приобретает сегодня особенную актуальность, поскольку воплощаемая писателем в своих художественных и публицистических произведениях тема труда воспринимается в нынешних условиях в тесной связи проблемой самоопределения человека, его самореализации. С. Самсонов пришел в литературу в эпоху «оттепели», когда в стране стали формироваться более свободные возможности для взаимодействия писателя и общества. В отечественной литературе и, в частности, в удмуртской наблюдается тенденция усиления социально-критического и психологического реализма, возрастает внимание к изображению простых человеческих отношений, в том числе драматических. С. Самсонов с самого начала своего пути в литературу выступает за реконструкцию крестьянского хозяйства и, одновременно с этим, борется за сохранение традиций и народных ценностей. В условиях модернизации колхозного труда и образа жизни удмуртской деревни писатель защищает нравственные, морально-этические начала, сложившиеся в недрах народа.

Творческое наследие С. Самсонова изучено в целом достаточно подробно. Это, прежде всего, работы, посвященные публицистике писателя [1 ; 2]; его известному роману «Дыдыкъёс бус пӧлы уг йыромо» («Голуби с пути не сбиваются») [3, с. 84–110]. К сожалению, практически не осмысленными остаются самсоновские произведения, написанные в жанре рассказа. Статья восполняет пробел в изучении малоизвестных рассказов прозаика, созданных в самом начале творческого пути. Важно заметить, что дебютные произведения писателя во многом предопределили его литературную судьбу, сформировали тематическое ядро творчества, индивидуальный стиль. Итак, книга С. Самсонова «Льӧмпу сяськая» («Цветет черемуха», 1961) состоит из девяти очерков и четырех рассказов; в центре нашего внимания – определяющие черты жанра дебютных рассказов, заложивших фундамент для всей художественной системы автора.

Книга «Льӧмпу сяськая» создана С. Самсоновым в годы его работы корреспондентом в газете «Советской Удмуртия». Начинающий автор часто выезжал в командировки в разные районы республики, встречался с тружениками села. На основе этих материалов и написан сборник «Льӧмпу сяськая». Как отмечалось выше, в сборник «Льӧмпу сяськая» включены четыре рассказа, это – «Выль кен» («Новая сноха»), «Мокшаын вал со»

(«Это было в Мокше»), «Сюан азьын» («Перед свадьбой»), «Чебер сюлэм» («Красивое сердце»). В этих самсоновских текстах уже заметен поворот удмуртской прозы «шестидесятых» к социально-психологическому анализу актуальных коллизий времени, воплощающих в себе духовно-нравственные искания людей тех лет. В контексте статьи важно заметить, что первоначально все эти рассказы в разные годы публиковались в журнале «Молот» (№ 1 1958 г.; № 3 1959 г.; № 5 1959 г.; № 1 1960 г.). У перечисленных рассказов есть общие черты, что позволяет говорить о них как об определенном художественном явлении, характеризующем начальный период творчества С. Самсонова и национальный литературный процесс того периода. Наиболее ярко характерные черты малой прозы начинающего автора отражают рассказы «Выль кен» и «Мокшаын вал со».

Главная героиня рассказа «Выль кен» – молодая доярка колхоза «Югыт сюрес» («Светлый путь») Мария Волкова, которую оставил с грудным ребенком обворовавшийся и уехавший за «длинным рублем» на лесозаготовку в соседний район муж-кладовщик. Вскоре и на новой работе его уличили в незаконной продаже дров; теперь рассчитывать на поддержку мужа Марие не приходится. Анатолий Волков на стороне заводит отношения с другой женщиной. Положение героини также осложнено конфликтными отношениями со свекровью, которая винит в отъезде сына невестку. Мария стойко выдерживает семейные невзгоды и материальные сложности; однако благодаря труду и внутренней стойкости достигает высокого статуса в родном колхозе. У Самсонова это не просто история страданий женщины, а рассказ о преодолении и приобретении героиней нового смысла. Встреча Марии с мужем происходит неожиданно, на железнодорожном вокзале во время ее поездки в Москву на сельскохозяйственную выставку. Используя достаточно испробованный в удмуртской литературе сюжет «неожиданной встречи успешного героя (брошенная жена) с безуспешным героем (прожигатель жизни – муж)», С. Самсонов художественно умело оттеняет значимость трудолюбия и целеустремленности в жизни человека. Особый акцент он делает на показе развития личностных качеств героини. По мнению писателя, ключевым фактором успеха является сочетание в человеке профессиональных и душевных качеств. Если авторы так называемых «производственных» произведений чаще показывали человека в профессиональной сфере и связывали его карьеру с производством, С. Самсонов большое внимание начинает уделять личным проблемам героев. Он стремится создать образ героини-современницы, совмещающей твердость характера с эмоциональной чуткостью, душевной отзывчивостью. Добившаяся признания и успеха Мария, встретив оборванного и безденежного мужа, не отворачивается от не-

го, а протягивает руку помощи: приобретает билет на дорогу; говорит, что дома его ждут мать и дочка. Финал рассказа символизирует высшую степень женской верности, терпения, поддержки. Молодой писатель отходит от «черно-белого» изображения героя, отказывается от упрощенной и однозначной характеристики персонажей. Такой подход позволяет ему сделать образы более живыми и реалистичными.

Сильное эмоциональное воздействие оказывает на читателя финал рассказа, заставляет его размышлять над поступками героини: правилен ли выбор героини? Стоит ли в данной ситуации простить мужа? Сохранить семью? Утрачены ли чувства героев друг к другу?

С первых шагов в литературе С. Самсонов стремится создавать произведения, в которых описаны запоминающиеся истории, тревожащие сердца и души читателей. Так в рассказе «Мокшаын вал со» речь идет о непростой судьбе Оксиньи, которая от безысходности оставляет грудного ребенка в поезде, попросив присмотреть за ним молодую пару. Мальчик рос в детдоме, стал специалистом по технике, активным членом художественной самодеятельности при сельском доме культуры. На новогоднем выступлении его узнает мать, поскольку юноша очень похож на своего отца. Удача повернулась Оксинье, она стала женой обеспеченного начальника цеха, но не может иметь ребенка. К финалу рассказ содержит резкий поворот сюжета, переосмысляющий все повествование. В силу обстоятельств за одним столом оказываются Оксинья, ее муж и сын Миша, который абсолютно не знает, что сидит рядом с матерью. Между Михаилом и Сергеем Трифоновичем (мужем) завязывается необычный и очень острый разговор на тему «матерей-кукушек»: «Мон сыӵе анаез ас киным гадьтӥз кырмыса сэзъясал, – шӧмаськем Сергей копак сазьтӥськиз кадь, сюлэмаз вожпотон бугырскиз. – Тонэ вордӥз ке но, со анай ӧвӧл… <…>. Ишь, кыӵе – поездэ куштыно кельты. Ас вордэм нунылэ куштыно...» [4, с. 61]. («Я такую мать собственными руками, за грудки бы… – слегка выпивший Сергей совсем отрезвел, в его сердце закипела злость. – Хоть она и родила тебя, но она не мать… <…>. Ишь какая, взяла и оставила в поезде. Своего ребенка бросить…»). (Здесь и далее, где не указан переводчик, удмуртский текст приводится в дословном переводе автора статьи – Г. И.) Тут вся горечь, копившаяся в Оксинье годами, выплеснулась наружу. «Тани ваньзэ верало, Сергей, кылӥськод-а, ваньзэ верало. Кыкнадылы ик…» [4, с. 62]. (Все сейчас расскажу, Сергей, слышишь, все расскажу обоим…).

Вслед за Г. Красильниковым в удмуртской прозе 1960–1970-х гг. Семен Самсонов начинает активно разрабатывать открытый финал, не дающий однозначного ответа о дальнейших судьбах героев. Такая концовка

произведения побуждала писателя к использованию новых художественных приемов, дающих ему возможность раскрыть внутреннее состояние героя. Для С. Самсонова особенно актуальным стало желание выразить сложную авторскую идею, что найдет воплощение в крупных жанрах, созданных автором на следующих этапах творчества.

Список использованной литературы

1. Богомолова З.А. Найди свою ниву / З.А. Богомолова. – Текст : непосредственный // «Как эхо долины родной…» : статьи, очерки, воспоминания / З.А. Богомолова ; предисл. А. Блинова. – Ижевск: Удмуртия, 1983. – 304 с.
2. Зайцева Т.И. Жанр очерка в удмуртской литературе второй половины XX в. : монография / Т.И. Зайцева, О.М. Максимова. – Ижевск: Издат. центр «Удмурт. Ун-т», 2021. – 232 с. – Текст : непосредственный.
3. Зайцева Т.И. Удмуртская проза второй половины XX – начала XXI века: национальный мир и человек : монография / Т.И. Зайцева ; [науч. ред. В.И. Демин] ; Фед. агентство по образованию, ГОУ ВПО "Удмурт. Гос. ун-т". – Ижевск: Удмуртский университет, 2009. – 374 с. – Текст : непосредственный.
4. Самсонов С.А. Льӧмпу сяськая : веросъёс но очеркъёс / С.А. Самсонов. – Ижевск: Удмуртской книжной издательство, 1961. – 201 с. – Текст : непосредственный.

УДК 81-2
ББК 81.2Рус-2

Функционально-семантическая характеристика глаголов художественно-изобразительной деятельности

Калинина Л.А.

Аннотация: Статья посвящена анализу лексических единиц – глаголов, отражающих художественно-изобразительную деятельность. В работе дается функционально-семантическая характеристика двух групп глаголов: глаголов, связанные с живописной деятельностью, и глаголов, связанные с музыкальной культурой и исполнением музыкальных произведений.

Ключевые слова: глагол, искусство, функционально-стилистическая характеристика, синонимическая парадигма, гиперо-гипонимические связи, синтагматика.

FUNCTIONAL-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF VERBS IN ARTISTIC AND VISUAL ACTIVITIES

Kalinina L.A.

Abstract: The article is devoted to the analysis of lexical units-verbs that reflect artistic and visual activity. The work provides a functional-semantic characteristic of two groups of verbs: verbs associated with painting activities, and verbs associated with musical culture and the performance of musical works.

Keywords: verb, art, functional-stylistic characteristics, synonymous paradigm, hyper-hyponymic connections, syntagmatics.

Роль и место искусства в жизни человека и общества в целом трудно переоценить. Через искусство человек осмысливает свою жизнь, свой опыт. Искусство развивает и облагораживает, протягивает связующую нить между поколениями.

Обратимся к рассмотрению глаголов художественно-изобразительной деятельности, в частности к глаголам с общим значением созидательной деятельности.

Данная группа включает в себя глаголы, связанные с живописной деятельностью, и глаголы, связанные с музыкальной культурой, с исполнением музыкальных произведений.

1. Глаголы, связанные с живописной деятельностью. К ним относятся слова *рисовать, писать, малевать, мазюкать, изображать, очерчивать, живописать, чертить, украшать, охрить, тонировать, грунтовать* и др.

Основным, центральным глаголом данной подгруппы является слово *рисовать*. Семантика этого глагола включает непосредственно процесс изображения, воспроизведения какого-либо объекта, обычно имеющего визуальное воплощение, и инструмент (карандаш, краски, гуашь, перо и др.). Субъект действия – лицо (реже – предмет), не ограниченное возрастом, способностями к рисованию, отношением к профессии и т.д. Модель предложения может включать также указание на косвенный объект, на который наносится рисунок. Таким образом, сочетаемостные возможности реализуются в следующих схемах предложений: «кто рисует» (ребенок рисует), «кто рисует кого/ что» (ребенок рисует собаку/ деревья), «кто ри-

сует кого/ что на чем» (ребенок рисует собаку на альбомном листе), «кто рисует кого/ что чем на чем» (ребенок рисует собаку красками на альбомном листе). Иногда используется модель «что рисует что» (рука рисует солнце).

Глагол *писать* более определенно характеризует лицо, употребляющее данное слово, потому что это слово в значении «изображать кого-либо или что-либо красками» используется преимущественно художниками, специалистами в области живописи. Обращает на себя внимание то, что данный глагол содержит в себе значение способа (инструмента) нанесения изображения – краски. Предложение строится по модели «кто пишет что (реже – кого)» (художник пишет картину).

В глаголах *малевать, мазюкать* в качестве дифференциальных содержатся семы «небрежно», «неумело», «обнаруживая отсутствие таланта, вкуса». Так же, как и слово *писать*, данные глаголы соотносятся с изображением при помощи красок. Кроме того, они стилистически ограничены, т.к. употребляются преимущественно в обиходно-разговорной, экспрессивно окрашенной речи. В качестве субъекта действия выступает лицо (часто – ребенок), у которого процесс рисования вызывает трудности в силу малого возраста¸ отсутствия опыта или таланта и для которого является непривычным или нелюбимым делом. Продукт такого труда не представляет художественной ценности. Предложения строятся по модели: «кто малюет/ мазюкает что».

Глагол *красить* в морфемной структуре содержит указание на то, что процесс происходит краской; в результате покрытия, пропитывания ею объект (поверхность, изображение и др.) приобретает яркий, свежий вид. Синтагматические связи глагола определяются в модели «кто красит что».

Дифференциальные семы слова *чертить* связаны с техникой, стилем рисунка: рисунок делается обычно карандашом (и иногда существует лишь в виде наброска). Предложение строится по модели «кто (редко – что) чертит что».

Глаголы *охрить, белить, чернить, синить, грунтовать* и др. представляют видовые разновидности слова *красить*. В зависимости от выбранного цвета субъект употребляет то или иное слово для обозначения процесса. Модели предложения включают указание на субъект и объект: «кто охрит/ белит/ чернит/ синит/ грунтует что».

Слово *тонировать* содержит сему «придавать тон, оттенок». Процесс предполагает покрытие краской, подцвечивание объекта. Предложение строится по модели «кто тонирует что».

Таким образом, группа глаголов, связанных с живописной деятельностью, весьма разнообразна, богата по выражаемым значениям. Среди них

выделяются глаголы, связанные синонимическими и гипер-гипонимическими связями.

2. Глаголы, связанные с музыкальной культурой, с исполнением музыкальных произведений.

Среди данной подгруппы глаголов мы выделили наиболее частотные: *исполнять, музицировать, аккомпанировать, пиликать, дудеть, свистеть, барабанить, петь, распевать, напевать, мурлыкать, орать, голосить, тонировать*.

В качестве наиболее общего глагола, объединяющего значения всех остальных слов, мы выделяем слово *исполнять*. Оно имеет следующее значение: «воспроизводить перед зрителями или слушателями инструментальное, вокальное, хореографическое или сценическое произведение, номер» [1]. Как можно убедиться, в данном определении отмечены характеристики, являющиеся общими для всех слов группы. В качестве субъекта выступает лицо (или другой живой субъект), которое обладает талантом, способностями для исполнения произведения. Важным элементом в семантике глагола является компонент адресата, слушателя. Синтагматические связи глагола реализуются в модели «кто исполняет что перед кем».

Для глагола *музицировать* сема адресата не является актуальной, так как в значении слова подчеркнут элемент «проводить время, играя на каком-н. инструменте, занимаясь, развлекаясь музыкальной игрой» [1]. Субъектом является лицо, которое обучается исполнительскому мастерству, или репетирует перед выступлением, или развлекается игрой на инструменте. Предложение строится по моделям «кто музицирует», «кто музицирует на чем», «кто музицирует перед кем».

В значении глагола *аккомпанировать* сделан акцент на вторичности действия: аккомпаниатор сопровождает своей игрой на инструменте сольную партию (инструментальную или вокальную). Данное значение четко определяет функции и характеристики субъекта – это лицо, имеющее музыкальное образование и профессионально занимающееся музыкой. Объект также косвенно обозначен в глаголе, причем объект иерархически оказывается выше субъекта, т.к. именно он исполняет ведущую партию. Предложение строится по модели «кто аккомпанирует кому».

Следующий ряд глаголов связан с вокальным (певческим) искусством.

Основным словом для выражения общего значения является *петь*, т.е. воспроизводить голосом какие-либо звуки, мелодию, напев. Данный глагол в наиболее обобщенном виде представляет процесс исполнения песен, безотносительно к тому, каким образом совершается действие (громко, тихо, душевно, в быстром или медленном темпе и т.д.), может обозначать

действие независимо от того, как оно протекает (могу петь – не умею петь; профессиональное – любительское пение). Субъектом может быть не только лицо, но и другой живой субъект (например, птица). Прямой объект при глаголе *петь* может употребляться (песня, ария, опера и др.), а может не использоваться (при абсолютизации глагола, когда нужно подчеркнуть именно процесс исполнения). Указание на слушателя тоже является факультативным. Синтагматические связи слова реализуются в схемах «кто поет», «кто поет что», «кто поет перед кем», «кто поет что перед кем».

Сопоставляя глаголы *петь* и *распевать*, можно заметить, что в слове *распевать* имеются дифференциальные семы: «с удовольствием», «громко», «весело». Субъектно-объектные отношения также содержат специфику: указание на прямой объект является обязательным, что подчеркивается схемой «кто распевает что».

Глаголы *напевать* и *мурлыкать* в своем значении имеют семы «негромко», «вполголоса», «про себя». Важно также, что данные глаголы в отношении птиц не используются, только в отношении лиц. Модель, реализуемая в предложении, – «кто напевает/ мурлыкает что».

Глаголы *орать, голосить, горланить* содержат семы «слишком громко», «во все горло». Кроме того, они имеют неодобрительную стилистическую окраску и используются в разговорной речи. В данных словах имплицитно выражена характеристика прямого объекта (в качестве их выступают не высокохудожественные произведения, пьесы, а песни), а также косвенно дается характеристика субъекта (лицо, не являющееся профессионалом). Сочетаемостные возможности глаголов определяются схемой «кто орет/ голосит/ горланит что».

Итак, изучение социальной лексики (художественно-изобразительной) позволяет сделать выводы о том, как понимает человек свою роль в обществе, какие процессы, происходящие в современной жизни, являются актуальными, значимыми для него, какие аспекты социальной деятельности выделяются на данном этапе развития общества.

Список использованной литературы

1. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т.Ф. Ефремова. – Санкт-Петербург: Астрель, 2006.

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.1

Лингвистические игры как средство повышения интереса к изучению русского языка

Касимова А.Р.,
Мышкина Ю.А.

Аннотация: В статье рассматривается проблема снижения мотивации к изучению русского языка в современной школе. Анализируются взгляды педагогов XIX–XX веков (Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, Ф.Ф. Фортунатов) и методистов советского периода (С.Н. Иконников) на роль игровых методов в обучении. Автор обосновывает эффективность лингвистических игр как средства формирования устойчивого познавательного интереса, развития языкового чутья и коммуникативных навыков, а также их преимущества перед традиционными формами работы в условиях цифровизации общения.

Ключевые слова: лингвистические игры, мотивации, игровые технологии, методика преподавания, ФГОС.

LINGUISTIC GAMES AS A MEANS OF INCREASING INTEREST IN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

Kasimova A.R.,
Myshkina Y.A.

Abstract: The article discusses the problem of decreasing motivation to learn the Russian language in a modern school. The views of the 19th-20th century teachers (F.I. Buslaev, K.D. Ushinsky, F.F. Fortunatov) and methodologists of the Soviet period (S.N. Ikonnikov) on the role of game methods in teaching are analyzed. The author substantiates the effectiveness of linguistic games as a means of forming a stable cognitive interest, developing language flair and communicative skills, as well as their advantages over traditional forms of work in the context of digitalization of communication.

Keywords: linguistic games, motivation, game technologies, teaching methodology, Federal State Educational Standard.

Повышение интереса к изучению русского языка у школьников – одна из ключевых задач учителя-словесника. На практике доказано, что ре-

бята с высокой мотивацией достигают более высоких образовательных результатов. По оценкам психологов и практикующих учителей мотивированные дети способны к быстрому усвоению информации, глубокому ее анализу, творческой переработке материалов, что важно в условиях современной школы.

Важность мотивации в образовательном процессе неоднократно подчеркивалась специалистами в области методики преподавания. Еще педагоги XIX века – в том Ф.И. Буслаев и К.Д. Ушинский – обращали внимание на эту закономерность. Ф.Ф. Фортунатов дополнял эту мысль конкретным методическим требованием: по его мнению, преподавание грамматики должно быть ориентировано на практическое применение знаний. Ученый отмечал, что рассчитывать на то, что ученики проявят интерес к грамматическим явлениям исключительно из теоретических соображений, не стоит.

Особое внимание следует обратить на подход С.Н. Иконникова, который в статье «Использование игр-упражнений для развития интереса учащихся к урокам русского языка» доказывал важность использования лингвистических игр. Ученый отмечал, что игры-упражнения являются наиболее действенным методом в развитии интереса к предмету, но, к сожалению, используются в практике редко. Грамматические игры-упражнения методист предлагает рассматривать как особый метод обучения: «Игры-упражнения близки к обычным упражнениям. Материалом для игр служат не развлекательные шарады и загадки, а обычные учебные упражнения, преподносимые особым образом. Учащиеся получают задания, часто довольно трудные и скучные, по необходимые для закрепления знаний по грамматике, для выработки прочных орфографических и пунктуационных навыков и совершенствования речи. Интерес здесь вызывается не легкостью заданий, а игровой формой работы, помогающей преодолеть трудности» [1, с. 82].

Ключевое преимущество игр-упражнений перед стандартными заданиями заключается в высоком уровне мотивации и вовлечённости учащихся. Как правило, в ходе игры школьники проявляют повышенный интерес и работают с высокой степенью концентрации. Таким образом, данный метод позволяет повысить эффективность усвоения языкового материала и сделать процесс изучения родного языка более привлекательным.

С.Н. Иконников также дал рекомендации для использования языковых игр. Отдельные их форматы допустимо адаптировать для нестандартных форм контроля, таких как словарные диктанты, орфографические пятиминутки. Методист сделал вывод, что оптимальное время для их прове-

дения – заключительная часть урока, когда наблюдается снижение работоспособности.

Современный этап развития образования характеризуется усилением внимания к вопросам языковой культуры и грамотности. В условиях все большего распространения ИКТ-технологий, при которых ведущим средством общения становятся краткие сообщения, эмодзи и упрощенные языковые конструкции, особую значимость приобретает задача сохранения и развития навыков грамотной устной и письменной речи у подрастающего поколения. Существуют некоторые принципы, которые необходимы в работе учителя. Это принцип добровольного участия школьников, принцип самодеятельности, принцип равноправного участия в деятельности, принцип занимательности [2].

В связи с этим у учителей возникает вопрос о возможных способах повышения интереса учащихся к изучению русского языка в старших классах. Возрастающая мотивация при изучении русского языка позволяет учащимся эффективнее подготовиться к написанию ЕГЭ по русскому языку, что требует не только знания правил, но и умения составлять и анализировать тексты, аргументировать свою позицию, строить связное высказывание. Эти навыки старшеклассников можно совершенствовать в том числе при помощи языковых и дидактических игр.

Традиционные подходы к повторению учебного материала, такие как фронтальный опрос, тренировочные тестирования и анализ решенных задач, зачастую провоцируют когнитивную перегрузку и эмоциональное выгорание у учащихся старших классов. В связи с этим лингвистические игры, представляющие собой целенаправленные образовательные активности, интегрирующие дидактические цели с элементами занимательности и состязательности, приобретают особую значимость.

Исходя из вышеизложенного, применение игровых технологий в образовательном контексте позволяет трансформировать внешнюю мотивацию во внутреннюю, повышая тем самым самостоятельность и инициативность обучающихся. Игровые формы обучения также способствуют повышению устойчивости внимания и работоспособности, делая учебный процесс более продуктивным. Наконец, игровые технологии формируют положительное отношение к учебной деятельности, что является основой для долгосрочного интереса к обучению.

Список использованной литературы

1. Воспитание интереса к урокам русского языка у учащихся V–VIII классов : сб. ст. / сост. : М.Т. Баранов. – Москва: Просвещение, 1965. – С. 81–

97. – Скан, OCR, обработка, формат Djv : Евгений Попов, 2015. – [Djv-6.3M][Pdf-12.4M]. – Текст : электронный.
2. Глазкова Н.П. Воспитание интереса у учащихся к изучению русского языка / Н.П. Глазкова. – URL: https://pedportal.net/starshie-klassy/russkiy-yazyk/vospitanie-interesa-u-uchaschihsya-k-izucheniyu-russkogo-yazyka-961628 (дата обращения: 12.04.2026). – Режим доступа: https://pedportal.net/. – Текст : электронный.

УДК 372.881.1
ББК 74.268.1

Лингвокультурологический подход в изучении фразеологии на занятиях по русскому языку как иностранному

Касимова А.Р.

Аннотация: В статье представлен опыт реализации лингвокультурологического подхода в изучении фразеологии на занятиях по русскому языку как иностранному. Предложенные формы работы способствуют формированию коммуникативной и лингвокультурологической компетенций у иностранных обучающихся.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, русская фразеология, деятельностный подход, игровые технологии, интерактивные методы.

A LINGUOCULTURAL APPROACH TO THE STUDY OF PHRASEOLOGY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Kasimova A.R.

Abstract: The article presents the experience of implementing a linguocultural approach to the study of phraseology in Russian as a foreign language classes. The proposed forms of work contribute to the formation of communicative and linguocultural competencies among foreign students.

Keywords: linguocultural approach, Russian phraseology, activity approach, game technologies, interactive methods.

Лингвокультурологический подход в обучении подразумевает овладение языковым материалом с национально-культурной спецификой, раз-

витие специальных умений и способности понимать менталитет людей, которые являются носителями того или иного языка.

Духовные ценности народа: мораль, нравственность, религиозные и эстетические ценности – находят отражение в его языке. Язык всегда был транслятором культурных ценностей, без языка формирование культуры и само культурное развитие невозможны. Поэтому обучение русскому языку как иностранному следует понимать как важный процесс познания истории и культуры страны изучаемого языка [2].

Важным источником культурологических знаний является фразеология. Русские фразеологизмы дают возможность иностранным обучающимся в процессе изучения русского языка почерпнуть информацию о русской жизни, сформировать представления о национальном характере, религиозных воззрениях, обычаях, праздниках русского народа.

Лингвокультурологический подход ориентирован на изучение соотношения фразеологизмов и знаков культуры и актуализирует значение системы эталонов, стереотипов, символов и т.п. для описания культурно-национальной специфики фразеологической системы [4]. Он развивает у студентов толерантность, открытость и уважение к чужой культуре, способствует снятию стереотипов и предвзятых взглядов.

Важным аспектом при изучении фразеологии на занятиях РКИ является также использование принципов деятельностного подхода, позволяющего приобретать умение использовать полученные знания на практике в ходе межкультурных коммуникаций и в межнациональном общении [1].

В процессе формирования лингвокультурологической компетенции при изучении фразеологизмов это означает:

1) контекстуализацию, т.е. изучение фразеологизмов с учетом контекста, ситуации общения, в которой они функционируют. Например, анализируя выражение *«собаку съел»,* преподаватель объясняет, почему оно возникло именно в русской языковой картине мира и как используется в реальных жизненных ситуациях;

2) активное применение ролевых игр, когда студенты разыгрывают сценки, воспроизводящие общение в магазине, на работе или дома, используя соответствующие фразеологические единицы;

3) применение полученных знаний на практике: усвоенная информация закрепляется путем практического использования фразеологизмов в устной и письменной речи, например, при написании эссе, участии в дискуссиях и т.п.

Так обеспечивается эффективное освоение студентами национально-культурной специфики фразеологизмов и развитие важных коммуника-

тивных навыков, необходимых для успешного взаимодействия в русскоязычной среде [3].

Среди большого количества методик обучения РКИ, мы выбрали игровые технологии, интерактивные методы и кинопедагогику. Они являются эффективными инструментами в преподавании русского языка как иностранного.

Интерактивные методы заставляют студентов думать, обсуждать и взаимодействовать друг с другом. Учащиеся получают удовольствие от занятий, становятся активными участниками образовательного процесса, а не пассивными слушателями. Повышается уровень заинтересованности, снижается утомляемость и повышается эффективность запоминания новой информации.

Во время просмотра фильмов обучающиеся слышат правильную интонацию, ударения и манеру речи, обогащают свой словарный запас, постигают актуальные слова и выражения. Кинопедагогика открывает доступ к настоящим образцам русского искусства, музыки, литературы, фольклора, формируя целостное представление о стране и людях, говорящих на русском языке.

Таким образом, при обучении студентов русскому языку как иностранному мы должны акцентировать свое внимание не только на усвоении ими лексических единиц и грамматических конструкций, но и знакомить обучающихся с русской культурой для обеспечения успешной межкультурной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Матвеева Т.Н. Сопоставительный метод изучения фразеологии в курсе русского языка как иностранного / Т.Н. Матвеева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин : материалы докл. и сообщений XXV Междунар. науч.-метод. конф. ; ред. кол. : Т.А. Налимова [и др.]. – Санкт-Петербург: ФГБОУ ВО "СПбГУПТД", 2020. – С. 204–208.
2. Михеева Л.Н. Актуальные аспекты изучения языка в свете новых тенденций развития русистики (на материале научных исследований кафедры русского языка ИГХТУ) / Л.Н. Михеева. – Текст : непосредственный // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. – 2012. – № 5. – С. 30–41.
3. Сурикова М.В. Формирование лингвокультурологической компетенции у иностранцев в процессе изучения фразеологизмов / М.В. Сурикова. – Текст : непосредственный // Социокультурное простран-

ство России и зарубежья: общество, образование, язык. – 2017. – № 6. – С. 140–147.
4. Чикина Е.Е. Выявление национально-культурной специфики фразеологизмов: современные подходы / Е.Е. Чикина // INTER-CULTUR@L-NET : междунар. электрон. науч.-практ. журн. – 2004. – № 3. – URL: https://vfnglu.wladimir.ru/Rus/NetMag/v3/v3_ar09.htm (дата обращения 04.04.2026). – Текст : электронный.

УДК 882
ББК 83.3(2Рос)

Культурное пространство Кавказа как источник межлитературного диалога: М.Ю. Лермонтов – К. Кулиев

Маратканова С.С.,
Киселева О.А.

Аннотация: Данная статья направлена на исследование Кавказа как уникального культурного пространства, формирующего основы для межлитературного диалога. В центре внимания творчество М.Ю. Лермонтова, русского поэта XIX века, чья судьба неразрывно связана с образом Кавказа, и произведения Кайсына Кулиева, балкарского поэта XX века, для которого кавказская тема связана с Родиной, историей и традициями его народа. В процессе сравнительно-типологического анализа рассматриваются процессы культурной преемственности, общие мотивы и образы, а также специфика диалога двух поэтических традиций в едином кавказском культурном пространстве.

Ключевые слова: Кавказ, культурное пространство, межкультурный диалог, М.Ю. Лермонтов, Кайсын Кулиев, контактные связи, генетические связи, поэтическая традиция.

THE CAUCASUS AS A CULTURAL SPACE AND A BASIS FOR CULTURAL DIALOGUE BASED ON THE WORKS OF M.Y. LERMONTOV AND K. KULIEV

Maratkanova S.S.,
Kiseleva O.A.

Abstract: This article aims to explore the Caucasus as a unique cultural space that forms the basis for interliterary dialogue. The focus is on the works of Mikhail Yurievich Lermontov, a 19th-century Russian poet whose fate is inextricably linked to the image of the Caucasus, and the works of Kaisyn Kuliev, a 20th-century Balkar poet for whom the Caucasian theme is associated with his homeland, history, and traditions. Through a comparative historical approach, the article examines the processes of cultural continuity, shared motifs and images, and the specific nature of the dialogue between two poetic traditions within the unified Caucasian cultural space.

Keywords: Caucasus, cultural space, intercultural dialogue, M.Y. Lermontov, K. Kuliev, contact links, genetic links, poetic tradition.

На протяжении столетий Кавказ воспринимается не только как географическая точка, но и как уникальное культурное пространство, где пересекаются и взаимодействуют разные этнические, языковые и религиозные традиции. Эта многоплановость культурной среды Кавказа создает уникальные условия для возникновения глубинных художественных связей между поэтами, принадлежащими разным национальным традициям. Исключительный интерес в этом аспекте представляет сопоставление творчества М.Ю. Лермонтова (1814–1841) и К. Кулиева (1917–1985). Лермонтов, чья жизнь и смерть неотделимы от Кавказа, ввел в русскую литературу обширный пласт «кавказского текста», который оказал значительное влияние на последующее литературное наследие. К. Кулиев, балкарский поэт, чье творчество формировалось в XX веке, стал представителем кавказского мировосприятия на русском языке, продолжив и пересмотрев те традиции, которые были заложены его предшественниками. Стоит отметить, что Кулиев воспринимал Кавказ не как сочетание отдельных этнических групп, а как единое культурное целое. Эта гармония в многообразии составляет суть его поэтической традиции. Цель данной статьи – выявить и проанализировать контактные и генетические связи между классиком русской литературы и балкарским поэтом, рассматривая их как выражение глубинного диалога культур в пространстве Кавказа. Под контактными связями понимается сходство, возникающее в результате прямых или опосредованных контактов между литераторами. Под генетическими связями понимается сходство, обусловленное воздействием предшественников на последователей через общее развитие эстетической мысли и литературы.

Современные исследователи указывают, что сегодня вопрос о диалогической сущности культур переместился на одно из первых мест, и особую важность он имеет применительно к Кавказскому региону. В этом ас-

пекте творчество Лермонтова и Кулиева предстает как яркий пример диалога культур, где русская и кавказская традиции не противопоставляются, а взаимодополняют друг друга.

М.Ю. Лермонтов впервые побывал на Кавказе в 1819 году, в возрасте пяти лет. Поэт провёл лето в станице Шелкозаводской, где размещалось имение его родственников. Затем Лермонтов попал на Кавказ в 1825 году, будучи одиннадцатилетним юношей. Однако открытие Кавказа как художественного мира произошло в период его ссылок в 1837 и 1840–1841 гг. Кавказские впечатления нашли отражение в таких произведениях, как «Мцыри», «Демон», «Герой нашего времени», а также в многочисленных стихах [1]. Особое значение имеет тот факт, что Лермонтов стремился проникнуть во внутренний мир горцев, а не был наблюдателем со стороны. Его поэма «Мцыри» не просто романтическая исповедь, но еще и глубокое размышление о борьбе, свободе и тоске по родине – темах, которые станут центральными для многих кавказских поэтов, включая Кайсына Кулиева.

Анализ контактных связей между двумя поэтами позволяет установить несколько уровней взаимодействия. Первый и наиболее очевидный – прямое обращение Кулиева к биографии Лермонтова и его творчеству. Во время обучения в институте театрального искусства, изучив русский язык, Кулиев неустанно читает произведения поэта [3]. Ему принадлежит не только перевод поэмы «Беглец», но и статьи, в которых народный поэт Кабардино-Балкарии нередко обращается к творчеству Лермонтова, ставя его в один ряд с именами выдающихся писателей. Важно отметить, что свои стихи поэт создавал на балкарском языке, делая при этом подстрочный перевод на русский. Переводческий опыт не только позволил ему понять лермонтовскую поэтику, но и органично внедрить ее элементы в собственную художественную систему. Типологические связи с творчеством Лермонтова в произведениях К. Кулиева проявляются в интертекстуальных перекличках. Поэт неоднократно обращается к образам и мотивам, характерным для лирики и прозы М.Ю. Лермонтова-романтика. Так, тема одинокой души, жаждущей свободы, проходит через все творчество балкарского поэта, восходя к лермонтовскому «Мцыри» [1]. К «Парусу» Лермонтова поэт обращается в стихотворении «Учитель Борис Игнатьевич». Для лирического героя центральный романтический образ стихотворения близок своей мятежностью и стремительностью. Произведение, отличающееся интертекстуальным характером, раскрывает то общее, что объединяет поэтов, представляющих разные культурные эпохи, но творивших в границах романтического метода. И Лермонтов, и Кулиев предстают как сильные, стремящиеся к свободе, готовые преодолеть все пре-

грады личности. В сознании балкарского поэта Лермонтов связан с Кавказом судьбой. Стихотворение «Мой Кавказ» – творческий диалог с почти одноименным произведением русского поэта «Кавказ», в котором лирический герой признается в любви южным горам, вершинам скал. Для него время пребывания на Кавказе – время любви, время счастья, о котором нельзя забыть. Для Кулиева, обращающегося в произведении к Кавказу, это пространство, принявшее русского человека, который, в свою очередь, находил в горах и в звездном небе утешение, утолял душевную боль.

В то же время Кулиева не оставляет мысль о том, что ссыльный Лермонтов, найдя на Кавказе приют, «тоской по Отчизне оставленной ранен», искал мысленным взором среди седых гор «березку России» («Березка»).

Каждая веха жизненного пути русского поэта словно прожита балкарским поэтом. Как личную трагедию переживает Кулиев трагическую гибель Лермонтова. Для лирического героя стихотворения «Лермонтов, к погибели шагая…» Гора Бештау и блестевший над ней небосвод будто дают русскому поэту силу сделать шаг навстречу гибели. Образ гор как символ свободы и вечности объединяет поэтов, одинаково понимавших, что есть жизнь и что есть судьба и смерть.

Лермонтов, не будучи уроженцем Кавказа, сумел усвоить ценности его гордого, свободолюбивого народа настолько глубоко, что его творчество стало органичной частью кавказского культурного пространства. Кулиев, раскрыл эту связь на ином историческом этапе. Его творчество демонстрирует, что диалог культур возможен не только на уровне прямых влияний, но и на уровне глубинных типологических схождений, а литература выступает одним из важнейших механизмов реализации диалога между культурами. Лермонтов и Кулиев, разделенные столетием и принадлежащие к разным культурным мирам, оказываются объединены общим «кавказским текстом», который продолжает жить и в современной литературе.

Список использованной литературы

1. Лермонтов М.Ю. Полное собрание сочинений : в 10 т. Т. 4 : Поэмы, 1835–1841 / М.Ю. Лермонтов. – Текст : непосредственный. – Москва: Воскресенье, 2000. – 488 с.
2. Гражданская лирика советских поэтов : сборник / сост., вступ. ст. и коммент. А. Туркова ; рис. Л. Дурасова. – Текст : непосредственный. – Москва: Дет. лит., 1982. – 687 с.

3. Хайруллин Р.З. Литература народов России : учеб. пособие с тестами и заданиями / Р.З. Хайруллин, Р.Х. Шаряфетдинов. – Москва: Директ-Медиа, 2022. – 376 с. – Текст : непосредственный.

УДК 821.511.131
ББК 83.3

Любовная лирика удмуртского поэта-фронтовика С.П. Широбокова

Никитина М.Л.

Аннотация: Статья посвящена осмыслению любовной лирики Степана Павловича Широбокова (1912–1983). В стихах Широбокова любовь предстает не только как личное переживание, но и как важная категория, связанная с размышлениями о судьбе, времени, природе и внутреннем мире человека. В его поэзии любовь нередко сопряжена с темами разлуки, утраты и надежды, при этом она становится средством самопознания и духовного поиска.

Ключевые слова: любовная лирика, тема любви, лирический герой, философские размышления.

THE LOVE LYRICS OF THE UDMURT FRONT-LINE POET S.P. SHIROBOKOV

NIkitina M.L.

Abstract: The article is devoted to the interpretation of the love poetry of Stepan Pavlovich Shirobokov (1912–1983). In Shirobokov's poems, love appears not only as a personal experience but also as an important category connected with reflections on fate, time, nature, and the inner world of man. In his poetry, love is often intertwined with the themes of separation, loss, and hope, while at the same time becoming a means of self-knowledge and spiritual quest.

Keywords: love poetry, theme of love, lyrical hero, philosophical reflections.

Степан Павлович Широбоков – первый удмуртский народный поэт, чьё творчество стало олицетворением верности родному краю, уважением традиций своего народа и сыновьей любовью к своей земле. В широбо-

ковских стихах слышится голос поколения, прошедшего через войну, но не утратившего милосердия, добра, любви, умеющего восхищаться красотой окружающего мира. Лирика Широбокова отличается глубоким проникновением в чувства человека, его внутренний мир, а основные темы его творчества – это любовь, природа, родина, память и сила человеческого духа.

В произведениях С.П. Широбокова тема любви приобретает особую значимость и глубину. Любовь в поэзии Широбокова не простое чувство страсти или привязанности, это многогранное состояние. Любовная лирика поэта наполнена философскими размышлениями о жизни, о судьбе и человеческой природе. Для С.П. Широбокова любовь становится не только объектом поэтического вдохновения, но и основой для глубоких раздумий о существовании вселенной, о смысле жизни человека и неизбежности перемен в его судьбе. В стихах поэта любовь тесно переплетается с темами памяти, времени и природы, превращаясь в своего рода философскую категорию.

Любовная лирика С. Широбокова представляет собой слияние личного переживания с универсальными философскими вопросами. Он часто использует любовь как метафору для передачи сложных чувств, таких как тоска, утрата и надежда, при этом стремясь к осмыслению более глубоких, экзистенциальных тем. Эта особенность делает его любовную поэзию не только эмоциональной, но и интеллектуальной, наполненной скрытым философским подтекстом.

Одним из ярких примеров философских размышлений о любви является стихотворение «Уд кос яратыны» [7, с. 159–161] («Размолвка»). Здесь поэт пишет о расставании, но не с точки зрения горя или сожаления, а с пониманием его неизбежности, как часть большого жизненного пути. Любовь в этом стихотворении не завершена, она является лишь этапом, частью человеческой судьбы, которая, несмотря на свою остроту, не может быть вечной.

В стихотворении «Возьма» [4, с. 68] («Ожидай») Широбоков раскрывает тему идеала в любви. Его лирический герой стремится к созданию образа идеальной любви, которая находится за пределами земных ограничений. Это идеализированное чувство находит свое место в философии поэта, где любовь становится важнейшим духовным поиском, стремлением к очищению души и сердца.

Кроме того, в любовной лирике С. Широбокова часто встречается тема невозможности абсолютного единства между влюбленными. В стихах, вошедших в книги «Кемалась малпанъёс» [3], «Теплые ветры» [4] выражена мысль, что человек, несмотря на сильную привязанность и чувства к

другому или другой, все равно остается в глубине души одиноким, потому что абсолютное слияние душ невозможно. Эта идея неопределенности и одиночества свойственна поздней любовной лирике С.П. Широбокова.

Очень важным элементом любовной лирики является взаимосвязь любви и природы, что является характерной чертой пейзажно-философской поэзии. Любовь и природа взаимно дополняют друг друга: в образах закатов, весенних цветков, дождей, летнего ветра… Во всем этом ощущается не только эстетическая красота, но и философская глубина.

Мон синмаськи чебер ныллы,
Мон сюлмысьтым яратйсько.
Сюрес дурысь кызьпуослы,
Жиль жильыртйсь шур вуослы
Шумпотонме мон верасько. [7, с. 187]

Нет покоя больше.
Я влюбился.
Я всем сердцем лишь её люблю.
Я о том с берёзой поделился,
с быстрою волной разговорился…
Взгляд любимых глаз везде ловлю…[7, с. 187]

Через любовь поэт выражает как эмоциональные переживания, так и более абстрактные размышления о смысле жизни и чувствах. Особенно это характерно для стихов, включенных в антологию «Поэты Урала».

Любовь для Широбокова – это не статичное чувство, а процесс, подверженный изменениям. В его стихах часто звучат размышления о том, как любовь влияет на личность. В каком-то смысле это даже философия о том, как переживания, связанные с любовью, трансформируют человека, его взгляд на мир. Он показывает, что любовь – это важная составляющая жизни, которая, однако, сопряжена с болью, разочарованием, утратой и разлукой, но и через эти переживания человек растет, развивается, познает мир и себя.

<…>
Оло со мынам шудэ
Воректйз-пиштйз,
Я ныллэн яратонэз
Палэнтй кошкиз. [7, с. 174]

<…>
И тут меня пронзила боль –
быть может, счастье пролетело…
Не той ли девушки любовь
звездой мелькнувшею сгорела? [7, с. 175]

Любовь в его лирике часто не находит своего завершения. Она остается незавершенной, неидеализированной, но при этом ее отсутствие и разлука становятся важной частью личного роста.

В завершение можно сказать, что любовная лирика С. Широбокова представляет собой осознание того, что любовь не может быть подчинена строгим правилам и ожиданиям, она свободна и непредсказуема, но в то же время является источником творческого вдохновения и внутренней силы для человека.

Любовная лирика С.П. Широбокова – это не просто стихотворения о чувствах, это философский взгляд на любовь как на внутренне состояние, способствующее познанию себя и мира. Его любовь не ограничена ба-

нальными образами или восторженными выражениями, а поднимает вопросы жизни и смерти, смысла бытия и неизбежности перемен. В поэзии С. Широбокова любовь и философия сливаются, создавая глубокие и многозначные национальные образы, которые трогают душу, заставляют задуматься о важнейших сторонах человеческой жизни.

Любовная лирика С. Широбокова, в свою очередь, поднимает вопросы о сложности человеческих чувств, их изменчивости и неизбежности расставания, вместе с тем стихи о любви свидетельствуют о важности личностных, интимных переживаний для человека. В стихах поэта любовь – не только чувство, но и философский способ осознания себя и своего места в мире.

Список использованной литературы

1. Неумолкнувшая песнь соловья: о творчестве Степана Широбокова : воспоминания, статьи, стихи, посвящения, письма, документ. материалы / сост., подгот. текста З.А. Богомоловой. – Текст : непосредственный. – Ижевск: Удмуртия, 2005. – 367 с.
2. Поэты Урала: Антология : в 2 т. Т. 1 / ред. коллегия : Л.К. Татьяничева (гл. ред.) [и др.] ; сост. : И.А. Дергачев, Л.Л. Сорокин. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1976. – 477 с. – Текст : непосредственный.
3. Широбоков С.П. Кемалась малпанъёс : кылбуръёс но пьеса / С.П. Широбоков. – Ижевск: Удмуртия, 1977. – 142 с. – Текст : непосредственный.
4. Широбоков С.П. Песни полей : стихотворения, песни, поэмы / С.П. Широбоков ; пер. с удмурт. В. Семакина. – Ижевск: Удмуртия, 1968. – 111 с. – Текст : непосредственный.
5. Широбоков С.П. Теплые ветры : стихи и поэмы / С.П. Широбоков ; пер. с удмурт. В. Шленского и В. Семакина. – Ижевск: Удмуртия, 1982. – 123 с. – Текст : непосредственный.
6. Широбоков С.П. Тулыс нюлэскын / С.П. Широбоков ; [суредаз И.А. Булдаков]. – Ижевск: Удм. кн. изд-во, 1954. – 27 с. – Текст : непосредственный.
7. Широбоков С.П. Яратонме ваи сюлмам : кылбуръёс = Сердце любовь сохранило : стихи / пер. с удмурт. В. Семакина, В. Шленского. – Ижевск: Удмуртия, 2001. – 200 с. – Текст : непосредственный.

УДК 821.161.1.09-93
ББК 83.3(2Рос. Удм)+83.8

О поэтическом даровании Эльвиры Цепляевой

Скопкарева С.Л.

Аннотация: В статье рассматривается творческая индивидуальность поэтического наследия Эльвиры Цепляевой. Осмысливается система художественно-изобразительных средств в раскрытии психологии человека в условиях современной реальности.

Ключевые слова: поэзия Эльвиры Цепляевой, многотемье и многопроблемность поэзии, поэтическое дарование, духовно-нравственные ценности лирического героя.

ABOUT THE POETIC TALENT OF ELVIRA TSEPLYAEVA

Skopkareva S.L.

Abstract: This article examines the creative individuality of Elvira Tseplyaeva's poetic legacy. It explores the system of artistic and visual means used to reveal human psychology in the context of modern reality.

Keywords: poetry of Elvira Tseplyaeva, multi-theme and multi-problem poetry, poetic talent.

Лирика Цепляевой Эльвиры Александровны (литературный псевдоним – Эльвира Рейна, на платформах интернета иногда подписывается – Эльвира Рейна Цепляева, либо Эльвира Цепляева) привлекает внимание литературоведов и критиков Удмуртской Республики, отмечающих своеобразие как лирического героя, так и автора, опирающегося на традиции С. Есенина, М. Цветаевой, В. Тушновой и других отечественных авторов, имеющей собственный оригинальный стиль повествования, а также манеру подачи своего творчества.

Ряд поэтических сборников издано в соавторстве. Среди них: «Альманах. Поэзия. Порыв души» (2016), электронно-поэтический журнал «Слово к слову» (2017), «У каждой женщины есть право на любовь» (2017), «Её Величество Ель» (2023), «Воинское братство». Альманах ЛИТО «Прикосновение» (2026 г.). И это важный этап в становлении творческой индивидуальности самобытного автора.

Репертуар стихотворных сборников Эльвиры Цепляевой «Благолепие» (2023), «Русский сарафан» (2024), «Я слышу» (2025) отличается многотемьем и многопроблемностью, возрастанием мудрости и глубины жизненной философии, пристальным вниманием к психологии человека в условиях современной реальности.

Духовно-патриотическая и безусловно просветительская позиция поэта подкупает своим откровением, что наиболее ярко проявилось в сборниках «Благолепие» и «Русский сарафан». В адрес данных изданий прозвучали слова благодарности и признательности не только со стороны читательской аудитории, но и от Штаба «Единая Россия», Городской Думы г. Ижевска, Общественной организации «Вечная память героям», Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации. Участие поэта в конкурсах республиканского уровня неоднократно отмечены Министерством культуры Удмуртской Республики и Национальной библиотеки Удмуртской Республики и др. А получение Почетной грамоты, подписанной Президентом Общероссийской общественно-государственной организации «Союза женщин России» Е.Ф. Лаховой, свидетельствует о серьезном признании творчества интересующего нас автора на уровне Российской Федерации.

С завидной регулярностью Эльвира Цепляева становится Лауреатом I-ой степени поэтического конкурсного движения. Таково признание творческого феномена автора за его активное участие в общественно-культурных инициативах Удмуртской Республики. Это ли не показатель художественного дарования интересующего нас поэта.

Искренние поэтические ноты произведений автора, повествующие о памяти предков, о русской доле, погружают современника в колорит фольклора и тех базовых традиционных для нашего общества ценностей, которые укрепляют культурную самобытность страны, являясь непосредственным источником поэтического вдохновения. И в этом можем убедиться, обратившись к сборнику «Русский сарафан», где мастерски описана ментальность народа и его духовные ценности. Именно здесь Эльвира Цепляева ведет диалог с творчеством близких ей по духу поэтов, о чём наглядно свидетельствует, например, поэма «Сергей Есенин»:

Дай, Господь, мне ума и терпения
Написать о Сергее Есенине.
О талантливом человеке,
О великом русском поэте.

Автор словно примеривается к недосягаемой вершине есенинского мастерства, используя при этом стилизацию под сказовую манеру повествования. Перед нами предстает очень непростой и откровенный разговор о

поэтической мощи классика отечественной литературы, которому хочется так соответствовать и это вполне получается у интересующего нас поэта.

Художественное дарование творческого наследия Эльвиры Цепляевой отличается жанровым и тематическим разнообразием: пейзажная поэзия, любовная лирика, исторические баллады, поэмы, патриотические стихи, религиозные и философские размышления о месте человека в мире. Все это находит свое органичное воплощение в облике её лирического героя.

Автор умело использует беспроигрышные созвучные рифмы, передающие эмоциональный всплеск переполняющих лирического героя эмоций и мыслей:

Я плету себе веночек,
В нём я словно ангелочек.
Каждый маленький цветочек
Будет жизни образцом.

Ощутима динамика художественного мастерства поэта, отталкивающегося от публицистичности в направлении лирического, а порой и метафорического начала в творчестве. При этом лирика предстает перед нами со своим ритмическим рисунком и вполне может быть органично положена на музыку. Так, например, в пейзажной лирике воссоздается многогранный лик природы в разные времена года. Именно они служат основанием для исполнения их в жанре романса. В их числе: «Спасибо Богу за любовь», «Мне мурлыкала кошка-зима», «Скажи, река». Постепенно романсы и песни входят в репертуар современных исполнителей. В настоящий момент создаётся аранжировка на её стихотворение «Дружба народов планеты Земля» (2025), что, несомненно, приобретает особую актуальность в Год единства народов России (2026).

Кроме того, Эльвира Цепляева сама под гитару исполняет свои авторские песни. Так, например, на творческом вечере «Ах, женщины» в библиотеке имени Н.А. Некрасова (19.02.2026) зрители оказались под обаянием её исполнительского мастерства. И это по праву позволяет считать её поэтом-бардом нашего времени.

Тесно сотрудничая с издательством «Шелест» Эльвире Цепляевой удалось опубликовать четвертый сборник под названием «Поэзия в живописи», где к каждому стихотворению предпослана картина, выполненная маслом или акварелью. Взаимосвязь литературы и изобразительного искусства налицо, поскольку представленные здесь поэтические произведения сопровождаются визуальными образами. И в этом мы наблюдаем очередной творческий подход автора к поэзии.

Творчество интересующего нас мастера слова прочно вошло в сознание читателя. Оно активно пропагандируется в печати, средствах массовых коммуникаций, публичных выступлениях на разных площадках города (библиотеки, музеи, театры, штаб «Единой России», духовно-просветительский центр при Ижевской епархии). Поэзия оцифрована. С ней можно познакомиться в архивах электронных ресурсов Национальной электронной библиотеки Удмуртской Республики.

Эльвира Цепляева активно публикуется в республиканских журналах Удмуртии «ИнВожо» и «Кенеш», в районных газетах «Светлый путь» (Игринский район), «Звезда» (Кезский район), «Авангард» (Вавожский район) и др., что свидетельствует об актуальности и привлекательности творческого наследия современного автора.

Выступления на фестивалях (проект Златы Оглезневой «Фестиваль слова в Удмуртии»), творческих вечерах, организованных библиотеками республики, радиопередачах («Радио России Удмуртия», «Литературный трамвай» и пр.), торжественных мероприятиях, приурочены сохранению памяти героев Великой Отечественной войны. В мае 2025 года на Литературном фестивале, посвященном 80-летию Великой Победы, Эльвира Цепляева представила на свои стихи короткометражный фильм, собранный по материалам документальной хроники Великой Отечественной войны «Страна-Победитель», в котором отражен весь ужас войны тех лет и великого подвига нашего народа.

Значительное внимание в своём творчестве автор уделяет героям Специальной военной операции. Её трогательные выступления с поэтическими строками на торжественных мероприятиях г. Ижевска «Посмотрите в глаза героям» никого не оставляют равнодушными. Так в стихотворении «Молитва матери о сыне» представлена исповедь человеческой души:

И летят переливы и звоны
золотых вековых куполов.
И молитвы разносятся стоны –
за мужей, сыновей и отцов.
С замиранием сердца жду
Я тебя, мой любимый, родной...
Возвращайся, сынок, скорей.
Возвращайся домой живой.

Обнаженные материнские чувства ощутимы в каждой строке. И это никого не оставляет равнодушным. Именно поэтому автора часто приглашает читать свои произведения председатель удмуртского отделения МОО ПУ Ирина Владимировна Лозинская, руководитель организации «Вечная память героям» и клуба «Жить за двоих». Она неоднократно

награждала Эльвиру Цепляеву за её проникновенное творчество, любовь и преданность Отчизне, постоянные выступления в штабе Единой России со стихами об СВО, за что неоднократно была награждена в знак признания в своём творчестве подвигов наших действующих воинов и павших Героев. Председатель постоянной комиссии Государственного Совета Удмуртской Республики, руководитель Комитета семей воинов Отечества Удмуртии, председатель Союза женщин Удмуртии Елена Анатольевна Дербилова, отметила, что поэтические строки Эльвиры Цепляевой на таких мероприятиях добавляют особую проникновенную атмосферу. А министр культуры Удмуртской Республики Владимир Михайлович Соловьев в своем выступлении подчеркнул, что Эльвира Александровна – это поэт, чьи произведения глубоко проникают в души людей. Такое признание творческой индивидуальности поэта дорогого стоит.

Как видим, Эльвира Цепляева – человек ищущий, многоплановый, привлекающий к себе внимание. Именно поэтому её дарование нашло отражение и в переводческой деятельности: лирическая поэзия успешно переводится на удмуртский язык. В числе переводчиков следует назвать Светлану Николаевну Белослудцеву (автор гимна Кезского района), Ирину Павлову (литературный псевдоним Лари-Ори) и, конечно же, Адию Заитовну Диеву, члена Союза писателей Удмуртской Республики и Российской Федерации. При этом следует отметить, что поэзию Ады Диевой с удмуртского языка на русский переводит Эльвира Цепляева художественно, метафорично, образно, как это подвластно её чувствам.

Об этом, например, свидетельствует представленный перевод стихотворения удмуртского поэта «Птицы моих дум воспоминания»:

Птицы,
моих дум воспоминания,
В вышине летят
белокрылые.
Как тебя найти,
любовь давняя,
Светлая,
как лебеди дивные?

В ранние рассветы,
с переливами,
Верность
лебединая ведала,
Что, с тобой, мы были
счастливыми,

На двоих,
с одним, сердцем
преданным.

Интересующий нас автор переводит стихи и испанских поэтов, а также делает переводы с испанского языка на русский. Об этом даровании Эльвиры Цепляевой стало известно на её творческом вечере в Национальной библиотеке Удмуртской Республики (22.10.2025) по случаю презентации третьей книги «Я слышу». Стихотворение «Пустыня моих чувств» было прочитано и на испанском языке и сопровождено художественным переводом на русский язык.

Особое внимание следует обратить на театрализацию и экспрессию подачи поэтического наследия самим автором. Удачные детали, отдельные штрихи – все это позволяет перевоплотиться не только поэту, но и аудитории, не всегда готовой к такой декламации. Эффект неожиданности – вот отличительная манера чтения стихов Эльвирой Цепляевой.

Впереди у автора много планов и творческих идей. Идет подготовка к реализации очередного творческого проекта «Православная моя, Русь Великая», где будут озвучены её произведения (стихи и песни) голосами приглашенных артистов в рамках VII-го литературного фестиваля «На родине П.И. Чайковского».

Жизнетворчество Эльвиры Цепляевой наглядно свидетельствует о том, что она обладает неповторимой творческой индивидуальностью, неустанно утверждая принципы патриотизма и исконных духовно-нравственных ценностей, занимая при этом достойное место в литературном процессе Удмуртии.

Список использованной литературы

1. Захаров В.Н. Проблемы исторической поэтики : этнологические аспекты / В.Н. Захаров. – Москва: Индрик, 2012. – 264 с. – Текст : непосредственный.
2. Клементьев А.А. Литературное краеведение Удмуртии : учеб.-метод. пособие / А.А. Клементьев. – Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2012. – 92 с. – Текст : непосредственный.
3. Скопкарева С.Л. «Большое видится на расстоянии» : этюды о современной литературе : монография / С.Л. Скопкарева ; [под ред. С.И. Софроновой]. – Ижевск: Инженерный институт компьютерных исследований, 2019. – 219 с. – Текст : непосредственный.
4. Скопкарева С.Л. Литература Удмуртии : эскизные наброски : монография / С.Л. Скопкарева ; под ред. Н.Н. Закировой. – Ижевск: Изд-во

«Шелест», 2026. – 7-е изд., доп. и испр. – 212 с. – Текст : непосредственный.

УДК 821.511.13
ББК 74.204.21

«Педагог – имя творческое»

Скопкарева С.Л.

Аннотация: В юбилейной статье даются биографические данные о Н.Н. Закировой, характеризуются круг научных интересов, вклад в культуру и просвещение Удмуртской Республики, приводится библиография.

Ключевые слова: Удмуртия, Короленковский университет, Н.Н. Закирова, литературное краеведение, науковедение.

"TEACHER IS A CREATIVE NAME"

Skopkareva S.L.

Abstract: This anniversary article provides biographical information about N.N. Zakirova, her range of academic interests, and her contribution to the culture and education of the Udmurt Republic, as well as a bibliography.

Keywords: Udmurtia, Korolenko University, N.N. Zakirova, literary local history, science studies.

Каждая эпоха предъявляет свои требования к человеку. При этом особое внимание уделяется вопросам становления личности, реализации человеческого потенциала, обретения человеком ценностно-смыслового пространства. И свидетельством тому служит научный и культурный ландшафт Удмуртской Республики, представленный уникальными персоналиями.

За длительный период развития науки в Удмуртии сложились солидные традиции со своими методами исследования, направлениями и школами. Серьезная филологическая школа действует в Глазове. Она была сформирована такими учеными старшего поколения, как А.Г. Татаринцев, В.А. Евстафьев, В.В. Захаров, Л.А. Чешкова, А.С. Попов, Л.Э. Князева, В.П. Соколова, С.Я. Пашкова, С.И. Софронова, В.Н. Мартьянова и др.

Литературоведение северной столицы Удмуртии славится своими традициями. И это, прежде всего, системное изучение жизни и творчества В.Г. Короленко. Общепризнанным в научном мире сегодня является тот факт, что в ГИПУ много лет успешно работает серьезная научная школа по изучению жизни и творчества писателя-гуманиста, получившая признание в международном научном пространстве. И заслуга в этом принадлежит её основателю – профессору Александру Григорьевичу Татаринцеву. А эстафету проведения Короленковских чтений и книгоиздательской деятельности подхватила от него Наталия Николаевна Закирова.

Наталией Николаевной пройден путь в науку от ассистента до профессора кафедры. Закончив с отличием филологический факультет ГГПИ, она с 1985 года обучалась в аспирантуре МГПИ им. В.И. Ленина. В 1989 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию по короленковской проблематике. Вернувшись в родной институт, она бессменно работает в нём до сих пор, а с 1995 г. по 1999 г. возглавляла филологический факультет. Наталии Николаевне удается успешно совмещать преподавательскую и научную работу, о чем свидетельствует значительное количество работ, в том числе изданных в серьёзных наукометрических отечественных и зарубежных изданиях, ею успешно ведётся инновационная и грантовая деятельность.

Области научных интересов глазовского учёного разнообразны: это русская литература XVIII-XXI веков, теория и методика литературы, критика, история, литература и культура Удмуртии, литературное краеведение, педагогика, религиоведение, культурология, науковедение, проблемы теории и практики читательской деятельности.

Масштаб личности заслуженного деятеля науки УР Н.Н. Закировой не может не поражать. Она является Заслуженным деятелем науки и Почётным работником высшего профессионального образования РФ, членом отделения культурологов Союза учёных Удмуртии, членом ряда зарубежных культурологических обществ, бессменным председателем Книппер-Чеховского общества и председателем Общества русской культуры г. Глазова, признанного одним из лучших в Удмуртии.

Многие годы по линии МОиН УР нам с Наталией Николаевной, представителем педагогической династии, доводится работать в экспертной комиссии по присвоению высшей категории учителям словесности. Среди педагогов Удмуртии много выпускников ГИПУ, заслуживших звания «Лучший учитель года», которые признательны своему вузовскому преподавателю за знания и приобщение к науке.

А ещё, как член Союза писателей России и литературный критик, Н.Н. Закирова чутко держит руку на пульсе культуры региона, причастна

ко всем значительным культурно-просветительским акциям в Удмуртии и стране. Открытие в Глазове аллеи имени Народного поэта Удмуртии О.А. Поскрёбышева, выход сборников и альманахов глазовских авторов, работа в городском творческом объединении «Литературная среда», встречи с писателями, презентации книжных новинок, руководство литературным студенческим клубом «Голоса», организация фестивалей «Наука0+», «Книгакар», «Глазкар», «Наследие предков», «Родина в рифмах». Активное участие в этих и других мероприятиях республики и представление её в Москве и на международном уровне воспринимаются Н.Н. Закировой как естественное проявление деятельного сотворения живого культурно-исторического и литературного процесса. Она сама, её коллеги и студенты вовлечены в увлекательные занятия научным и литературным творчеством.

В одном из номеров «Журнала литературной критики и словесности» её московские собратья по перу А. Углицких и А. Фомин отметили: *«В авторе серьёзных научных исследований открылся для нас и внимательный, тонкий поэт. Со своим творческим миром, одновременно непростым, и очень ясным. Это мир искренних переживаний и открытий. Открытий малой родины. Это и глазовские улицы, и печально знаменитый Сибирский тракт…*

Выразительны слова памяти глазовских поэтов – авторов сборника «Сентябрь»: «Листаю сборника страницы / Строк поэтичных «Сентября», / И снова голоса и лица / Всплывают, душу бередя… / В квадрате чёрном снег страничья / Напомнит Книгу Бытия:/ «И слово – дело!» (хоть и личное). / Кто в книге – вечности друзья!»

Опубликованы многочисленные поэтические закировские строки о литераторах-земляках, но и сама Наталия Николаевна удостоилась поэтических признаний.

Например, *«Пускай не Гончарова, а Закирова, / Но поэтический мир ею был шокирован:/ Ей удалось переписать наш скорбный быт – / И Чёрной речки нет…/ И Пушкин – не убит…».*

Эти слова глазовчанина Алексея Казакова на выход «Нашего культурного достояния» [7] – книги, собравшей под сводами своей обложки цвет региональной литературы, науки и просвещения, отражают культурный феномен малого города России, воплощённый в учебно-методическом пособии по литературному краеведению с грифом республиканского Министерства образования и науки нашей землячкой – Н.Н. Закировой.

Действительно, книги Н. Закировой, которая проявила себя и в театральном амплуа, исполнив в спектаклях роли Н. Гончаровой и

О. Книппер-Чеховой, приобщают к прекрасному, дают представление о культурном потенциале удмуртского края, а её стихи, осененные музой вдохновения, наделены еще и собственной, не заимствованной, поэтической интонацией, сопряженной с высокой ответственностью за каждое своё слово.

Авторитетно мнение о глазовчанке из частной переписки московского профессора Н.В. Витрука: «*Дорогая Наталия Николаевна! Всегда поражаюсь Вашей преданности науке, энтузиазму и жизнелюбию. Ваше имя прочно вошло в научное короленковедение и литературное краеведение, Ваши новые изыскания, оригинальные идеи и опубликованные труды сохраняют память и наследие писателей и деятелей российской культуры, Ваших земляков, служат воспитанию патриотизма, любви к родному краю, к малой родине, гражданского самосознания и ответственности за сохранение и приумножение культурных ценностей*».

А о том, что Н.Н. Закирова и сегодня работает активно и плодотворно, свидетельствуют её успешная педагогическая, научная и творческая деятельность, причастность к выходу всё новых книг глазовчан и литературы о них, её недавняя успешная защита магистерской диссертации «Творчество В.Г. Короленко в культурном пространстве Удмуртии» (УдГУ, кафедра удмуртской литературы и литературы народов России, 2020 г.).

В библиографическом издании 5-летней давности была представлена информация о публикационной активности учёного, педагога, литературного критика и писателя. В Хронологическом списке публикаций с 1980 по 2021 год в ней учтено свыше 700 наименований [14].

В числе новейших достижений юбиляра ежегодные до 30 наименований статьи (https://www.elibrary.ru/authors.asp) [6 ; 11], а также учебно-методическое пособие «Родная (русская) литература» [12], альманахи «В пути мы обретаем лица», «Глазов литературный», «Филологический калейдоскоп», «Человек создан для счастья», «Глазов: люди и факты», [1–4 ; 13] и монографии «Этюды об экогуманизме В.Г. Короленко» [10], билингвальное иллюстрированное издание всех глазовских текстов В.Г. Короленко, [5] учебно-методическое пособие «Сравнительное короленковедение» и биобиблиографический справочник «Современное короленковедение» [8 ; 9].

Это новый прорыв нашей талантливой землячки!

Сегодня Наталия Николаевна полна новых планов. Ей выполняются грантовые программы и госзадания, осуществляется руководство Научно-

исследовательской лабораторией, в составе авторского коллектива учёных Пушкинского Дома создаётся новый академический учебник по Серебряному веку, готовится к выпуску альманах студенческого творчества «Грани творчества: своя колея».

Пожелаем нашей коллеге удачи на этом пути осуществления задуманного!

Список использованной литературы

1. В пути мы обретаем лица : поэзия и проза литераторов Глазова / сост. и члены редкол. : Л.Ф. Смелков, В.В. Захаров, Н.Н. Закирова. – Ижевск: Удмуртия, 2016. – 381 с. – Текст : непосредственный.
2. «Человек создан для счастья, как птица для полёта…» : лит.-худож. альманах / сост. : Н.Н. Закирова ; под ред. Н.Н. Закировой ; Глазовский гос. инженерно-пед. ун-т им. В.Г. Короленко. – Казань: Бук, 2024. – 84 с. – Текст : непосредственный.
3. Глазов литературный : [альманах] / сост. : Л.Ф. Смелков, Н.Н. Закирова, Е.Н. Мишина. – Ижевск: Изд-во «Шелест», 2023. – 468 с. – Текст : непосредственный.
4. Глазов в лицах и фактах / сост. : Л.Ф. Смелков, Н.Н. Закирова, Е.Н. Мишина. – Ижевск: Удмуртия, 2022. – 304 с. – Текст : непосредственный.
5. Глазовские страницы В.Г. Короленко = В.Г. Короленколэн глазкар страницаосыз / авт. проекта, предисл., примеч. и библиогр. Н.Н. Закирова. – Ижевск: Изд-во «Шелест», 2023. – 216 с. – Текст : непосредственный.
6. Закирова Н.Н. Педагогическая практика «Короленковские штудии» в системе патриотического воспитания медиапедагога / Н.Н. Закирова. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – Вып. 11. – С. 1725–1731.
7. Закирова Н.Н. Наше культурное достояние : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Закирова. – Глазов, 2007. – 368 с. – Текст : непосредственный.
8. Закирова Н.Н. Современное короленковедение : биобиблиогр. справ. / Н.Н. Закирова. – Глазов: ГИПУ, 2023. – 252 с. – Текст : непосредственный.
9. Закирова Н.Н. Сравнительное короленковедение : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Закирова. – Глазов: ГИПУ, 2024. – 283 с. – Текст : непосредственный.
10. Закирова Н.Н. Этюды об экогуманизме В.Г. Короленко / Н.Н. Закирова. – Москва: Наука, 2022. – 239 с. – Текст : непосредственный.
11. Закирова Н.Н. Анализ факторов эффективности практик

патриотической направленности в подготовке будущих педагогов к воспитательной работе / Н.Н. Закирова, А.А. Мирошниченко, Д.А. Опалева. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2026. – № 1.
12. Родная (русская) литература для обучающихся по программам среднего профессионального образования : учеб.-метод. пособие : учеб. электрон. изд. на компакт-диске / авт.-сост. : Л.А. Мингалева, Н.Н. Закирова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко". – Глазов: ГГПИ, 2020. – 149 с. – Текст : непосредственный.
13. Филологический калейдоскоп : лит.-худож. альманах творческих и исслед. работ учащихся и педагогов Республики Татарстан и Удмуртской Республики / сост. : Н.С. Ежова, Н.Н. Закирова. – Казань: Изд-во Академии наук РТ, 2023. – 176 с. – Текст : непосредственный.
14. Ученый, педагог, литератор Н.Н. Закирова : биобиблиография : учеб.-метод. пособие / сост. С.Л. Скопкарева, Н.Н. Закирова ; гл. ред. С.Г. Барышникова ; отв. ред. И.В. Бабушкина. – Глазов: ГГПИ, 2021. – 180 с. – Текст : непосредственный.

УДК 330
ББК 83.3(2)

Яснополянский музей как культурное пространство для раскрытия детской темы в творчестве Л.Н. Толстого

Скопкарева С.Л.,
Юлдашева Н.А.

Аннотация: В статье рассматривается значение музея-усадьбы Ясная Поляна как культурного пространства, способствующего раскрытию детской темы в творчестве Льва Николаевича Толстого. Особое внимание уделяется анализу детских произведений писателя, в частности рассказов “Филипок’’ и “Три медведя’’. Рассматривается связь этих произведений с педагогическими взглядами Толстого и его деятельностью в Ясной Поляне. Делается вывод о значении музея как пространства сохранения и интерпретации идей писателя о воспитании и духовном развитии ребёнка.

Ключевые слова: Лев Толстой, Ясная Поляна, детская литература, педагогика, тема детства, музейное пространство.

THE YASNAYA POLYANA MUSEUM AS A CULTURAL SPACE FOR REVEALING THE THEME OF CHILDHOOD IN THE WORKS OF LEO TOLSTOY

Skopkareva S.L.,
Yuldasheva N.A.

Abstract: The article examines the significance of the Yasnaya Polyana museum-estate as a cultural space that contributes to revealing the theme of childhood in the works of Leo Tolstoy. Special attention is given to the analysis of the writer's children's works, particularly the stories "Filippok" and "The Three Bears." The article explores the connection between these works and Tolstoy's pedagogical views as well as his educational activities in Yasnaya Polyana. It concludes that the museum plays an important role as a space for preserving and interpreting the writer's ideas about children's education and the spiritual development of the child.

Keywords: Leo Tolstoy, Yasnaya Polyana, children's literature, pedagogy, theme of childhood, museum space.

Введение

Творческое наследие Льва Николаевича Толстого занимает важное место в истории русской и мировой литературы. Одной из значимых тем его творчества, является тема детства. Писатель уделял особое внимание внутреннему миру ребёнка, его нравственному развитию и формированию личности. Интерес Толстого к проблемам воспитания был связан не только с его литературной деятельностью, но и с практической педагогической работой. В своём имении Ясная Поляна писатель открыл школу для крестьянских детей и занимался разработкой собственных методов обучения. Именно здесь формировались его педагогические взгляды, а также создавались произведения для детей. Сегодня Ясная Поляна является одним из крупнейших литературных музеев России. Музей-усадьба представляет собой уникальное культурное пространство, позволяющее глубже понять творчество Толстого, его педагогические идеи и особенности изображения детства в литературе.

Цель данной статьи – рассмотреть Яснополянский музей как культурное пространство, способствующее раскрытию детской темы в творчестве

Толстого, а также проанализировать особенности изображения ребёнка в произведениях “Филипок’’ и “Три медведя’’.

Детская тема в творчестве Л.Н. Толстого

Тема детства занимает важное место в художественной системе Толстого. Писатель рассматривал ребёнка как носителя нравственной чистоты, искренности и естественности. По мнению Толстого, именно в детстве формируются основные моральные качества личности.

Его интересовали детские переживания, чувства и первые нравственные открытия. Толстой стремился показать, как формируется личность человека, какие факторы влияют на его духовное развитие. Интерес к детству проявился не только в художественных произведениях, но и в педагогической деятельности писателя. В Ясной Поляне он создал школу для крестьянских детей, где применял принципы свободного обучения. Толстой считал, что образование должно строиться на интересе ребёнка, а учитель должен помогать ученику раскрывать свои способности. Эти педагогические идеи нашли отражение в произведениях, созданных специально для детей. Писатель стремился создавать тексты, которые были бы понятны ребёнку и одновременно способствовали его нравственному развитию.

Образ ребёнка в рассказе «Филипок»

Одним из наиболее известных произведений Толстого для детей является рассказ “Филипок’’. Главный герой произведения – маленький мальчик, который очень хочет учиться в школе. Несмотря на то что, мать считает его слишком маленьким для обучения, мальчик самостоятельно отправляется в школу. Сюжет рассказа основан на простом, но выразительном конфликте между желанием ребёнка учиться и обстоятельствами, которые этому препятствуют. Филипок преодолевает страх и неуверенность, чтобы осуществить свою мечту. Толстой подробно описывает переживания героя. Мальчик испытывает волнение и стеснение, когда оказывается в классе среди других учеников. Однако учитель проявляет доброжелательность и поддерживает ребёнка. Благодаря этому Филипок постепенно преодолевает свой страх. В образе Филипка воплощены важные для Толстого качества детского характера: любознательность, искренность и стремление к знаниям. Писатель показывает, что желание учиться является естественной потребностью ребёнка. Этот рассказ тесно связан с педагогической деятельностью Толстого в Ясной Поляне. Наблюдения за учениками яснополянской школы во многом послужили основой для создания образа главного героя.

Особенности детского восприятия в сказке «Три медведя»

В сказке «Три медведя» представляет собой литературную обработку известной народной сказки. Однако в интерпретации Толстого это произведение приобретает новые художественные особенности. Главная героиня рассказа – маленькая девочка, которая, гуляя по лесу, находит дом медведей. Оказавшись внутри, она начинает исследовать окружающее пространство: пробует кашу из чашек, садится на стулья и ложится на кровати. Через эти действия Толстой показывает характерные особенности детского поведения – любопытство, непосредственность и стремление к исследованию окружающего мира. Девочка действует спонтанно, не задумываясь о возможных последствиях своих поступков. Композиция рассказа построена на повторении. Девочка поочерёдно взаимодействует с предметами, принадлежащими трём медведям. Такая структура облегчает восприятие текста детьми и способствует лучшему запоминанию.

Несмотря на простоту сюжета, произведение имеет воспитательное значение. Оно показывает последствия неосторожных действий и учит уважению к чужому пространству.

Яснополянский музей как пространство сохранения детской темы

Сегодня Ясная Поляна является важным культурным центром, где сохраняется и изучается наследие Толстого. Музей не только хранит исторические экспонаты, но и активно занимается образовательной деятельностью. Особое внимание уделяется работе с детьми и школьниками. В музее проводятся тематические экскурсии, литературные занятия и образовательные программы, посвящённые произведениям Толстого. Такие мероприятия помогают детям лучше понять творчество писателя и познакомиться с его педагогическими идеями. Произведения «Филипок» и «Три медведя» часто используются в образовательных программах музея, поскольку они позволяют наглядно показать особенности изображения детского мира в творчестве Толстого. Благодаря таким инициативам музей-усадьба становится пространством культурного диалога, где литературное наследие писателя получает новое осмысление.

Заключение

Таким образом, детская тема занимает особое место в творчестве Льва Николаевича Толстого. Писатель стремился показать внутренний мир ребёнка, его стремление к знаниям и особенности восприятия окружающего мира. Произведения “Филипок’’ и “Три медведя’’ являются яркими примерами произведений, в которых раскрываются особенности детского характера и мышления. Эти тексты отражают педагогические взгляды Толстого и его стремление создать литературу, доступную и полезную для детей. Особую роль в изучении и популяризации этих идей

играет музей-усадьба Ясная Поляна. Музей выступает важным культурным пространством, где сохраняется наследие писателя и осуществляется его современная интерпретация. Таким образом, Ясная Поляна является не только историческим памятником, но и значимым культурным центром, способствующим осмыслению творчества Толстого и его взглядов на воспитание и развитие личности ребёнка.

Список использованной литературы

1. Толстой Л.Н. Филипок / Л.Н. Толстой // Толстой Л.Н. Собрание сочинений : в 22 т. – Москва: Художественная литература, 1983. – Текст : непосредственный.
2. Толстой Л.Н. Три медведя / Л.Н. Толстой. – Текст : непосредственный // Толстой Л.Н. Рассказы и сказки для детей. – Москва: Дет. лит., 2018.
3. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой ; сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая) ; Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1989. – 542 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378(045)
ББК 74.58

От эпизодического чтения к системе: как сделать художественную литературу ключевым ресурсом воспитания

Фатихова О.Н.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования художественной литературы для систематического развития представлений о здоровье у детей подготовительной к школе группы. Предложен примерный вариант проектирования чтения по теме «Здоровье», реализуемый с целью формирования у дошкольников целостного представления о ценностях, важности здорового образа жизни и его практического применения.

Ключевые слова: проектирование, детское чтение, художественная литература, тема-ценность, интеграция видов деятельности.

FROM EPISODIC READING TO SYSTEMATIC READING: HOW TO MAKE FICTION A KEY RESOURCE FOR EDUCATION

Fatikhova O.N.

Abstract: This article examines the potential of using fiction to systematically develop health concepts in preschool children. A sample reading plan on the topic of "Health" is proposed, designed to foster a holistic understanding of the values, importance, and practical application of a healthy lifestyle in preschoolers.

Keywords: design, children's reading, fiction, theme-value, integration of activities.

Художественная литература обладает огромным потенциалом в воспитании детей дошкольного возраста. Однако на практике её потенциал часто остаётся нереализованным. Проблема кроется в эпизодическом характере чтения, который доминирует во многих детских садах. В таких условиях произведение используется лишь как иллюстрация к теме недели или способ расширения кругозора, что не позволяет сформировать у детей личностное отношение к прочитанному и усвоить заложенные в нём ценности. Проектирование и реализация системы детского чтения – позволит погрузить дошкольника в мир книги, сформировать умение понимать прочитанное.

Детское чтение – педагогически направляемый процесс приобщения детей к литературе, целью которого является формирование интереса к книге, умения понимать прочитанное.

Дети дошкольного возраста – слушатели, а не читатели, поэтому именно взрослый знакомит с содержанием произведения, раскрывая авторский замысел и передавая свое эмоциональное отношение к прочитанному. Однако результаты опроса показывают, что 65 % педагогов выбирают литературу прикладного характера. Такая литература способствует расширению знаний у детей, но не формирует личностного отношения к прочитанному. Кроме того, 45 % педагогов отметили эпизодический характер использования художественной литературы в образовательной деятельности, что создаёт лишь иллюзию работы с книгой и не способствует глубокому погружению ребёнка в литературный мир, проживанию ценностей, заложенных в произведении.

Вместе с тем, Федеральная программа дошкольного образования, актуализирует вопросы воспитания дошкольников. Для педагогов приоритетным становится решение таких задач, как: планомерное формирование

интереса детей к книге; проектирование системы детского чтения с целью развития личности на основе традиционных ценностей российского народа.

Рассмотрим возможности проектирования системы детского чтения, в структуре которой заложен комплексно-тематический принцип, позволяющий раскрыть тему-ценность с разных сторон, интегрируя различные виды детской деятельности.

Проектирование детского чтения может осуществляться на основе системы ценностей с учетом государственных праздников Российской Федерации. В этом случае каждая тема – ценность (дружба, доброта, справедливость, здоровье и др.) – является стержнем, вокруг которого выстраивается содержание темы, осваиваемой детьми в разных видах деятельности.

Одной из приоритетных задач Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) является формирование у дошкольников интереса к здоровому образу жизни, физкультуре и спорту. Согласно п. 15.4. ФОП ДО на этапе завершения программы «….ребенок соблюдает элементарные правила ЗОЖ и личной гигиены; …имеет начальные представления о том, что такое здоровье, понимает, как поддержать и укрепить его» [1]. Безусловно, к такому результату может привести только системная работа с детьми на каждом возрастном этапе. В контексте нашей темы рассмотрим возможности художественной литературы.

Примерный вариант проектирования детского чтения по теме – ценности «Здоровье» в подготовительной к школе группе

1. **Подбор литературы:** стихотворение К. Чуковского «Обжорка», А. Усачев «Пудинг», М. Пляцковский «Как Чернобурчик в футбол играл», дидактическая сказка Л. Миролюбовой «Здоровье» из серии “Приключения Саши и Даши”.

2. **Формы работы и виды деятельности,** которые могут осуществляться в течении одной-двух недель на основе выбранной литературы:

– **Чтение** стихов К. Чуковского «Обжорка», А. Усачева «Пудинг» не обязательно сопровождается беседой о полезной и вредной пище. В этот период взрослый не занимается морализаторством и не объясняет, как нужно себя вести. Сами произведения вызывают у ребёнка определённые чувства, формируют и передают отношение к описываемым событиям: положительное или отрицательное, насмешливое или осудительное.

– **Беседа** о том, что помогает лучше играть в команде (на основе рассказа **М. Пляцковского «Как Чернобурчик в футбол играл»**). С

детьми можно обсудить: как лучше поступать, чтобы поддержать новичка в команде? Как поступил(а) бы ты на месте Чернобурчика?

– Рассматривание фотографий (по рассматриваемой теме – ценности) из жизни группы – рассказываем о ситуациях, запечатленных на фотографиях.

– Подвижная игра, ориентированная на развитие желания и умения двигаться и выручать других играющих «Чай-чай выручай».

3. **Рефлексивный круг** общения на основе **дидактической сказки** Л. Миролюбовой – «Здоровье» из серии “Приключения Саши и Даши” в форме развивающего диалога. (Обсуждаются вопросы: «Что значит быть здоровым?», «Какими качествами должен обладать человек, чтобы сохранять здоровье?»).

– Выставка рисунков по сюжету Л. Миролюбовой – «Здоровье». (Творческое задание для детей и родителей – зарисовать или сделать коллаж на один из «секретов» рассматриваемой ценности).

Таким образом, в отличие от эпизодического подхода, проектирование системы детского чтения на основе комплексно-тематического принципа позволяет превратить книгу из простого источника информации в мощный инструмент воспитания. Интеграция чтения с различными видами деятельности обеспечивает глубокое эмоциональное проживание темы, что способствует воспитанию дошкольников на основе традиционных ценностей российского народа.

Список использованной литературы

1. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 (зарегистрирован 28.12.2022 г. № 71847). – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/ (дата обращения: 05.03.2026 г.). – Текст : электронный.

2. Харина И.В. Парциальная программа духовно-нравственного и патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста «ОПОРА для ДУШИ» : учеб. пособие / И.В. Харина, О.Н. Фатихова, О.Д. Кузнецова. – Ижевск: ОПОРА, 2023. – Текст : непосредственный.

Наши авторы

Алешкина С.А., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Анисимова М.Б., преподаватель БПОУ УР «УРСПК», спортивный судья второй категории по «Фитнес-аэробике», г. Ижевск

Батальцева О.С., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Богданова Е.Ю., канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Богданова Л.А., канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Ботова М.Г., преподаватель психолого-педагогических дисциплин кафедры психолого-педагогического образования филиала ГИПУ в г. Ижевске

Бреннер Д.А., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического образования филиала ГИПУ в г. Ижевске

Булычева Е.А., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и финно-угорского языкознания ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск

Васильева М.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Владыкина М.Л., учитель русского языка и литературы МБОУ «Пибаньшурская средняя школа», Балезинский район, УР

Волкова А.М., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Горбунова К.С., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Григорьева М.Ю., магистрант ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Гришанова И.А., д-р пед. наук, доцент, проф. кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала ГИПУ в г. Ижевске

Гученко М.В., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Давлетшина А.А., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Дмитриев В.Д., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Дулесова Д.С., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Дульцева Ю.С., учитель первой квалификационной категории МБОУ СОШ № 15, Заслуженный работник образования УР, г. Сарапул

Евсеева А.К., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Елшанская Е.В., воспитатель МБДОУ «Детский сад № 263», г. Ижевск

Емельянова Н.С., канд. пед. наук, доцент, преподаватель кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала ГИПУ в г. Ижевске

Ермакова Ю.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Жужгова М.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Закирова Н.Н., канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Захарова А.А., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Захарова А.Д., ассистент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Зембаева Т.В., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Злобина А.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Игнатенко И.Г., магистрант ФГБОУ ВО «ГИПУ»,, г. Глазов

Имамова Г.А., аспирант, ассистент кафедры удмуртской литературы и литературы народов России ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск

Ичетовкина Н.М., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Каландарова Н.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Калинина Л.А., канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Караваева А.И., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Касимова А.Р., канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Киселева О.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Клековкина И.Р., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Князева А.М., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Комлева О.Г., канд. пед. наук, заместитель д-ра по инновационной и методической работе, Почётный работник сферы образования РФ, Заслуженный работник образования УР, БПОУ УР «УРСПК», г. Ижевск

Конышева Т.А., учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 40», г. Ижевск

Корепанова Е.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Костюкович Г.Ю., учитель-логопед, ЧДОУ «Детский сад «Дети ИКС»», г. Нижний Новгород

Кошелева С.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов
Кузьминых Е.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Куликова Т.С., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Лесникова К.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Макарова М.Н., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Маратканова С.С., канд. филол наук, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Марков Е.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Маркова В.Ф., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Мартьянова В.Н., доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Меликян Н.А., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Мерзлякова А.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов
Минливалиева Ю.Э., преподаватель БПОУ УР «УРСПК», г. Ижевск

Музафарова О.И., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Муратова Е.Г., студент ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск

Мышкина Ю.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Наберухина К.О., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Никитина М.Л., старший преподаватель кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Николаева С.В., старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 263», г. Ижевск

Новикова Е.В., старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Пашкова И.А., канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Перевощикова В.С., учитель начальных классов, МБОУ СОШ № 1, п. Игра, УР

Перевощикова С.Н., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Рамазанова К.Р., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Селукова Н.С., старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Семенова А.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Семенова И.С., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Скопкарева С.Л., директор филиала, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала ГИПУ в г. Ижевске

Снигирева И.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Соболева А.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Соловьев Г.Е., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «УдГУ», г. Ижевск

Тимофеева М.А., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Трифонова М.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Тронина С.А., студент филиала ГИПУ в г. Ижевске

Турецкая М.В., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Урасинова А.А., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Фатихова О.Н., старший преподаватель кафедры дошкольного образования АОУ ДПО УР «Институт развития образования», г. Ижевск

Хорошева Т.Б., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Шаляпина А.Г., студент ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Шкляева Н.М., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

Юлдашева Н.А., магистрант ФГБОУ ВО «ГИПУ», г. Глазов

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ

Материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции преподавателей и студентов (19–20 февраля 2026 года, г. Ижевск)

Под редакцией: *С.Л. Скопкаревой и И.А. Гришановой*

Научный редактор: *Н.Н. Закирова*

Авторская редакция