



АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

**Сборник статей
по итогам
Международной научно-практической конференции
29 сентября 2026 г.**

Стерлитамак, Российская Федерация
Агентство международных исследований
Agency of international research
2026

УДК 00(082) + 001.18 + 001.89
ББК 94.3 + 72.4: 72.5
ISBN 978-5-908102-92-6
П 863

Ответственный редактор:
Сукиасян Асатур Альбертович, к.э.н.

В состав редакционной коллегии и организационного комитета входят:

Бабаян Анжела Владиславовна, д.пед.н.
Баишева Зиля Вагизовна, д.фил.н.
Булатова Айсылу Ильдаровна, к.соц.н.
Виневская Анна Вячеславовна, к.пед.н.
Гетманская Елена Валентиновна, д.пед.н.
Ежкова Нина Сергеевна, д.пед.н.
Екшикеев Тагер Кадырович, к.э.н.
Епхиева Марина Константиновна, к.пед.н.
Кленина Елена Анатольевна, к.филос.н.
Куликова Татьяна Ивановна, к.псих.н.
Маркова Надежда Григорьевна, д.пед.н.

Мухамадеева Зинфира Фанисовна, к.соц.н.
Мухамедова Гулчехра Рихсибаевна, к.пед.н.
Симонович Надежда Николаевна, к.псих. н.
Симонович Николай Евгеньевич, д.псих. н.
Смирнов Павел Геннадьевич, к.пед.н.
Танаева Замфира Рафисовна, д.пед.н.
Терзиев Венелин Кръстев, д.э.н., член РАЕ
Хайров Расим Золимхон углы, к.пед.н.
Шилкина Елена Леонидовна, д.соц.н.
Юсупов Рахимьян Галимьянович, д.и.н.

**П 863 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ: Сборник статей по итогам
Международной научно-практической конференции (Уфа,
29 сентября 2026 г.). - Sterlitamak: AMI, 2026. - 68 с.**

Сборник статей подготовлен на основе докладов Международной научно-практической конференции «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ», состоявшейся 29 сентября 2026 г. в г. Уфа.

Научное издание предназначено для докторов и кандидатов наук различных специальностей, преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, практикующих специалистов, студентов учебных заведений, а также всех, проявляющих интерес к рассматриваемой проблематике с целью использования в научной работе, педагогической и учебной деятельности.

Авторы статей несут полную ответственность за содержание статей, за соблюдение законов об интеллектуальной собственности и за сам факт их публикации. Редакция и издательство не несут ответственности перед авторами и / или третьими лицами и / или организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Полнотекстовая электронная версия сборника размещена в свободном доступе на сайте <https://ami.im>

Издание постатейно размещено в научной электронной библиотеке elibrary.ru по договору № 1152 - 04 / 2015К от 2 апреля 2015 г.

ISBN 978-5-908102-92-6
УДК 00(082) + 001.18 + 001.89
ББК 94.3 + 72.4: 72.5

© ООО «АМИ», 2026
© Коллектив авторов, 2026

Авилова Н.Н., воспитатель
МДОУ «Детский сад № 11 п. Комсомольский
Белгородского района Белгородской области»

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. *Одной из важных задач, стоящих перед педагогом, является патриотическое воспитание дошкольников. Патриотизм и нравственность будущего гражданина зависят от того, в каких условиях ребенок находится и развивается, а также какие методы и средства применяются для его воспитания.*

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, Россия, Родина, государственная символика, дошкольное учреждение, семья.

В настоящее время одной из острых проблем образования является воспитание патриотизма. Дошкольные образовательные учреждения, являясь начальным звеном системы образования, призваны формировать у детей первое представление об окружающем мире, отношении к родной природе, малой Родине, своему Отечеству.

Воспитание патриотизма у детей дошкольного возраста очень важно для современной России. Патриотизм - это важное нравственное качество любого человека, выражающееся в глубокой любви и понимании своей родины и родного города. Для формирования личности важны зарождающиеся еще в дошкольном возрасте патриотические чувства.

Основными задачами патриотического воспитания для педагогов являются:

- воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу;
- формирование бережного отношения к природе и всему живому (экологический паспорт ДОО, участки для прогулок, экологическая комната);
- воспитание уважения к труду;
- развитие интереса к русским традициям и промыслам;
- расширение представлений о городе;
- знакомство детей с символами государства (герб, флаг, гимн);
- формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

Данные задачи решаются во всех видах детской деятельности: образовательной, в играх, в труде, в быту, в совместной деятельности воспитателя с детьми.

При воспитании патриотических чувств важным моментом является то, что дети дошкольного возраста мыслят яркими и сильными образами, которые останутся в их памяти на протяжении всей жизни. В связи с этим, следует знакомить детей с историческим прошлым нашей страны, с народными традициями с помощью методов, которые соответствуют их возрасту.

Важным моментом является создание предметно - развивающей среды патриотической направленности. В нашей группе педагоги оборудовали стенды «Моя страна», «Край, в котором я живу»; подготовили: дидактические игры «Защитники России», «Военная техника», «Найди флаг России», «Космос», «Памятные места родного города» и др.; изготовили дидактические папки: «Мой поселок», «Моя семья», «Государственная символика России», «Они сражались за Родину», «Все о космосе», оформили сюжетно - ролевые игры «Моя семья», «Космос», «На флоте» и др.; подобрали методическую, художественную литературу, фотографии, иллюстрации, через которые дети совершенствуют знания о подвигах в годы ВОВ, о России, о Российской армии и др.

Воспитание чувства патриотизма у дошкольников - процесс сложный и длительный, требующий от педагогов большой личной убежденности и вдохновения. Эта работа должна вестись во всех возрастных группах, в разных видах деятельности и по разным направлениям.

В настоящее время определен основной состав праздничных мероприятий, которые ежегодно проводятся в детском саду. Это:

- народные и фольклорные праздники - Масленица, День Земли;
- государственно - гражданские праздники - День защитника Отечества, День Победы, Новый год, День Космонавтики;
- международные праздники - День матери, Международный женский день, День защиты детей;
- православные праздники - Рождество Христово, Пасха;
- бытовые и семейные праздники - дни рождения, выпуск в школу, праздники, театрализованные развлечения.

У нас существует традиция: накануне великого праздника - Дня Победы, с детьми старшей и подготовительной групп ходим к памятнику «Скорбящей матери», чтобы поклониться и возложить цветы в знак благодарности погибшим воинам.

Следует отметить, что формирование патриотических чувств у детей дошкольного возраста проходит эффективнее при тесной связи с семьями воспитанников. При работе с семьей следует опираться на родителей не только, как помощников детского сада, а как на равноправных участников формирования детской личности. Достичь успеха в патриотическом воспитании можно только в том случае, если сами взрослые знают и любят историю своей страны, своего города. Следует отметить, что никакие знания не смогут дать положительного результата, если сам взрослый не восторгается своим городом, народом и страной, в которой он живет.

Список используемой литературы:

1. Акинина Т. М. Духовно - нравственное и гражданское воспитание детей дошкольного возраста / Т. М. Акинина, Г. В. Степанова, Н. П. Терентьева. - Москва: Перспектива, 2019.

2. Ватаман В. П. Воспитание детей на традициях народной культуры / В. П. Ватаман. - Волгоград, 2018.

3. Новицкая М. Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду / М. Ю. Новицкая. - Москва: Линка - Пресс, 2013.

© Авилова Н.Н. 2026 г.

Алехина Е. Н.

Воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 94»

г. Новокузнецк

Россия

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрена интеграция логопедических, нейропсихологических и цифровых средств в работе с дошкольниками. Цель — определить условия их обоснованного сочетания. Используются анализ литературы, сопоставление и педагогическое моделирование. Предложена структура занятия, в которой дополнительные средства подчинены единой речевой задаче и оцениваются по наблюдаемому результату.

Ключевые слова: логопедия, дошкольники, речевые нарушения, междисциплинарный подход, нейропсихология, цифровые технологии, искусственный интеллект.

ВВЕДЕНИЕ

Речевые нарушения у дошкольников нередко сочетаются с трудностями артикуляционной и общей моторики, внимания, памяти и произвольной регуляции. Поэтому коррекция не может ограничиваться отработкой отдельного звука. При дизартрии необходимо учитывать состояние мышечного тонуса и двигательных функций речевого аппарата [2, с. 6 - 10], а при общем недоразвитии речи - взаимосвязь фонетико - фонематической, лексической и грамматической сторон речи [3, с. 11–18].

Проблема состоит в том, что расширение набора упражнений не всегда повышает результативность занятия: методы могут использоваться механически и отвлекать ребёнка от речевой цели. Цель исследования - определить принципы объединения логопедических, нейропсихологических, сенсомоторных и цифровых средств. Применены теоретический анализ, сопоставление подходов и педагогическое моделирование.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Принципы интеграции методов

Анализ позволил выделить четыре принципа. Первый - приоритет речевой задачи: дополнительное упражнение включается только тогда, когда помогает различать звук, формировать артикуляционный уклад, актуализировать слово или строить высказывание. Второй - функциональная совместимость. Движение, зрительная опора и речевой материал должны поддерживать одно действие, а не конкурировать за внимание ребёнка. Третий - постепенное усложнение: сначала осваивается каждый компонент, затем они объединяются. Такой порядок соответствует представлению о поэтапном формировании программирования и контроля действий [1, с. 18 - 25]. Четвёртый принцип - наблюдаемость результата: педагог фиксирует точность, степень самостоятельности и перенос навыка на новый материал.

2. Структура интегрированного занятия

Предлагаемая модель включает пять этапов: краткую настройку; дыхательную и артикуляционную подготовку; выполнение основной речевой задачи; перенос навыка в движение или предметное действие; закрепление и обратную связь. Например, при дифференциации звуков [С] и [З] ребёнок сначала различает их на слух, затем выбирает изображение, произносит слово и выполняет простое движение по условному сигналу. Если точность снижается, моторная инструкция упрощается. Приёмы массажа выбираются только по результатам обследования, с учётом показаний и противопоказаний [2, с. 121 - 125].

3. Цифровые средства и искусственный интеллект

Цифровые карточки, аудиозаписи и интерактивные задания могут использоваться для закрепления уже понятного ребёнку правила. Искусственный интеллект помогает подготовить варианты картинок, фраз и игровых ситуаций, но не заменяет диагностику и профессиональное решение педагога. Материал необходимо проверить на возрастную доступность, фонетическую точность и отсутствие лишних стимулов. В цифровые системы нельзя передавать сведения, позволяющие идентифицировать ребёнка. Человекоцентричный подход и защита данных относятся к основным условиям применения генеративных технологий в образовании [4, р. 26 - 30].

ОБСУЖДЕНИЕ

Новизна предложенной модели заключается не в увеличении количества технологий, а в их подчинении одной речевой цели. Единицей планирования становится связь «задача - действие ребёнка - наблюдаемый результат - корректировка». Ограничением исследования является отсутствие экспериментальной проверки; модель требует апробации с фиксацией точности, самостоятельности и переноса речевого навыка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Междисциплинарный подход позволяет учитывать речевые и неречевые предпосылки развития дошкольника. Его эффективность зависит от обоснованного

выбора средств, дозирования нагрузки и педагогического контроля. Нейропсихологические, сенсомоторные и цифровые задания целесообразны лишь тогда, когда поддерживают конкретное речевое действие. Искусственный интеллект следует использовать как вспомогательный инструмент для подготовки материалов с обязательной проверкой специалистом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
2. Дьякова Е. А. Логопедический массаж при разных формах дизартрии: учеб. пособие. М.: В. Секачев, 2012. 136 с.
3. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис - пресс, 2008. 224 с.
4. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023. 44 p.

© Алехина Е. Н., 2026

Винтовкина М.В.

Студентка, 4 курс
УрФУ
г. Екатеринбург, РФ

РЕГУЛЯРНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК РЕСУРС ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР РОССИЙСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация

В статье представлен аналитический обзор российских исследований 2022–2024 гг., посвящённых взаимосвязи физической активности студентов с физическим, функциональным и психическим здоровьем. Показано, что регулярная двигательная активность связана с адаптацией к учебной нагрузке, стрессоустойчивостью и субъективным благополучием. Обоснована необходимость индивидуализации физического воспитания с учётом физической подготовленности, состояния здоровья и мотивации студентов.

Ключевые слова

физическая активность, физическая культура, студенты, физическое здоровье, психическое здоровье, стрессоустойчивость, функциональное состояние, здоровый образ жизни.

Обучение в вузе сопровождается высокой интеллектуальной нагрузкой, продолжительным пребыванием в сидячем положении и необходимостью

самостоятельной организации режима дня. В этих условиях регулярная физическая активность рассматривается как один из факторов поддержания функционального и психоэмоционального состояния студентов. Российские исследования связывают её не только с физической подготовленностью, но и с адаптацией к учебной нагрузке, психическим здоровьем и формированием здоровьесберегающего поведения [1–3].

Физическое здоровье студента определяется не только уровнем развития физических качеств, но и функциональным состоянием организма, его способностью адаптироваться к изменяющимся нагрузкам. Мухина рассматривает физическую активность во взаимосвязи с функциональным состоянием студентов в период адаптации к обучению в вузе [4]. Полученные в данном направлении исследования позволяют рассматривать регулярную двигательную активность как один из элементов адаптационного ресурса.

При этом оздоровительный эффект не следует связывать с максимальным объёмом нагрузки. Более обоснованным является принцип её оптимизации с учётом физической подготовленности, состояния здоровья и учебной нагрузки. Следовательно, физическое воспитание целесообразно ориентировать не только на выполнение нормативов, но и на поддержание функционального состояния обучающихся.

Важным направлением современных исследований является изучение психологических эффектов двигательной активности. Лопатина рассматривает её взаимосвязь с ментальным здоровьем студентов и стрессом, возникающим в процессе учебной деятельности [1]. Блинова также связывает физическую культуру с формированием стрессоустойчивости студентов [5], а Илькевич и соавт. рассматривают использование здоровьесберегающих технологий для коррекции экзаменационного стресса [3].

Вместе с тем выявление связи между физической активностью и психологическим благополучием не означает доказанной прямой причинности. На состояние студентов одновременно влияют сон, учебная нагрузка, социальные отношения и другие факторы. Поэтому физическую активность корректнее рассматривать как один из компонентов системы поддержания психического здоровья.

Отдельное значение имеет регулярность занятий. Разовая физическая нагрузка не обеспечивает устойчивого изменения двигательного поведения; для формирования соответствующей привычки необходимо систематическое участие. При этом положительное отношение к физической культуре не всегда переходит в регулярную практику. Бондин, Пономарёв и Пестриков подчёркивают значение мотивационно - ценностных ориентаций студентов в формировании отношения к сохранению здоровья средствами физической культуры [2].

Следовательно, задача физического воспитания заключается не только в организации обязательных занятий, но и в формировании способности студентов самостоятельно поддерживать необходимый уровень двигательной активности.

Современная студенческая аудитория неоднородна по уровню физической подготовленности, состоянию здоровья и интересам, что делает актуальным индивидуализированный подход. Широкова и Щеголева рассматривают фитнес - технологии как средство повышения вариативности физкультурных занятий и их соответствия интересам обучающихся [6]. Лукашина и Филиппова, в свою очередь, обращают внимание на возможности цифровизации физического воспитания [7]. Цифровые инструменты могут использоваться для мониторинга активности и обратной связи, однако должны дополнять, а не заменять непосредственную двигательную деятельность.

Таким образом, современные исследования позволяют выделить несколько взаимосвязанных условий эффективности физического воспитания студентов: регулярность активности, адекватность нагрузки индивидуальным возможностям, мотивацию и возможность самостоятельной организации двигательного режима [2; 4; 6].

Сопоставление российских исследований показывает, что физическая активность связана одновременно с функциональным и психологическим состоянием студентов. Она может выступать одним из ресурсов адаптации к учебной нагрузке, поддержания стрессоустойчивости и формирования здорового образа жизни [1; 3–5].

При этом имеющиеся исследования преимущественно демонстрируют взаимосвязи, а не однозначные причинно - следственные зависимости. Более физически активные студенты могут изначально отличаться уровнем мотивации, режимом дня и субъективным самочувствием. Поэтому вывод о том, что увеличение физической активности автоматически улучшает здоровье каждого студента, был бы методологически некорректным.

Перспективным направлением является переход к индивидуализированной модели физического воспитания, сочетающей обязательные занятия, самостоятельную активность, современные фитнес - технологии и цифровые инструменты [6; 7].

Заключение

Анализ российских исследований 2022–2024 гг. показывает, что регулярная физическая активность является значимым фактором, связанным с функциональным состоянием, адаптацией к учебной нагрузке, стрессоустойчивостью и психическим благополучием студентов.

Оздоровительный потенциал физической культуры определяется не только объемом нагрузки, но и её регулярностью, соответствием индивидуальным возможностям и уровнем мотивации. В связи с этим современное физическое воспитание должно быть ориентировано не только на выполнение нормативов, но и на формирование устойчивой привычки к самостоятельной двигательной активности.

Перспективным представляется дальнейшее изучение длительной динамики физической активности, функционального и психоэмоционального состояния

студентов, а также эффективности индивидуализированных и цифровых форм физического воспитания.

Список литературы

1. Лопатина О. А. Двигательная активность студентов и ментальное здоровье: грани соотношения // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2022. № 1. С. 32–37.
2. Бондин В. И., Пономарев А. Е., Пестриков Е. А. Современные подходы к формированию мотивационно - ценностных ориентаций студентов к укреплению и сохранению здоровья средствами физической культуры. 2023.
3. Илькевич Т. Г., Илькевич К. Б., Гусев А. В., Шакиров М. Р. О необходимости коррекции экзаменационного стресса у студентов средствами здоровьесберегающих технологий // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2023. № 5. С. 180–187. DOI: 10.34835 / issn.2308 - 1961.2023.05.p180 - 187.
4. Мухина Н. Показатели физиологического уровня функционального состояния организма и физическая активность студентов в период адаптации к обучению в вузе // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана. 2024.
5. Блинова Е. Роль физической культуры в стрессоустойчивости студентов в период учебы // Вестник науки. 2024.
6. Широкова Е. А., Щеголева М. А. Комплексное применение фитнес - технологий на занятиях физической культурой со студентами высших учебных заведений // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2024.
7. Лукашина Е. Е., Филиппова С. Н. Особенности отношения к здоровому образу жизни студентов физкультурных и гуманитарных специальностей как основа разработки программ цифровизации занятий физической культурой в вузе // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2024.

© Винтовкина М.В., 2026

Винтовкина М.В.

Студентка, 4 курс

УрФУ

г. Екатеринбург, РФ

ВЫСОКОИНТЕНСИВНЫЕ ИНТЕРВАЛЬНЫЕ ТРЕНИРОВКИ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье представлен аналитический обзор российских исследований, посвящённых применению высокоинтенсивных интервальных тренировок (ВИИТ) в физическом воспитании студентов. Рассматриваются возможности использования

малообъёмных программ, влияние ВИИТ на физическую подготовленность и выносливость, а также вопросы индивидуального дозирования нагрузки и безопасности. Показано, что ВИИТ могут быть эффективным средством повышения двигательной активности студентов при условии адаптации тренировочного протокола к уровню подготовленности и индивидуальной реакции организма.

Ключевые слова: студенты, физическое воспитание, физическая культура, ВИИТ, интервальная тренировка, физическая подготовленность, двигательная активность, выносливость, здоровье, мотивация.

Современная организация учебной деятельности сопровождается значительной интеллектуальной нагрузкой и длительным пребыванием студентов за компьютером, что способствует снижению повседневной двигательной активности. Одним из препятствий к регулярным занятиям обучающиеся называют дефицит времени и энергии [1]. В связи с этим актуален поиск тренировочных форм, позволяющих получать достаточный двигательный стимул при относительно небольших временных затратах.

Одним из таких вариантов являются высокоинтенсивные интервальные тренировки, основанные на чередовании периодов интенсивной работы и восстановления. Российские исследования рассматривают различные модели ВИИТ и возможности их адаптации к условиям физического воспитания студентов [2–4].

ВИИТ характеризуются вариативностью продолжительности рабочих интервалов, периодов восстановления, количества повторений и используемых упражнений. Для студентов особенно актуальны малообъёмные программы с весом собственного тела, не требующие сложного оборудования и подходящие для занятий в спортивном зале, домашних условиях или небольшом помещении.

В исследовании А. В. Моментa малообъёмная программа ВИИТ с собственным весом включала 22 тренировки в течение шести недель и применялась у студенток с избыточной массой тела [3]. Результаты позволяют рассматривать данный формат как перспективное средство физкультурно - оздоровительной работы, хотя специфичность выборки ограничивает возможность распространения результатов на всю студенческую популяцию.

В исследовании Лукиной и соавт. показана возможность применения высокоинтенсивных тренировок для повышения физической подготовленности студенток [4]. Таким образом, ВИИТ могут использоваться как один из компонентов комплексной программы физического воспитания наряду с силовой, аэробной, координационной и гибкостной подготовкой.

Основной особенностью применения ВИИТ в студенческой среде является неоднородность физической подготовленности обучающихся. Использование единого высокоинтенсивного протокола для всей группы может приводить к несоответствию нагрузки индивидуальным возможностям.

Интенсивность может регулироваться продолжительностью рабочих интервалов и отдыха, количеством повторений и сложностью упражнений. Для начинающих целесообразны облегчённые варианты движений, меньший объём работы и более

длительное восстановление; подготовленным студентам могут предлагаться более сложные протоколы [2].

Безопасность ВИИТ также определяется не только самим методом, но и параметрами конкретной программы. Исследование Момента и Ивановой, посвящённое малообъёмным ВИИТ у рекреационно - неактивных студенток, показывает необходимость учитывать физиологическую реакцию организма на интенсивную нагрузку [7]. Поэтому при организации занятий необходимо контролировать технику выполнения упражнений, объём и интенсивность работы, длительность восстановления и субъективное самочувствие.

Высокая интенсивность не должна рассматриваться как самоцель. Оптимальной является такая нагрузка, которая обеспечивает необходимый тренировочный стимул и одновременно позволяет студенту выполнять занятия регулярно.

Возможность выполнения эффективной тренировки за сравнительно короткое время соответствует одному из существенных организационных барьеров студенческой аудитории — нехватке времени [1]. Однако высокая интенсивность сама по себе не гарантирует устойчивой мотивации. При программировании ВИИТ необходимо учитывать субъективное восприятие нагрузки и эмоциональную реакцию занимающихся [8; 9].

Дополнительные возможности связаны с использованием цифровых технологий для контроля продолжительности занятий, частоты сердечных сокращений и динамики тренировочных показателей [10]. В дистанционном формате цифровые средства могут обеспечивать видеоинструкции и обратную связь, однако не заменяют педагогического сопровождения и контроля техники.

Сопоставление российских исследований показывает перспективность ВИИТ как компактного формата физической активности студентов, особенно при дефиците времени. Вместе с тем большинство работ выполнено на небольших или специфических выборках, а протоколы различаются по продолжительности, интенсивности и соотношению работы и отдыха [3; 7]. Это ограничивает прямое сравнение результатов и требует дальнейших исследований на более разнообразных группах студентов и при длительном наблюдении.

Таким образом, ВИИТ целесообразно рассматривать как один из инструментов современной системы физического воспитания, а не как универсальную замену другим видам двигательной активности. Их эффективность определяется соответствием тренировочной нагрузки возможностям студента, качеством восстановления, безопасностью выполнения упражнений и возможностью регулярного участия в занятиях.

Список использованной литературы

1. Зотова Ф. Р., Хамидуллина Г. Ф., Бубякина Е. В. и др. Мотивы и препятствия физической активности студентов университетов // Наука и спорт: современные тенденции. 2023. Т. 11, № S. С. 103–114. DOI: 10.36028 / 2308 - 8826 - 2023 - 11 - S - 103 - 114.

2. Момент А. В. Приемлемые модели высокоинтенсивных интервальных тренировок для поддержания и укрепления здоровья лиц, ведущих малоподвижный образ жизни // Наука и спорт: современные тенденции. 2022. Т. 10, № 3. С. 92–99. DOI: 10.36028 / 2308 - 8826 - 2022 - 10 - 3 - 92 - 99.

3. Момент А. В. Малообъемные высокоинтенсивные интервальные тренировки с весом тела в домашних условиях — эффективный метод укрепления здоровья студенток университета // Наука и спорт: современные тенденции. 2023. Т. 11, № 5. С. 122–129. DOI: 10.36028 / 2308 - 8826 - 2023 - 11 - 5 - 122 - 129.

4. Лукина Л. Б., Тарасенко И. Р., Троценко Н. Н. и др. Влияние высокоинтенсивных тренировок на физическую подготовленность студенток Северо - Кавказского федерального университета // Наука и спорт: современные тенденции. 2021. Т. 9, № 2. С. 74–81. DOI: 10.36028 / 2308 - 8826 - 2021 - 9 - 2 - 74 - 81.

5. Момент А. В., Иванова Н. В. Обоснование безопасности малообъемных высокоинтенсивных интервальных тренировок с весом собственного тела для рекреационно - неактивных студенток университета // Человек. Спорт. Медицина. 2024. Т. 24, № 2. С. 153–160. DOI: 10.14529 / hsm240219.

6. Момент А. В. Психофизиологические и аффективные реакции студенток на короткие высокоинтенсивные интервальные тренировки с весом собственного тела // Теория и практика физической культуры. 2023. № 5. С. 36–38.

7. Момент А. В. Повышение эффективности внедрения высокоинтенсивных интервальных тренировок в систему общественного здравоохранения посредством применения аффективно - ориентированного подхода // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2024. Т. 9, № 3. С. 92–98. DOI: 10.47475 / 2500 - 0365 - 2024 - 9 - 3 - 92 - 98.

8. Патаркацишвили Н. Ю., Завьялов Д. А., Исаев Р. С. и др. Мотивация студентов к занятиям физической культурой современными электронными приложениями и устройствами // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2021. № 2. С. 248–253. DOI: 10.34835 / issn.2308 - 1961.2021.2.p248 - 253.

© Винтовкина М.В., 2026

Винтовкина М.В.

Студентка, 4 курс

УрФУ

г. Екатеринбург, РФ

ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье обобщены результаты отечественных исследований влияния двигательной активности на психоэмоциональное состояние и стрессоустойчивость студентов. Рассматривается связь физических упражнений с уровнем стресса, тревожности и эмоциональным состоянием обучающихся. Показано, что

систематическая двигательная активность может выступать одним из ресурсов адаптации к учебным нагрузкам при условии соответствия содержания занятий индивидуальным возможностям студентов.

Ключевые слова

студенты, двигательная активность, физическая культура, стресс, стрессоустойчивость, тревожность, психоэмоциональное состояние, физическое воспитание.

Современная образовательная среда характеризуется высокой интеллектуальной и эмоциональной нагрузкой. Учебные и экзаменационные периоды, адаптация к новым условиям и снижение повседневной двигательной активности могут негативно отражаться на эмоциональном состоянии студентов. В связи с этим физическое воспитание в вузе приобретает значение не только для развития физических качеств, но и для поддержания психологического благополучия.

По данным Лопатиной, студенты связывают двигательную активность с улучшением самочувствия, снижением стресса и тревожности [1]. Хайруллин рассматривает физические упражнения как средство повышения стрессоустойчивости, в том числе в период экзаменационной нагрузки [2]. При этом наряду с индивидуальными занятиями значение могут иметь командные формы активности, обеспечивающие дополнительное социальное взаимодействие [1].

Важным фактором является соответствие физических нагрузок возможностям и интересам обучающихся. Маметова и соавт. установили, что подбор упражнений с учётом уровня подготовленности студентов может способствовать снижению тревожности [3]. Исследование проводилось среди иностранных студентов - первокурсников, поэтому полученные результаты также указывают на необходимость учитывать особенности конкретной группы при организации занятий.

Свиридов и соавт. отмечают связь физической культуры с эмоциональным состоянием студенческой молодёжи и подчёркивают значение адекватно подобранной нагрузки [4]. Гаврилов и Страдзе рассматривают двигательная активность в контексте профессионального и личностного развития студентов, связывая её с эмоциональными и адаптационными характеристиками [5].

Практическое значение полученных данных заключается в возможности сочетания различных форм двигательной активности: обязательных и элективных занятий, спортивных секций, самостоятельных тренировок и двигательных пауз. При этом физические упражнения следует рассматривать как дополнительный ресурс адаптации, а не как универсальное средство решения психологических проблем.

Отечественные исследования различаются по характеристикам выборок, продолжительности наблюдений и применяемым методикам, что ограничивает прямое сопоставление результатов [1–5]. Перспективными направлениями остаются изучение долгосрочного влияния регулярной физической активности, сравнение различных её форм и определение оптимальных параметров нагрузки в условиях учебного стресса.

Таким образом, включение доступных и индивидуально адаптированных форм двигательной активности в систему физического воспитания может способствовать поддержанию психоэмоционального благополучия студентов и повышению их способности справляться с учебными нагрузками.

Список использованной литературы

1. Лопатина О. Двигательная активность студентов и ментальное здоровье: грани соотношения // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2022. № 1. С. 53–56. DOI: 10.14258 / zosh(2022)1.04.
2. Хайруллин Р. Р. Эффективность применения физических упражнений для повышения стрессоустойчивости студентов вузов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2024. № 5.
3. Маметова О. Б., Титаренко А. А., Гордиенко И. А., Фролов А. С. Эффективность влияния физических упражнений на уровень тревожности у иностранных студентов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2025. № 2. С. 19–25.
DOI: 10.24412 / 2305 - 8404 - 2025 - 2 - 19 - 25.
4. Свиридов Б. А., Волостных В. В., Дудиева З. В., Кудлай А. В. Физическая культура и эмоциональное состояние студенческой молодежи // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2025. № 5. С. 55–61. DOI: 10.24412 / 2305 - 8404 - 2025 - 5 - 55 - 61.
5. Гаврилов А. В., Страдзе А. Э. Влияние двигательной активности на профессиональное и личностное развитие студентов // Физическая культура и профессиональная физическая подготовка. 2025. № 3. С. 5–13. DOI: 10.5930 / 1994 - 4683 - 2025 - 3 - 5 - 13.

© Винтовкина М.В., 2026

Винтовкина М.В.

Студентка, 4 курс

УрФУ

г. Екатеринбург, РФ

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Аннотация

В статье представлен аналитический обзор российских исследований, посвящённых применению цифровых технологий, геймификации и фиджитал - инструментов в физическом воспитании студентов. Рассматриваются возможности

цифровых средств для повышения самостоятельной двигательной активности, мотивации и вовлечённости обучающихся. Показано, что наибольший потенциал цифровизации связан с мониторингом активности, обратной связью и организацией самостоятельных занятий, а не с заменой непосредственной физической нагрузки.

Ключевые слова

студенты, физическая культура, двигательная активность, цифровые технологии, геймификация, фитнес - приложения, физическое воспитание, фиджитал.

Цифровизация высшего образования расширяет возможности организации физического воспитания студентов. Смартфоны, фитнес - приложения и цифровые коммуникационные платформы позволяют контролировать двигательную активность, организовывать самостоятельные занятия и поддерживать обратную связь. Вместе с тем увеличение времени, проводимого в цифровой среде, может сопровождаться снижением повседневной двигательной активности. Поэтому актуальным становится использование цифровых инструментов для стимулирования реальной физической активности [1–5].

Одним из перспективных направлений является сочетание цифрового мониторинга и геймификации. Осипов, Филиппович и Земба исследовали применение фитнес - приложений, групповых коммуникаций и игровых заданий для повышения ежедневной двигательной активности студентов [1]. В эксперименте участники выполняли задания, направленные на увеличение объёма активности. В экспериментальной группе прирост двигательной активности составил в среднем 22 %, в группе сравнения — 12 %; различия отмечены по количеству шагов, суточному расходу энергии и продолжительности тренировок [1]. Полученные результаты позволяют рассматривать цифровые инструменты как средство организации поведения, контроля результатов и дополнительной мотивации.

Геймификация расширяет возможности такого подхода за счёт использования заданий, достижений, соревнования и социального взаимодействия. При этом её значение определяется не самим игровым элементом, а его включением в систематическую двигательную деятельность [1]. Социальные сети также могут использоваться для формирования интереса студентов к самостоятельным занятиям физической культурой и поддержания мотивации [5].

Другим направлением являются фиджитал - технологии, объединяющие физическую и цифровую составляющие образовательного процесса. Карвунис и соавт. отмечают их перспективность для повышения интереса студентов к физической активности, однако указывают на недостаточную информированность обучающихся о возможностях цифрового спорта [2]. Следовательно, внедрение подобных технологий требует не только технического обеспечения, но и методического сопровождения.

Цифровые средства могут выполнять несколько взаимосвязанных функций:
мониторинговую — фиксация шагов и продолжительности тренировок;
мотивационную — использование игровых механизмов, обратной связи и

социального взаимодействия; **образовательную** — организация самостоятельной работы и интеграция цифровых инструментов в физическое воспитание [1–3; 5]. Их применение целесообразно сочетать с педагогическим сопровождением и непосредственной двигательной деятельностью.

Таким образом, отечественные исследования показывают, что цифровые технологии, геймификация и фиджитал - инструменты могут использоваться как дополнительные средства повышения вовлечённости и самостоятельной двигательной активности студентов. Наиболее перспективным представляется их комплексное применение, при котором цифровой мониторинг, игровые механики и коммуникация поддерживают регулярные занятия, не заменяя реальную физическую нагрузку.

Список использованной литературы

1. Осипов А. Ю., Филиппович В. А., Земба Е. А. Повышение уровня двигательной активности студентов средствами цифровых коммуникационных технологий и геймификации // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2024. DOI: данные DOI требуют уточнения по выходным данным статьи.
2. Карвунис Ю. А., Калининкова Ю. Г., Карвунис Н. А., Капилевич Л. В. Перспективы внедрения фиджитал - технологий в образовательный процесс вузов // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 502. С. 167–172. DOI: 10.17223 / 15617793 / 502 / 17.
3. Лукашина Е. Е., Филиппова С. Н. Особенности отношения к здоровому образу жизни студентов физкультурных и гуманитарных специальностей как основа разработки программ цифровизации занятий физической культурой в вузе // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2024.
4. Осипов А. Ю., Юрков А. С., Филиппович В. А. Использование методов перевернутого обучения в практике физического воспитания студентов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2024.
5. Емельяненко В. А., Гвоздиков А. А. Социальные сети как способ развития мотивации у студентов технических вузов к физической активности // Вестник науки. 2024.

© Винтовкина М.В., 2026

Воронова Е.С.

Старший преподаватель ФГБОУ ВО "СГУВТ",
г. Новосибирск, РФ

СПЕЦИФИКА ПАРНОГО И ГРУППОВОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация

В статье рассматриваются методические аспекты организации парного и группового программирования на занятиях информатикой. Анализируются модели распределения ролей, а также проблема справедливой и объективной оценки

индивидуального вклада каждого студента в общий результат. Предлагается комплексный подход, сочетающий технические метрики, экспертную оценку и механизмы взаимного рецензирования.

Ключевые слова

Парное программирование, групповое программирование, распределение ролей, оценка вклада, информатика, проектное обучение.

Voronova E.S.

Senior lecturer of SSUWT,
Novosibirsk, Russia

THE SPECIFICS OF PAIR AND GROUP PROGRAMMING FOR THE EFFECTIVENESS OF STUDENT LEARNING IN COMPUTER SCIENCE

Annotation

The article examines the methodological aspects of organizing pair and group programming in computer science classes. It analyzes role distribution models, as well as the problem of fair and objective assessment of each student's individual contribution to the overall result. A comprehensive approach is proposed, combining technical metrics, expert assessment, and peer review mechanisms.

Keywords

Pair programming, group programming, role distribution, contribution assessment, computer science, project-based learning.

Традиционная модель обучения программированию, построенная на индивидуальных заданиях [1], часто не готовит студентов к реалиям современной IT - индустрии, где командная работа является базовым стандартом. Парное и групповое программирование доказали свою эффективность не только в коммерческих проектах, но и в образовательном процессе. В учебной группе эти практики решают сразу несколько задач, таких как ускорение освоения синтаксиса и паттернов через взаимное обучение, повышение качества кода за счет непрерывного обсуждения, развитие коммуникативных навыков и снижение порога входа для студентов с разным уровнем начальной подготовки [2].

Однако стихийное объединение студентов в пары или группы часто приводит к конфликтам, неравномерному распределению нагрузки и снижению мотивации, поэтому возможны следующие варианты формирования таких групп. Первый – это студенты со схожим опытом, в такой группе будет комфортно работать без стеснения, но существует риск застоя и низкая вероятность взаимного обучения. Второй вариант – это классическая модель «сильный + слабый», в ней произойдет рост младшего участника и систематизируются знания у старшего, но возможен риск выгорания сильного студента и превращения его в единоличного исполнителя. Наиболее продуктивной окажется смена напарников, что

предотвратит формирование закрытых микрогрупп и позволит знаниям циркулировать по всей аудитории.

В основе парного программирования лежат две классические роли, которые должны меняться каждые 15–20 минут, чтобы поддерживать концентрацию и вовлеченность обоих студентов. Одна роль – водитель, который непосредственно пишет код, его задача реализовывать текущую мысль, следить за синтаксисом, точками с запятой и скобками, он обязательно озвучивает свои действия, объясняя, что и зачем он делает прямо сейчас. Другая – навигатор, его задача просматривать код на несколько шагов вперед, искать логические ошибки, предлагать альтернативные алгоритмы, проверять соответствие кода архитектуре и стилю.

При расширении группы классическая пара перестает работать эффективно. Возникает потребность в дополнительных ролях, таких как координатор, который следит за соблюдением правил общения, не дает дискуссии уйти в сторону или перерасти в конфликт, секретарь – фиксирует принятые архитектурные решения, открытые вопросы и технические долги в общем рабочем документе, что важно при смене состава группы, и интегратор, который отвечает за финальное слияние веток и проверку того, что новый код не ломает существующую функциональность.

Наибольшую сложность для преподавателя представляет объективная оценка. Если поставить всем участникам группы одинаковый балл, это демотивирует сильных студентов, но если оценивать только финальный код, то теряется смысл практики. Оптимальным является комплексный подход, поэтому преподаватель в течение занятия поочередно подсаживается к разным группам на несколько минут, оценивая качество коммуникации, глубину вопросов навигатора и уверенность водителя. В финальном коде оценивается не объем, а архитектурная сложность, чистота и элегантность написанных студентом фрагментов. В конце проекта преподаватель просит любого участника группы объяснить произвольный участок кода или архитектурное решение, если каждый студент неспособен это сделать, то оценка снижается для всей группы.

Кроме этого используется взаимная оценка, как наиболее прозрачный и справедливый инструмент. По завершении проекта студенты анонимно или открыто распределяют 100 баллов между собой, аргументируя свое решение. Также оценивается качество коммуникации в группе, критериями может быть умение договариваться, корректно оспаривать идеи, принимать критику и соблюдать договоренности по смене ролей.

Парное и групповое программирование в учебной группе не просто способ написания кода, а мощный педагогический инструмент. Он трансформирует группу из набора индивидуальных исполнителей в профессиональную команду. Проблема оценки вклада каждого студента решается отказом от поиска единственного идеального инструмента в пользу гибридной модели. Сочетание прямого наблюдения за процессом, анализа качества финального продукта и структурированной взаимной оценки студентов позволяет создать прозрачную и

справедливую систему. В такой системе студент несет ответственность не только перед преподавателем, но и перед своими одноклассниками, что максимально точно имитирует условия реальной коммерческой разработки и формирует востребованные на рынке труда компетенции. Постепенный переход от работы в парах к сложным группам с четким ролевым разделением позволяет масштабировать этот опыт на весь учебный курс.

Список использованной литературы:

1. Скоробогатов Я. О. Критерии деления учебных задач для курса смешанного обучения // Педагогика и просвещение. – 2017. – №3. – С. 1 - 10.
2. Круподёрова К. Р., Сулык К. М. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В 10 - 11 КЛАССАХ // Педагогический вестник. – 2025. – №39. – С. 36 - 39.

© Воронова Е.С., 2026

Гайно С.Г.

музыкальный руководитель
МБДОУ д / с №89 г. Белгорода, РФ

Шипулина Т.Н.

музыкальный руководитель
МБДОУ д / с №89 г. Белгорода, РФ

РАЗВИТИЕ РЕЧИ В ДВИЖЕНИИ – ЭТО ЭФФЕКТИВНО!

Аннотация

В данной работе рассматриваются теоретические основы этого подхода, его практическая реализация в условиях дошкольного и школьного образования, а также приводятся конкретные примеры упражнений и методик, доказавших свою эффективность. Особое внимание уделяется кинезиологическим принципам, которые связывают моторное планирование с артикуляцией, ритмикой и фонематическим восприятием.

Ключевые слова

Развитие речи, двигательная активность, кинезиология, логоритмика, фонетическая ритмика, артикуляция, межполушарное взаимодействие, вестибулярный аппарат.

В наши дни проблема становления речи у детей дошкольного возраста приобретает особую значимость. Ежегодно фиксируется рост числа ребят с речевыми отклонениями, при этом сами дефекты становятся более сложными по своей структуре. В ходе логопедического обследования старших дошкольников с нарушениями речи выявляются расхождения в их физическом и нервно - психическом состоянии по сравнению с ровесниками, развивающимися в норме. У таких детей наблюдаются двигательное беспокойство, повышенная эмоциональная отзывчивость, слабая способность к продолжительным волевым усилиям,

неустойчивость и быстрая утомляемость нервных реакций, а также всё чаще встречаются задержки в формировании двигательных навыков.

Движения у детей с речевыми патологиями отличаются зажатостью и отсутствием согласованности. Проблемы в двигательной области затрагивают все её составляющие: отмечается слабая координация различных частей тела, неточность и нечёткость их перемещений. Скучность и маловыразительность лицевой моторики, невнятное или ошибочное произнесение звуков, общая смазанность речи также указывают на ограниченные двигательные возможности этих детей.

Отечественные исследователи установили тесную зависимость между работой двигательной системы и речевой функцией. Данная связь была подробно изучена и подтверждена в работах А. Леонтьева, А. Лурии, И. П. Павлова. Результаты научных изысканий Л. Ф. Фоминой, М. М. Кольцовой, Е. М. Мاستюковой продемонстрировали наличие прямой корреляции между уровнем речевого развития и степенью сформированности мелкой моторики рук.

На основе приведённых данных можно заключить, что у детей с более сформированными двигательными умениями освоение речи происходит значительно легче. При этом если общий уровень моторики ребёнка не соответствует возрастным нормам, то ему придётся столкнуться с серьёзными препятствиями в ходе обучения речевым навыкам. Именно поэтому педагоги обязаны внедрять в образовательную практику методы и подходы, направленные на развитие моторных функций, а также на формирование речи посредством двигательной активности.

В собственной педагогической деятельности мы применяем целый ряд технологий, которые связывают речевое развитие с движением. К ним относятся логопедическая ритмика, нейрогимнастика, биоэнергопластика, а также музыкально - ритмические упражнения. Эти методики доказали свою эффективность как действенное средство в устранении речевых нарушений у детей. Различные приёмы и способы, сочетающие движение и речь, активно используются на разнообразных занятиях, включая музыкальные и коррекционные, и внедряются на каждом этапе логопедической работы. Это касается подготовительного этапа, когда происходит развитие артикуляционного аппарата, а также этапа вызывания звуков, их последующей автоматизации и дифференциации с похожими фонемами, не говоря уже о развитии словарного запаса и грамматического строя высказываний. Чтобы успешно решать поставленные коррекционные задачи, мы подбираем специальные речевые подвижные игры, игры с пальцами, считалки, стихотворные строки, фрагменты из сказок, а также дыхательную гимнастику, связанную с произношением.

Мы рассматриваем работу по развитию и улучшению двигательной активности и речевых навыков как важный компонент целостной системы коррекционно - педагогической помощи детям, имеющим речевые расстройства. Ключевой момент здесь заключается в том, что использование движений способно активировать не только становление правильной речи, но и внутреннее желание ребенка заниматься. В период дошкольного возраста освоение новой информации в увлекательной и игровой манере проходит особенно эффективно, при этом сама речевая задача решается ребенком непосредственно в процессе игры.

Применяя методики, связывающие речевое развитие с двигательной активностью, мы уже заметили положительные изменения у наших подопечных. Такие подходы дают возможность заметно сократить сроки исправления дефектов звукопроизношения, способствуют улучшению координации движений, развитию тонкой моторики пальцев и подвижности артикуляционного аппарата, а также повышают эффективность всей коррекционной работы. Следовательно, соединяя развитие речи и двигательной сферы у детей с речевыми нарушениями, мы помогаем не только укреплению их здоровья, но и увеличению результативности коррекционного воздействия.

Подводя итог всему сказанному, можно утверждать, что специфические особенности двигательной сферы у детей с речевыми патологиями, а также важность состояния моторики для общего нервно - психического развития ребенка указывают на необходимость проведения специально организованной коррекционной работы, направленной на улучшение всех аспектов двигательной активности, разработку новых методических подходов, которые повышают у детей заинтересованность в занятиях и улучшают результативность учебного процесса.

Список использованной литературы

1. Румянцева, О. А. Логоритмика в системе дошкольного образования / О. А. Румянцева // Дошкольное воспитание. — 2022. — № 6. — С. 56–63.

© Гайно С.Г., Шипулина Т.Н., 2026 г.

Гольцова М.В.

инструктор по физической культуре

МБДОУ ДС №16 «Ивушка»

Белгородская область, г. Старый Оскол, РФ

Рябкина И.Н.

воспитатель

МБДОУ ДС №16 «Ивушка»

Белгородская область, г. Старый Оскол, РФ

Ташеева Е. Ю.

воспитатель

МБДОУ ДС №16 «Ивушка»

Белгородская область, г. Старый Оскол, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АВТОРСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация

Овладение пространственными представлениями является важным фактором, определяющим возможности полноценного формирования познавательной и речевой деятельности, адаптации ребенка к окружающей действительности.

В ходе наблюдений за деятельностью детей с речевой патологией в процессе рисования, конструирования, обучения грамоте было выявлено, что функция оптико - пространственного гнозиса у детей с тяжелыми нарушениями речи находится на низком уровне. Для формирования пространственных представлений у детей с ТНР необходима целенаправленная работа специалистов ДОУ по психолого - педагогическому сопровождению воспитанников группы компенсирующей направленности через интеграцию педагогического процесса.

Целью педагогической деятельности является создание благоприятных условий для формирования пространственных представлений у дошкольников с ТНР через внедрение в практику работы авторских игр и упражнений.

Ключевые слова

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), пространственные представления, квадрантовик, комплексный подход, коррекционно - развивающая работа.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития пространственных представлений.

Освоение пространства начинается в раннем младенчестве, еще задолго до начала становления речи. Развитие пространственных представлений является важнейшим показателем умственного развития ребенка.

В процессе взаимодействия с окружающим миром ребенок приобретает опыт его когнитивной переработки, благодаря чему у ребенка формируются представления о закономерностях окружающего пространства. Взаимодействие с пространством способствует возникновению объективных представлений в качестве когнитивных проекций объектов окружающего мира. У ребенка возникает понимание, что предметы находятся в пространственных взаимоотношениях друг с другом.

Ориентировка в пространстве охватывает различные стороны взаимодействия человека с реальностью и имеет большое значение для всех сторон деятельности и гармоничного развития личности.

Перед началом работы педагоги проанализировали и согласовали между собой содержание деятельности по следующим направлениям (классификация Т. А. Мусейбовой) [7]:

- ориентировку «на себе» (соматогнозис);
- ориентировку «на внешних объектах» (знакомство с различными сторонами предметов: тыльной, боковых, передней, нижней, верхней);
- освоение и применение словесной системы отсчета по основным направлениям пространства («вперед – назад», «вверх – вниз», «направо – налево»);
- ориентировку «от себя» (исходной точкой отсчета является сам субъект);
- определение своего расположения в пространстве («точки стояния») относительно других объектов (исходной точкой отсчета является каком - либо предмет);

- установление положения предметов в пространстве относительно друг друга;
- установление положения расположения объектов в двухмерном пространстве и относительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они расположены.

Понимая, что в качестве опоры для формирования пространственных понятий у детей с ТНР целесообразно использовать наглядно схематические модели, подводя ребенка через действия с предметами, к схемам, изображающим пространственные понятия, педагоги разработали авторское пособие «Квадроковрик²» (игровое полотно / микропространство).

Если игровое полотно разделить на 4 квадрата, то к понятиям «левый - правый» добавляется отработка понятий «сверху - снизу», «правый верхний квадрат», «левый верхний квадрат», «нижний правый квадрат», нижний левый квадрат». С таким полотном можно поиграть в игру «Расставь предметы / картинки». Ребенку предлагается инструкция: положи картинку / поставь фигурку в левый нижний квадрат. Далее - положи картинку / поставь фигурку в правый верхний квадрат. Ребенок комментирует свои действия. Когда картинки / фигурки размещены в разных зонах, воспитатель спрашивает: «Какая картинка / фигурка расположена сверху? снизу?» Ребенок отвечает на вопросы. [6]

Вариативность применения Квадроковрика состоит в том, что на его поверхности можно размещать предметные картинки (фигурки) по одной лексической теме, тем самым параллельно с закреплением пространственных понятий обогащая словарный запас ребенка. Также можно располагать предметные картинки (фигурки), в названии которых встречается одинаковый звук для автоматизации звукопроизношения и закрепления пространственных отношений предметов относительно друг друга.

Развитие пространственных представлений осуществлялось в рамках комплексного подхода к организации коррекционно - педагогической работы с участием воспитателей, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя.

Поскольку обучение детей ориентировке в пространстве включает работу не только в двухмерном (на листе бумаги) пространстве, но и в трехмерном (основных пространственных направлениях), педагоги тщательно подбирают постепенно усложняющиеся упражнения, задания - поручения, задания - игры с различными предметами и без них по своим направлениям деятельности.

Инструктор по физической культуре на физкультурных занятиях также создает условия для расширения опыта перемещения в пространстве, организывает напольные подвижные игры на ориентировку в пространстве с использованием Квадроковрика (игровое полотно / макропространство). Квадроковрик для спортивного зала представляет собой тканевое напольное полотно белого цвета, разделенное на 4 квадрата размером 50х50 см. К основному полотну с помощью липучек можно прикреплять еще два квадрата, чтобы получился прямоугольник

размером 150х100 см (3 квадрата по горизонтали и 2 по вертикали). Такая конфигурация полотна позволяет отрабатывать такие понятия как «дальний», «ближний», «вперед – назад», «направо – налево», «тыльная сторона», «боковая сторона». Суть применения Квадроковрика на физкультурных занятиях заключается в том, что в игровой форме закрепляются пространственные понятия и представления в трехмерном пространстве относительно своего тела и других объектов.

Так, например, в спортивной игре «Быстрый мяч» детям дается задание сбить мячом все кегли, расположенные с правой / левой стороны Квадроковрика размером 150х100 см. Или аккуратно пройти / пропрыгать посередине между кеглями. Выполняя физические упражнения, дети не только тренируют вестибулярный аппарат, но и запоминают пространственное расположение предметов по отношению друг к другу.

В игре «Попади в цель», детям надо попасть мешочком для метания в нужный квадрат «дальний правый» / «дальний левый» / «ближний правый» / «ближний левый». Выигрывает тот, кто без ошибок выполнит все инструкции. [5]

С детьми *средней группы* после проведения педагогической диагностики, вначале работы педагоги используют игры с пространственными направлениями от себя: «вверху - внизу», «впереди (спереди) - позади (сзади)», «справа - слева». Все упражнения в данный период развития носят игровой характер «Узнай, где спрятано», «Что изменилось». Вначале дается задание определить расположение 1 - 2 игрушек, находящихся в противоположных от ребенка направлениях: впереди - сзади, вверху - внизу, справа - слева. Постепенно количество игрушек увеличивается до 4. Сначала необходимо игрушки располагать на небольшом расстоянии от ребенка. В дальнейшем его нужно постепенно увеличивать.

В *старшей группе* дошкольники поднялись на новую ступень развития. Необходимо продолжать учить детей ориентироваться в помещении, расположении различных предметов и игровых материалов. Пространственные представления расширяются и закрепляются во всех видах деятельности, в том числе в результате включения в занятия упражнений на ориентировку в пространстве. Так, например, педагог дает ребенку задание: «Расставьте предметы по коврику так, чтобы самый высокий был слева, а самый низкий – справа». Можно использовать и такие задания: «Слева на коврик поставьте три кегли, а справа на один больше». Выполнив задание, ребенок рассказывает где, какие и сколько фигур поставил. Необходимо учить детей употреблять слова, обозначающие расположение предметов на плоскости: слева от, справа от, выше - ниже, ближе - дальше.

С переходом дошкольников из старшей группы в *подготовительную к школе группу* особое место занимает работа по развитию ориентировки на плоскости. Методика работы, как и в других группах детского сада, основана на выделении противоположных направлений: слева - справа, вверху - внизу. Рекомендуется проводить игры: «Кто запомнит и расскажет», «Что изменилось?», «Повтори путь».

Вариативность применения физкультурного Квадроковрика заключается в том, что педагог может использовать в игровых заданиях спортивный инвентарь – мешочки, кегли, конусы, напольные фишки, мягкие модули с обозначением сторон данных предметов – «тыльная сторона», «боковая сторона» и инструкций по определению своего расположения относительно данных предметов, а также этих предметов относительно самих себя, тем самым усложняя задание, формируя пространственные представления и закрепляя пространственную терминологию.

Для повышения педагогической компетентности родителей и обеспечения единства требований в обучении детей ориентировке в пространстве педагоги проводили консультации:

- «Ориентировка в пространстве относительно предмета»,
- «Особенности формирования у детей дошкольного возраста умения ориентироваться в пространстве»,

- «Как научить ребенка ориентироваться в пространстве».

Мастер - классы:

- «Игры и упражнения для пространственной ориентировки»,
- «Развитие и коррекция пространственных представлений у детей дошкольного возраста»,
- «Игровые технологии развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста».

Таким образом, предложенная система работы педагогов показала свою эффективность и может быть предложена к применению специалистами, осуществляющими коррекционно - развивающую деятельность в ДООУ.

Список использованной литературы:

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко – Москва: Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Асадова, С. А. Дидактические игры для развития лексики и пространственных представлений у детей с ОНР / С. А. Асадова // Логопедия 2014 - №1 – с. 15 - 30.
3. Блохина, Ю. А. Особенности формирования пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями / Ю. А. Блохина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. – №3 –С. 188 - 193.
4. Венгер, Л. А. Проблемы развития восприятия в дошкольном детстве // Формирование восприятия у дошкольника. / Л. А. Венгер – Москва: Просвещение, 1967. – С. 3 - 34.
5. Зырянова, Н.Г. Знакомство детей дошкольного возраста с элементами спортивного ориентирования / Н. Г. Зырянова URL: <https://xn--74-8cdo5bxav0a.xn--ctbhc1cos.xn--p1ai/rss/item/2530-znakomstvo-detej-doshkolnogo-vozrasta-s-elementami-sportivnogo-orientirovaniya-zyryanova-g-f> (дата обращения 16. 02. 2022).

6. Кузнецова, Л. В. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с пространственными предложениями / Л. В. Кузнецова, А. В. Дройская // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 10. – С. 106 - 107.

7. Мусейибова, Т. А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста / Т. А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 3. – С. 36 - 40.

8. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2019. – 200 с.

© Гольцова М.В., Рябкина И.Н., Ташеева Е.Ю., 2026

Иванова Ю.В.

зав. кафедрой учителей иностранных языков,
учитель английского языка
ГБОУ Школа №2072 г. Москвы

**КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «УВЛЕКАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ» КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ РАБОТЫ С КНИГОЙ РОАЛЬДА ДАЛЯ «МАТИЛЬДА»
В 4 КЛАССЕ**

Аннотация

В статье представлен практический опыт организации внеурочной деятельности по чтению на английском языке в начальной школе. На примере книги Роальда Даля «Матильда» показано, как систематическое чтение художественной литературы в 4 классе способствует расширению лексического запаса, формированию грамматических навыков, развитию устойчивого интереса к изучаемому языку, а также умению находить выход из сложных жизненных ситуаций. Описаны этапы работы с текстом и итоговый творческий проект – театрализованная постановка, поставленная учителем английского языка.

Ключевые слова

Внеурочная деятельность, чтение на иностранном языке, читательская грамотность, младшие школьники, английский язык, театрализация, мотивация

Современный учитель иностранного языка хорошо понимает: учебник, даже самый качественный, не способен полностью удовлетворить естественную потребность ребёнка в настоящем, живом общении с иноязычной культурой. Именно художественный текст становится для младшего школьника окном в мир

английского языка — не как учебного предмета, а как средства познания, переживания и творчества. Поэтому на кафедре иностранных языков нашей школы мы рассматриваем внеурочную деятельность по чтению как важнейший ресурс развития читательской грамотности, коммуникативных умений и личностного роста обучающихся.

Одним из наиболее успешных проектов, реализованных в ГБОУ «Школа № 2072», стал курс внеурочной деятельности «Увлекательное чтение на английском языке» в 4 классе. В течение учебного года учащиеся читали и обсуждали книгу британского писателя Роальда Даля «Матильда». Выбор произведения не был случайным. Яркий сюжет, тонкий юмор, выразительные персонажи и глубокая нравственная проблематика сделали книгу по-настоящему близкой детям. Кроме того, наличие адаптированных изданий позволило организовать чтение на доступном для четвероклассников уровне, постепенно включая в работу фрагменты оригинального текста.

Курс проводился один раз в неделю в рамках внеурочной деятельности. Занятия вела учитель английского языка Виктория Александровна Зубкова. Как руководитель кафедры, я принимала непосредственное участие в проектировании программы: вместе с педагогом мы определили цели и планируемые результаты, отобрали адаптированный вариант книги, составили календарно-тематический план, продумали систему заданий для каждого этапа чтения.

На заседаниях кафедры мы обсудили критерии выбора художественного произведения для начальной школы. Для нас было важно, чтобы книга:

- имела увлекательный сюжет и понятную детям проблематику;
- содержала доступные языковые конструкции и повторяющуюся лексику;
- давала возможность для обсуждения нравственных вопросов;
- могла быть использована для творческой интерпретации.

Всем этим требованиям «Матильда» отвечала в полной мере. Кроме того, книга позволила интегрировать чтение с другими видами речевой деятельности: аудированием, говорением, письмом и элементами драматизации.

Работа над произведением строилась в несколько этапов.

Предтекстовый этап. До начала чтения мы обсудили с детьми обложку книги, название и имя автора. Учащиеся высказывали предположения о содержании, описывали иллюстрации, знакомились с главными героями. Это помогло снять языковые трудности и создать мотивацию. Уже на первом занятии дети узнали, что Матильда — необычная девочка, которая очень любит читать, и это сразу вызвало эмоциональный отклик.

Этап чтения. Книгу читали с остановками. На начальном этапе педагог читала текст вслух, дети следили по тексту и повторяли наиболее сложные фразы. Постепенно учащиеся переходили к самостоятельному чтению коротких отрывков, затем — целых глав. После каждой главы проводилось обсуждение: дети отвечали на вопросы, составляли предложения, описывали поступки героев.

Особое внимание уделялось лексике. Каждый ученик вёл так называемый «словарик читателя», куда записывал новые слова и выражения. Для активизации лексики использовались игровые приёмы: «Найди слово», «Лексическое бинго», «Снежный ком», кроссворды и ассоциативные карты. Виктория Александровна регулярно подбираа задания, которые помогали детям не просто запоминать слова, но и употреблять их в собственных высказываниях.

Грамматические конструкции усваивались в естественном контексте. Например, повествование в прошедшем времени позволило многократно наблюдать и использовать Past Simple: *Matilda walked to the library. She read many books.* Описывая героев, дети активно применяли степени сравнения прилагательных: *Matilda is smarter than her brother. Miss Honey is the kindest teacher.* Всё это происходило не через механическое заучивание правил, а через осмысленное чтение и обсуждение.

Послетекстовый этап. После прочтения каждой главы мы проводили рефлексию: дети оценивали поступки героев, выражали своё отношение, предлагали альтернативные варианты поведения. Вопросы формулировались таким образом, чтобы ребёнок мог соотнести ситуацию из книги с собственным опытом: «А как бы ты поступил на месте Матильды?», «Что помогло героине справиться с трудностями?», «Правильно ли она поступила? Почему?»

Именно на этом этапе наиболее ярко проявился воспитательный потенциал произведения. Матильда сталкивается с несправедливостью, давлением и непониманием, но находит выход из сложных ситуаций благодаря уму, смелости, любви к знаниям и поддержке близких людей — мисс Хани. Обсуждение этих эпизодов помогало детям формировать умение анализировать проблему, искать конструктивные способы её решения, опираться на внутренние ресурсы и не бояться обращаться за помощью.

К концу учебного года мы наблюдали заметные изменения. Дети перестали бояться длинных текстов, значительно расширили словарный запас, научились строить развёрнутые высказывания на английском языке. Многие родители отмечали, что дети с удовольствием рассказывали дома о прочитанных главах, просили включить фильм или мультфильм по книге, а некоторые даже начали читать другие произведения Роальда Даля. Это стало важным показателем сформированного интереса к изучаемому языку.

Логичным завершением проекта стала театрализованная постановка, подготовленная Викторией Александровной. После прочтения и обсуждения книги мы отобрали несколько ярких эпизодов, которые объединили в небольшую сценку. В постановке участвовали все желающие. Дети вместе с педагогом готовили простые декорации, подбирали костюмы, учили реплики.

Сценка была продемонстрирована на финальном родительском собрании. Все диалоги звучали на английском языке, а для удобства родителей ведущий кратко комментировал происходящее на русском. Учащиеся показали отрывки из библиотеки, сцены с мисс Транчбулл и трогательный финал с мисс Хани. Ребята с

воодушевлением произносили знакомые фразы, использовали изученную лексику и грамматические конструкции в естественной коммуникации. Родители увидели не просто отчёт о проделанной работе, а живой результат: их дети говорили на английском языке уверенно, эмоционально и с удовольствием.

Опыт реализации курса «Увлекательное чтение на английском языке» убедительно показывает, что систематическое чтение художественного произведения способно стать мощным средством развития иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников. Работа с книгой «Матильда» позволила решить несколько задач одновременно: расширить лексический запас, отработать грамматические структуры в контексте, развить умения чтения и говорения, а также сформировать у детей способность осмысленно относиться к сложным жизненным ситуациям и находить из них достойный выход.

Особую ценность в современных условиях представляет то, что живое чтение и обсуждение книги со сверстниками помогают ребёнку открыть мир литературы заново — не через экран смартфона, а через настоящий диалог, эмоции и совместное творчество. Дети начинают понимать, что книги могут быть не менее интересными, чем компьютерные игры, если читать их вместе, размышлять над поступками героев и переносить эти размышления в собственную жизнь.

Для успешной реализации подобных проектов необходима системная методическая поддержка со стороны кафедры. Именно кафедра иностранных языков может стать той профессиональной средой, в которой учитель получает своевременную помощь, обменивается опытом и развивает собственные методические идеи. В нашем случае сотрудничество с молодым педагогом Викторией Александровной Зубковой подтвердило: грамотно организованное наставничество и творческая свобода дают прекрасные результаты.

Мы планируем продолжать работу в этом направлении, расширяя круг чтения и привлекая к театрализации всё больше учащихся. Убедена, что именно такое «медленное», вдумчивое чтение настоящей книги, а не фрагментарное знакомство с текстами, формирует у ребёнка любовь к иностранному языку на всю жизнь.

Список использованных источников

1. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. — М.: Айрис - пресс, 2004.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2021.
3. Day R., Bamford J. Extensive Reading in the Second Language Classroom. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

© Иванова Ю.В., 2026

Колесникова О.В.

воспитатель МБДОУ д / с №35 г. Белгорода, РФ

ПОЧЕМУ СОВРЕМЕННЫМ ДЕТЯМ НУЖНА НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА (из опыта работы по программе «Жар - птица» И.А. Лыковой)

Аннотация

Автор статьи рассказывает о практическом применении программы «Жар - птица» И.А. Лыковой в работе с дошкольниками и младшими школьниками. На основе собственного педагогического опыта раскрываются причины, по которым обращение к народной культуре становится необходимым условием гармоничного развития ребенка в условиях цифровой среды.

Ключевые слова

Народная культура, программа «Жар - птица», И.А. Лыкова, дошкольное образование, фольклор, народные игры, декоративно - прикладное искусство, культурная идентичность, эмоциональное развитие, социальная компетентность, преемственность поколений, речевое развитие.

В современном мире, где цифровые технологии и глобализация определяют повседневность, вопрос о значении традиционной народной культуры для подрастающего поколения становится особенно актуальным. Программа «Жар - птица», разработанная И.А. Лыковой, предлагает свой ответ на этот вопрос, делая акцент на необходимости возвращения детей к истокам национального наследия. Автор программы убеждена, что именно народная культура способна стать той основой, которая поможет ребенку сформировать целостное мировоззрение, развить эмоциональный интеллект и укрепить связь с историей своего народа.

Современные дети часто растут в среде, где традиции, обычаи и фольклор воспринимаются как нечто устаревшее и далекое от реальной жизни. В то же время, именно эти элементы несут в себе глубокий смысл, накопленный веками опыта предков. Лыкова подчеркивает, что народная культура — это не просто набор архаичных образов или ритуалов, а живая система ценностей, которая помогает ребенку понять свое место в мире, осознать взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим. Программа «Жар - птица» ставит своей целью не механическое заучивание народных песен или сказок, а глубокое погружение в их смысловое содержание, что позволяет детям ощутить их актуальность и применимость в современной жизни.

Основной акцент в программе делается на развитии творческого потенциала ребенка через обращение к народным образам, символам и сюжетам. Лыкова считает, что народное искусство, будь то роспись, вышивка, музыка или танец, способствует формированию у детей не только эстетического вкуса, но и таких качеств, как внимательность, терпение и способность к созиданию. В процессе работы с фольклорным материалом дети учатся анализировать, сравнивать и

интерпретировать, что положительно сказывается на их когнитивных способностях. Кроме того, народная культура позволяет ребенку развить образное мышление, которое зачастую подавляется стандартными образовательными подходами, ориентированными на логику и формальные знания.

Важным аспектом программы является также социальная и эмоциональная значимость народного творчества. Через коллективные занятия, такие как хороводы, игры или совместное создание изделий, дети учатся взаимодействовать друг с другом, уважать чужой труд и понимать ценность командной работы. Это помогает им преодолевать эгоцентризм, развивать эмпатию и чувство общности, что особенно важно в условиях современной индивидуализации общества. Лыкова отмечает, что народная культура изначально носила коллективный характер, и поэтому ее освоение естественным образом формирует у детей навыки социального взаимодействия, которые сложно приобрести в других условиях.

Программа «Жар - птица» также обращает внимание на роль семейных традиций в передаче культурного опыта. Автор подчеркивает, что народная культура должна входить в жизнь ребенка не только через образовательные учреждения, но и через семейное воспитание. Вовлечение родителей в процесс освоения народного наследия помогает укрепить связь между поколениями, создать общие темы для обсуждения и совместной деятельности. Это позволяет детям почувствовать себя частью большой истории, а родителям — увидеть в своих детях продолжателей традиций, что придает семейным отношениям дополнительную глубину и осмысленность.

Особое внимание в программе уделяется региональному разнообразию народной культуры. Лыкова считает, что нельзя ограничиваться обобщенными представлениями о народном творчестве, поскольку каждая территория имеет свои уникальные особенности, которые отражают историю, природу и быт местного населения. Знакомство детей с региональными традициями помогает им лучше понять свою малую родину, осознать ее самобытность и ценность. Это способствует формированию чувства гордости за свой край и укреплению патриотических чувств, которые сегодня являются важной частью воспитания гражданина.

Кроме того, программа «Жар - птица» интегрирует народную культуру в общую образовательную систему, не рассматривая ее как отдельный факультативный предмет. Лыкова настаивает на том, что народные элементы должны пронизывать различные учебные дисциплины — от литературы и истории до математики и естествознания. Например, использование народных сказок и пословиц на уроках родного языка помогает детям лучше усвоить грамматические и стилистические особенности, а изучение орнаментов и узоров на занятиях по изобразительному искусству развивает пространственное мышление и чувство пропорции. Такой подход делает культурное наследие неотъемлемой частью образовательного процесса, а не чем-то посторонним и необязательным.

Почему же современным детям так важно обращение к народной культуре? Ответ на этот вопрос Лыкова видит в том, что традиционные формы творчества и мировоззрения помогают ребенку справиться с вызовами современного мира, такими как информационная перегрузка, ускоренный темп жизни и растущая отчужденность между людьми. Народная культура предлагает иные способы восприятия реальности, основанные на гармонии с природой, уважении к старшим и осмыслении человеческих отношений. Эти ценности не противостоят современности, а дополняют ее, давая детям внутреннюю опору и чувство устойчивости.

Таким образом, программа «Жар - птица» И.А. Лыковой представляет собой не просто методический курс, а целостную концепцию воспитания, в которой народная культура выступает ключевым инструментом формирования личности. Автор убеждена, что без обращения к истокам ребенок рискует вырасти оторванным от своей культурной почвы, что может привести к потере идентичности и духовных ориентиров. Поэтому программа стремится не только передать детям знания о традициях, но и помочь им прожить эти традиции через собственный опыт, сделав их частью своей внутренней жизни. В конечном счете, «Жар - птица» показывает, что народная культура — это не музейный экспонат, а живой источник вдохновения и силы, который способен обогатить личность ребенка и подготовить его к взрослению в сложном и многогранном мире.

Список использованной литературы

1. Лыкова, И.А. Программа «Жар - птица»: художественно - эстетическое развитие детей дошкольного возраста / И.А. Лыкова. – М.: ИД «Цветной мир», 2018. – 144 с.

© Колесникова О.В., 2026 г.

Комарова К.А.,

студент 2 курса,

Севастопольский экономико - гуманитарный институт (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Севастополь, РФ

научный руководитель - Крюкова Н.В.

кандидат философских наук, доцент,

Севастопольский экономико - гуманитарный институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,

г. Севастополь, РФ

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Аннотация. Рассматривается связь академической прокрастинации и учебной мотивации студентов младших курсов. В исследовании участвовали 12 студентов 2

курса направления 37.03.01 «Психология». Применялись PASS в адаптации М. В. Зверевой и «Шкалы академической мотивации». Преобладали низкий и средний уровни прокрастинации; наиболее выражены познавательная мотивация и саморазвитие. Выявлены содержательно согласованные с литературой корреляционные тенденции.

Ключевые слова. академическая прокрастинация; учебная мотивация; студенты; саморегуляция; теория самодетерминации; младшие курсы

Введение

Прокрастинация в учебной деятельности не сводится к недостатку навыков планирования. Классическое исследование L. J. Solomon и E. D. Rothblum показало, что академическое откладывание связано с сочетанием поведенческих, когнитивных и эмоциональных факторов [9]. В более широком метааналитическом обзоре P. Steel описывает прокрастинацию как характерный сбой саморегуляции и относит к устойчивым предикторам неприятность задачи, отсроченность результата, низкую самооценку, импульсивность, а также слабую организованность и самоконтроль [10].

Последствия академического откладывания выходят за пределы субъективного дискомфорта. Метаанализ K. R. Kim и E. H. Seo, объединивший 33 исследования и 38 529 участников, выявил отрицательную связь прокрастинации с академической успешностью; величина связи зависела от способа измерения прокрастинации и показателя успеваемости [6]. Лонгитюдные данные C. Lindner и соавт. указывают, что прокрастинация предшествует росту неудовлетворенности учебой, а неудовлетворенность, в свою очередь, связана с намерениями прекратить обучение [8].

Для анализа учебной мотивации в настоящей работе использована логика теории самодетерминации. Метаанализ J. L. Howard и соавт. показывает различия в последствиях отдельных типов мотивации: внутренняя мотивация связана с успешностью и благополучием, идентифицированная регуляция - с настойчивостью, тогда как амотивация сопряжена с неблагоприятными образовательными исходами [5]. Российский опросник «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина включает семь шкал, описывающих внутренние, внешние формы мотивации и амотивацию; авторы подтвердили приемлемую надежность шкал и соответствие их связей теоретической модели [2].

Отечественные данные также подтверждают значимость качества учебной мотивации. В исследовании 617 студентов I - III курсов Т. О. Гордеева, О. А. Сычев и Е. Н. Осин показали, что внутренняя познавательная мотивация связана как с академическими достижениями, так и с психологическим благополучием [1]. В работе A. Burnam, M. Komarraju, R. Hamel и D. R. Nadler более самодетерминированная мотивация была связана с меньшей выраженностью академической прокрастинации; авторы также показали самостоятельный вклад

мотивации в объяснение откладывания после учета показателей перфекционизма [4].

Для диагностики прокрастинации применялась русскоязычная версия PASS. В адаптационном исследовании М. В. Зверевой были выделены показатели частоты прокрастинации, ее причин и связанных личностных характеристик; устойчивость структуры дополнительно проверялась тест - ретестовым исследованием [3].

Цель работы - описать выраженность академической прокрастинации и структуру учебной мотивации у студентов младших курсов, а также оценить направление связей между частотой откладывания и отдельными типами академической мотивации. В исследовании участвовали 12 студентов 2 курса направления 37.03.01 «Психология». Использованы PASS L. J. Solomon и E. D. Rothblum в адаптации М. В. Зверевой [3; 9] и «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [2]. Для обработки данных рассчитаны описательные статистики и коэффициенты ранговой корреляции Спирмена. Из - за малого объема выборки корреляционный анализ рассматривается как поисковый.

Результаты и обсуждение

1. Выраженность академической прокрастинации

Средний показатель частоты академической прокрастинации составил 16,50 балла при стандартном отклонении 4,56; медиана равна 18 баллам. Сводные описательные показатели приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Описательные показатели частоты академической прокрастинации

Показатель	Значение
Среднее значение	16.50
Стандартное отклонение	4.56
Медиана	18.00
Минимум	6.00
Максимум	23.00

Уровневое распределение оказалось неоднородным: 5 студентов (41,7 %) отнесены к низкому уровню, 6 (50,0 %) - к среднему и 1 студент (8,3 %) - к высокому уровню прокрастинации (таблица 2; рисунок 1). Следовательно, выраженная прокрастинация в данной выборке встречается единично, тогда как у большинства отмечается низкая или умеренная частота откладывания.

Таблица 2 - Распределение студентов по уровням академической прокрастинации

Уровень	Число студентов	Доля, %
Низкий	5	41.7
Средний	6	50.0
Высокий	1	8.3

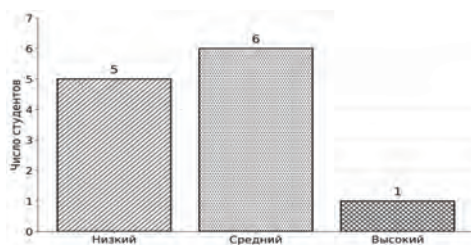


Рисунок 1. Распределение студентов по уровням академической прокрастинации

Дополнительные шкалы PASS позволяют уточнить характер полученного профиля. Наиболее высоким средним значением среди причин прокрастинации характеризуется шкала «Лень» (2,82), тогда как среди личностных характеристик наиболее выражен самоконтроль (4,19). Средние значения по всем дополнительным шкалам представлены в таблице 3 и на рисунке 2. Само наличие относительно высокого самоконтроля при одновременно наблюдаемой прокрастинации не следует трактовать как противоречие: метааналитические данные показывают, что прокрастинация зависит от нескольких регуляторных и ситуационных факторов, а не от одного свойства [10].

Таблица 3 - Средние значения дополнительных шкал PASS

Показатель	Средний балл
Социальная тревожность	2.24
Лень	2.82
Вызов	2.02
Плохой перфекционизм	1.83
Организованность	3.14
Избегание неудач	3.46
Импульсивность	2.39
Самоконтроль	4.19

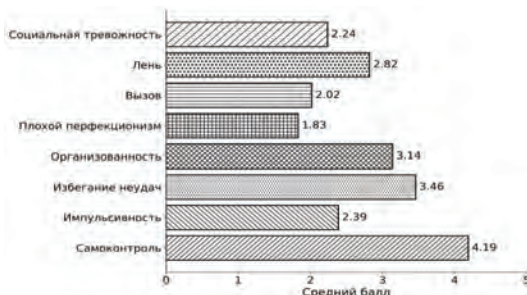


Рисунок 2. Средние значения дополнительных шкал PASS

2. Профиль учебной мотивации

Мотивационный профиль группы представлен в таблице 4 и на рисунке 3. Наиболее высокие средние значения получили познавательная мотивация (15,75) и мотивация саморазвития (14,17). Ниже располагаются мотивация достижения (12,92), мотивация самоуважения (12,25) и интроецированная мотивация (11,67). Экстернальная мотивация (9,17) и амотивация (7,92) имеют наименьшие средние значения.

Таблица 4 - Средние показатели по шкалам академической мотивации

Шкала	Средний балл
Познавательная мотивация	15.75
Мотивация саморазвития	14.17
Мотивация достижения	12.92
Мотивация самоуважения	12.25
Интроецированная мотивация	11.67
Экстернальная мотивация	9.17
Амотивация	7.92

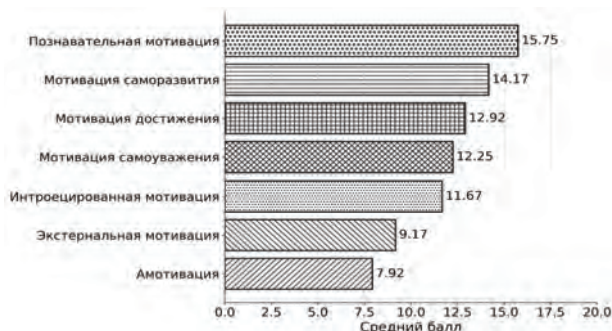


Рисунок 3. Профиль академической мотивации студентов

Такое соотношение шкал указывает на преобладание в группе внутренних оснований учебной активности над внешним давлением и отсутствием мотивации. Интерпретация соответствует структуре опросника ШАМ, в котором познавательная мотивация, мотивация достижения и саморазвития отнесены к внутренним формам, а экстернальная регуляция и амотивация занимают менее автономную часть мотивационного континуума [2]. Наблюдаемая конфигурация согласуется с результатами исследований, связывающих внутреннюю мотивацию с академическими достижениями и психологическим благополучием [1; 5].

3. Связь прокрастинации и учебной мотивации

Коэффициенты Спирмена приведены в таблице 5 и на рисунке 4. Наиболее заметные отрицательные коэффициенты получены для мотивации саморазвития ($\rho = -0,369$), мотивации самоуважения ($\rho = -0,320$) и познавательной мотивации

($\rho = -0,288$). Положительное направление имеют связи с амотивацией ($\rho = 0,230$) и экстернальной мотивацией ($\rho = 0,181$). Для интроецированной мотивации ($\rho = 0,044$) и мотивации достижения ($\rho = -0,032$) связь практически отсутствует.

Таблица 5 - Корреляции частоты академической прокрастинации со шкалами мотивации

Шкала мотивации	ρ Спирмена	p
Мотивация саморазвития	- 0.369	0.238
Мотивация самоуважения	- 0.320	0.310
Познавательная мотивация	- 0.288	0.365
Амотивация	0.230	0.471
Экстернальная мотивация	0.181	0.573
Интроецированная мотивация	0.044	0.891
Мотивация достижения	- 0.032	0.921

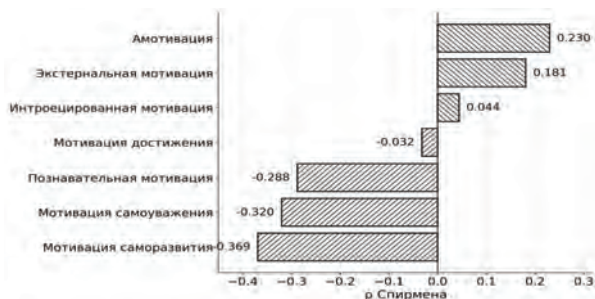


Рисунок 4. Корреляции частоты прокрастинации со шкалами академической мотивации

Направление коэффициентов совпадает с результатами А. Burnam и соавт., где более самодетерминированная мотивация сочеталась с меньшей прокрастинацией [4], и с выводами J. L. Howard и соавт. о неблагоприятных образовательных коррелятах амотивации [5].

Практически нулевая корреляция с мотивацией достижения показывает, что в обследованной группе стремление к высокому результату само по себе не связано с частотой откладывания. Такое наблюдение не противоречит данным R. M. Klassen, L. L. Krawchuk и S. Rajani: в их исследовании наиболее сильным предиктором прокрастинации среди рассматриваемых самохарактеристик была самоэффективность саморегуляции [7]. Иными словами, ориентированность на

достижение результата и способность своевременно организовывать действие являются различными психологическими характеристиками.

Заключение

В обследованной группе студентов 2 курса преобладают низкий и средний уровни академической прокрастинации; высокий уровень выявлен у одного респондента. Мотивационный профиль характеризуется наиболее высокими значениями познавательной мотивации и мотивации саморазвития при сравнительно более низких показателях экстернальной мотивации и амотивации.

Корреляционный анализ обнаружил содержательно интерпретируемые тенденции: частота прокрастинации снижалась по мере роста мотивации саморазвития, самоуважения и познавательной мотивации и возрастала при более высоких значениях амотивации и экстернальной мотивации. Направление этих связей соответствует опубликованным данным о роли самодетерминированной мотивации и саморегуляции в академическом поведении [4; 5; 7; 10].

С учетом малого объема выборки результаты имеют предварительный характер. Их практическая ценность состоит не в установлении устойчивой закономерности, а в выделении переменных, которые целесообразно проверить на расширенной выборке: познавательной мотивации, мотивации саморазвития, амотивации и регуляторных характеристик учебной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35 - 45.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96 - 107.
3. Зверева М.В. Адаптация опросника PASS на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 79 - 84. DOI: 10.17759 / pse.2015200109.
4. Burnam A., Komaraju M., Hamel R., Nadler D.R. Do adaptive perfectionism and self - determined motivation reduce academic procrastination? // Learning and Individual Differences. 2014. Vol. 36. P. 165 - 172. DOI: 10.1016 / j.lindif.2014.10.009.
5. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student motivation and associated outcomes: A meta - analysis from self - determination theory // Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 16. No. 6. P. 1300 - 1323. DOI: 10.1177 / 1745691620966789.
6. Kim K.R., Seo E.H. The relationship between procrastination and academic performance: A meta - analysis // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 82. P. 26 - 33. DOI: 10.1016 / j.paid.2015.02.038.
7. Klassen R.M., Krawchuk L.L., Rajani S. Academic procrastination of undergraduates: Low self - efficacy to self - regulate predicts higher levels of procrastination //

Contemporary Educational Psychology. 2008. Vol. 33. No. 4. P. 915 - 931. DOI: 10.1016 / j.cedpsych.2007.07.001.

8. Lindner C., Zitzmann S., Klusmann U., Zimmermann F. From procrastination to frustration: How delaying tasks can affect study satisfaction and dropout intentions over the course of university studies // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 108. Article 102373. DOI: 10.1016 / j.lindif.2023.102373.

9. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic procrastination: Frequency and cognitive - behavioral correlates // Journal of Counseling Psychology. 1984. Vol. 31. No. 4. P. 503 - 509. DOI: 10.1037 / 0022 - 0167.31.4.503.

10. Steel P. The nature of procrastination: A meta - analytic and theoretical review of quintessential self - regulatory failure // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133. No. 1. P. 65 - 94. DOI: 10.1037 / 0033 - 2909.133.1.65.

© Комарова К.А., 2026

Никифорова А.П.,

Преподаватель высшей квалификационной категории

МБУДО «Детской школы искусств»

магистрант кафедры музыки,

декоративно - прикладного искусства

и народной художественной культуры

Института филологии и искусства,

Хакасский государственный университет

им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан (Россия),

Научный руководитель: О.В. Киштеева, кандидат культурологии

ИГРОВАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРАЗДНИКА ПЕРВОКЛАССНИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГРАМОТНОСТИ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Аннотация. Статья посвящена описанию и обоснованию эффективности квест - формы проведения праздника первоклассника на художественном отделении детской школы искусств. Представлена авторская модель образовательного квеста, включающего пять станций (композиция, живопись, рисунок, декоративно - прикладное искусство, история искусств), на каждой из которых дети 7 - 8 лет в игровой форме осваивают базовые понятия живописи, цветоведения и стилей искусства. Описаны результаты апробации: рост познавательной мотивации, закрепление терминологического аппарата, развитие коммуникативных навыков. Сделан вывод о дидактическом потенциале квеста как интегративной формы, объединяющей учебную, игровую и социализирующую функции в художественном образовании.

Ключевые слова: *детская школа искусств, квест - технология, игровая форма, художественная грамотность, цветоведение, стили живописи, первоклассники, дополнительное образование.*

Современная детская школа искусств (далее - ДШИ) решает задачу не только формирования практических навыков изобразительной деятельности, но и развития у обучающихся художественной грамотности - системы знаний о языке искусства, стилях, законах цвета и композиции. Особую сложность эта задача приобретает на начальном этапе обучения: первоклассники 7 - 8 лет обладают наглядно - образным мышлением и доминирующей игровой мотивацией, тогда как содержание художественного образования включает абстрактные понятия (стиль, колорит, тёплые и холодные цвета, жанр), которые трудно усваиваются в традиционной репродуктивной форме [5, с. 132].

Проблема заключается в противоречии между необходимостью раннего освоения базовых художественных понятий и ограниченными возможностями традиционных форм их подачи, не учитывающих возрастные психологические особенности младших школьников. Традиционные формы - беседа, объяснение, демонстрация - обеспечивают преимущественно репродуктивный уровень усвоения и не создают условий для активного, самостоятельного оперирования знаниями.

Игровые технологии рассматриваются в психолого - педагогической литературе как эффективное средство обучения младших школьников. По Л.С. Выготскому, игра создаёт «зону ближайшего развития», в которой ребёнок поднимается выше своего повседневного уровня [1, с. 62]. Д.Б. Эльконин подчёркивал, что игра является ведущей деятельностью, в которой формируются основные новообразования возраста [7]. В контексте художественного образования Б.М. Неменский отмечал необходимость эмоциональной вовлечённости ребёнка в процесс освоения искусства как условие подлинного, а не формального усвоения знаний [3, с. 110].

Одной из наиболее перспективных игровых форм является образовательный квест - последовательность заданий, объединённых общим сюжетом, маршрутной логикой и системой обратной связи. Квест сочетает проблемность, движение, командное взаимодействие и смену видов деятельности, что соответствует возрастным потребностям младших школьников и обеспечивает высокую мотивацию [6].

Цель исследования - разработать, описать и обосновать эффективность квест - формы проведения праздника первоклассника как средства формирования художественной грамотности в условиях художественного отделения ДШИ.

Методы и организация исследования

Опытнo - поисследовательская работа проводилась на базе художественного отделения МБУДО «ДШИ», г. Черногорск, Республика Хакасия. Участниками квеста стали первоклассники (3 - 4 группы по 7 - 8 человек), обучающиеся на первом году художественного отделения. Квест был реализован в рамках праздника

первоклассника - традиционного школьного мероприятия, приобретающего в данной модели не только воспитательную, но и дидактическую функцию.

Организация квеста. В начале праздника дети собираются в общем классе. Деление на команды производится методом случайного выбора: каждый ребёнок вытягивает из мешочка кружок определённого цвета. Цвет кружка определяет командную принадлежность и одновременно работает как первый шаг в тематике цветоведения.

Квест построен по принципу маршрутной игры: команды последовательно посещают пять станций, каждая из которых расположена в соответствующем учебном кабинете и курируется педагогом художественного отделения. Названия станций и кабинетов соответствуют предметам учебного плана: «Композиция», «Живопись», «Рисунок», «Декоративно - прикладное искусство» (ДПИ), «История искусств». После выполнения задания на каждой станции дети отгадывают загадку, в которой зашифровано название следующего кабинета, - это создаёт элемент интриги, поддерживает мотивацию и обеспечивает самостоятельную навигацию между станциями.

За успешное выполнение задания на каждой станции команда получает жетон с буквой. К концу квеста из жетонов собирается слово «ХУДОЖНИК».

Содержание станций.

Станция «История искусств» (проектор). На экране через проектор демонстрируются загадки - иллюстрации по жанрам живописи: пейзаж, портрет, натюрморт. Дети определяют жанр по визуальным признакам. Задание формирует умение анализировать изображение, выделять жанровые особенности и соотносить визуальный образ с понятием.

Станция «Живопись». Детям предлагается два задания. Первое - выложить последовательность цветов спектра (радуги). Второе - распределить цветовые образцы на тёплые и холодные цвета. Задание закрепляет базовые понятия цветоведения: спектр, тёплая и холодная гамма. Использование физических цветовых карточек переводит абстрактное понятие в наглядно - действенный формат.

Станция «Композиция». Дети разгадывают филворд - сетку, в которой зашифрованы художественные термины (например: палитра, колорит, фон, контраст). Задание направлено на закрепление терминологического аппарата, развитие зрительного поиска и внимания.

Станция «Декоративно - прикладное искусство». Используется техника «секретного письма»: на листе бумаги воском заранее написано слово, невидимое при обычном рассматривании. Дети наносят акварель поверх листа, и восковые буквы проступают на фоне краски. Задание объединяет творческое действие (работа акварелью) с эффектом открытия, что усиливает эмоциональную вовлечённость и знакомит со свойствами материалов.

Станция «Рисунок». Проводится игра «Музыкальный светофор»: дети поют фрагменты песен, в тексте которых встречаются цветовые обозначения. Задание

связывает визуально - художественную и музыкальную сферы, развивает ассоциативное мышление и навыки командной коммуникации.

Финал в общем классе. Все команды собираются вместе. Проводится командное задание «Нарисуй портрет педагога с закрытыми глазами»: каждый участник по очереди подходит к листу и дорисовывает одну часть лица, не видя того, что нарисовали предыдущие участники. Результат - коллективный портрет, созданный в условиях ограничения визуального контроля, что снимает страх ошибки и подчёркивает ценность совместного творчества. Завершается квест финальным танцем - эмоциональной разрядкой после напряжённой игровой деятельности.

Собранные на станциях жетоны складываются в слово «ХУДОЖНИК». Праздник завершается торжественным вручением именных сертификатов «Художника», подарков и чаепитием. Сертификат символически закрепляет новую социальную роль ребёнка - ученика художественной школы.

Методы исследования: наблюдение, анализ продуктов деятельности (жетоны, коллективные рисунки, филворды), анкетирование родителей, рефлексивная беседа с детьми по итогам праздника.

Результаты исследования

Апробация квест - модели проводилась ежегодно в течение трех лет, что позволило оценить её воспроизводимость и устойчивость результатов. В каждом цикле квеста принимали участие от 20 до 30 первоклассников, распределённых на 3 - 4 команды по 7 - 8 человек. Продолжительность прохождения одной станции составляла 3 - 5 минут, что обеспечивало оптимальный баланс между глубиной освоения задания и поддержанием внимания детей. Общая продолжительность мероприятия сохранялась в диапазоне 60 - 70 минут, не вызывая признаков утомления у большинства участников.

Количественные данные свидетельствуют о высокой эффективности усвоения материала: доля верных ответов по ключевым заданиям составила в среднем 90 %. Такой высокий показатель обусловлен двумя факторами. Во - первых, задания были специально спроектированы с учётом возрастных особенностей детей 7 - 8 лет: формулировки вопросов и визуальные подсказки минимизировали вероятность ошибки, делая акцент на узнавании и сопоставлении, а не на сложном анализе. Во - вторых, командный формат работы создавал условия взаимной поддержки: если один участник испытывал затруднения, другой член команды мог предложить верный вариант. Это не только способствовало достижению правильного результата, но и формировало у детей установку на сотрудничество, а не на конкуренцию.

Важную роль в наглядности и точности выполнения заданий сыграло использование потолочного проектора. На станции «История искусств» демонстрация фрагментов картин и загадок по жанрам (пейзаж, портрет, натюрморт) на большом экране позволила детям лучше считывать визуальные признаки и соотносить их с понятиями. Использование проектора повысило наглядность заданий и сформировало у обучающихся базовый навык анализа

изображения - ключевой компонент художественной грамотности. Практика показала, что фронтальная визуализация на экране способствует одновременному вовлечению всей команды и ускоряет обсуждение вариантов ответа, сохраняя при этом индивидуальный темп восприятия у каждого ребёнка.

Наблюдение за групповой динамикой показало, что на станциях, где основной ценностью выступало именно участие (например, «Музыкальный светофор» и «Командный портрет с закрытыми глазами»), уровень сплочённости заметно возрастал. Дети активно обсуждали варианты, подбадривали друг друга, делились идеями. Особенно ярко этот эффект проявлялся в заданиях с элементом неожиданности (проявление воскового текста акварелью, итоговой портрет): коллективное удивление и радость от «открытия» укрепляли эмоциональную связь внутри команды. Характерны высказывания детей, фиксируемые в рефлексивной беседе: «Мне понравилось, когда слово проявилось - будто мы нашли секрет!», «Мы вместе догадались, это было весело», «Я боялся рисовать с закрытыми глазами, а оказалось, что все помогают и никто не смеётся». Такие реплики подтверждают, что игровая форма снижает тревожность, связанную с «ошибкой», и переводит фокус с индивидуального результата на ценность совместного действия.

Анализ продуктов деятельности (заполненные филворды, последовательности цветов, коллективные рисунки) подтвердил закрепление базовых понятий: дети уверенно различали тёплые и холодные цвета, выстраивали последовательность спектра, соотносили визуальные фрагменты с жанрами живописи (пейзаж, портрет, натюрморт), а также узнавали и называли ключевые художественные термины.

Рефлексивные беседы с детьми и анкетирование родителей показали устойчивый положительный эмоциональный фон мероприятия. Дети отмечали, что «было интересно», «понравилось делать вместе», «было неожиданно, когда проявилось слово». Родители фиксировали рост интереса ребёнка к занятиям в школе искусств после участия в празднике. Ритуал вручения сертификатов «Художника» и последующее чаепитие закрепляли ощущение принадлежности к новой социальной роли - ученика художественной школы - и усиливали мотивацию к дальнейшему обучению.

Трёхлетний опыт проведения квеста подтверждает его воспроизводимость: структура маршрута, набор заданий и система жетонов остаются стабильными, а материалы (карточки, филворды, заготовки для восковых надписей) могут использоваться повторно с минимальной адаптацией.

Полученные результаты согласуются с данными психолого - педагогических исследований, подтверждающих эффективность игровых технологий для младших школьников [1; 7]. В отличие от традиционной викторины или беседы, квест обеспечил деятельностный формат освоения понятий: ребёнок не слушал, а действовал - выбирал, сопоставлял, рисовал, пел, искал. Это соответствует принципу проблемно - деятельностного обучения, согласно которому знания

усваиваются через активную познавательную деятельность ученика, а не через пассивное восприятие готовой информации [2].

Д.Б. Эльконин подчёркивал, что воспитательный потенциал игры проявляется в самых разных сферах: она способствует сплочению детского коллектива, развитию самостоятельности, формированию положительного отношения к труду, а также коррекции отдельных поведенческих трудностей [7, с. 219]. При этом все эти эффекты, по мысли исследователя, опираются на фундаментальное влияние игры на психическое развитие ребёнка и становление его личности. Именно эта многогранность воспитательных эффектов отчётливо проявилась в нашем квесте: на станциях дети учились договариваться и распределять роли (сплочение), самостоятельно выбирать варианты ответов и действовать по алгоритму (самостоятельность), аккуратно выполнять задания и доводить дело до конца (отношение к труду), а элемент неожиданности и «секретов» (например, проявление воскового текста акварелью) помогал мягко снимать тревожность и корректировать избегающее поведение.

Б.М. Неменский писал: «Увлечённость не сама рождается - она создается, программируется учителем. <...> Учитель, чтобы обучить, должен на уроке сформировать эмоциональную атмосферу, для этого необходимую. Вспомним, что любое художественное познание нереально, ложно без радости, получаемой от него» [3, с. 110]. Именно на формирование такой эмоциональной атмосферы направлена структура квеста: эффект «открытия» (проявление воскового текста акварелью), загадки - иллюстрации на проекторе, коллективный портрет с закрытыми глазами - каждое задание создаёт ситуацию, в которой радость от процесса становится не побочным, а определяющим условием освоения художественного понятия.

Квест - форма имеет ряд преимуществ перед другими игровыми форматами. В отличие от викторины, где активность ограничена ответом на вопрос, квест предполагает последовательность разнообразных заданий, физическое перемещение в пространстве школы (что усиливает знакомство с её структурой) и командное взаимодействие. В отличие от свободной игры, квест имеет чёткую дидактическую структуру: каждое задание закрепляет конкретное понятие или навык [4, с. 71]. По С.А. Шамакову, игра обладает уникальным свойством перерасти из развлечения в обучение, творчество и модель человеческих отношений, что в полной мере реализовано в квест - формате [6].

Ограничения формата связаны с организационной нагрузкой: квест требует участия нескольких педагогов (по одному на станцию), предварительной подготовки материалов (жетоны, карточки, филворды, восковые надписи, проектор) и чёткого тайминга. Однако инвестиция времени в подготовку окупается высокой вовлечённостью детей и возможностью повторного использования материалов в последующие годы.

Перспективы развития модели включают: расширение количества станций (например, станция «Гленэр» в весенний период); интеграцию цифровых элементов (QR - коды с подсказками о стилях); проведение входной и итоговой диагностики художественной грамотности для количественной оценки дидактического эффекта.

В заключении необходимо отметить, что опыт организации и проведения праздника первоклассника в форме образовательного квеста показал, что игровая квест - технология является эффективным средством формирования художественной грамотности у детей 7 - 8 лет в условиях ДШИ. Квест позволил объединить учебную (освоение понятий живописи, цветоведения, истории искусств), воспитательную (социализация, командное взаимодействие) и эмоционально - мотивационную (праздничная форма, эффекты неожиданности, ритуал вручения сертификатов) функции в едином образовательном событии.

Модель квеста с пятью предметными станциями, маршрутной логикой, системой жетонов и финальным творческим заданием воспроизводима и может быть рекомендована для внедрения в практике художественных отделений детских школ искусств.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Психология развития. - Санкт - Петербург: Питер, 2001. - С. 56 - 79.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. - Москва: Педагогика, 1981. - 185 с.
3. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: книга для учителя / Б.М. Неменский. - 2 - е изд., перераб. и доп. - Москва: Просвещение, 1987. - 255 с.
4. Савенков А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И.Савенков. - Москва: Издательский центр «Академия», 2000. - 232 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. - Москва: Народное образование, 2005. - Т. 1. - 556 с.
6. Шмаков С.А. Игры учащихся - феномен культуры / С.А.Шмаков. - Москва: Новая школа, 1994. - 238 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин. - 2 - е изд. - Москва: ВЛАДОС, 1999. - 360 с.

© Никифорова А.П., 2026

Подлюжная Н.В.

воспитатель МБДОУ д / с №89 г. Белгорода, РФ

Стребкова М.В.

воспитатель МБДОУ д / с №89 г. Белгорода, РФ

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Статья посвящена одной из ключевых проблем современной дошкольной педагогики — формированию и развитию навыков чтения и понимания текстов у детей в возрасте от трёх до семи лет. В условиях стремительной цифровизации

всех сфер жизни, когда экранные устройства всё чаще заменяют ребёнку книгу, а визуальный контент вытесняет традиционное повествование, вопрос о сохранении и культивировании читательской культуры приобретает особую значимость.

Ключевые слова

Развитие чтения, понимание текста, дошкольный возраст, смысловое восприятие, речевое развитие, читательская компетентность, обучение грамоте, художественная литература, дошкольная педагогика.

С появлением телевидения и цифровых технологий информация стала поступать гораздо быстрее. Психологи отмечают, что современные дети, сталкиваясь с чрезмерным информационным потоком, быстро устают, теряют интерес к творчеству и в итоге перестают читать. Дошкольник осваивает управление компьютером и телевизором раньше, чем начинает читать книги, он быстрее ориентируется в клавиатуре, чем в содержании книги, а его литературный опыт в 6–7 лет ограничивается лишь просмотренными мультфильмами. К сожалению, книга утратила свою значимость во многих семьях: дети не получают опыта домашнего чтения вслух, и книга больше не сопровождает их детство. Постепенно исчезает устойчивая литературная традиция, на которую опирались предыдущие поколения. Следствием этого становится низкий уровень читательской грамотности, общей культуры и образования. Формирование базовых навыков читательской функциональной грамотности у дошкольников — это не только подготовка к школьному обучению, но и создание прочной основы для дальнейшего успешного образования, развития мышления и адаптации в обществе.

Термин «читательская грамотность» применительно к дошкольному возрасту является достаточно условным, поскольку в этот период ребенок выступает прежде всего в роли слушателя, а не самостоятельного читателя. Однако фундамент данной компетенции закладывается именно тогда, когда малыш еще не освоил навык чтения. В такой ситуации его принято называть грамотным слушателем.

Формирование полноценного читателя представляет собой длительный и многоэтапный процесс, на каждом этапе которого решаются определенные задачи. Исключить из этой цепочки дошкольное детство не представляется возможным, так как данный период тесно связан с последующими ступенями литературного образования и во многом определяет их успешность. Читательская грамотность не сводится к простому перелистыванию страниц или разглядыванию иллюстраций — это способность осмысливать прочитанный текст, выделять из огромного потока информации необходимое и использовать это в игровой, творческой и повседневной деятельности.

Поэтому крайне важно начинать приобщать ребенка к чтению уже в дошкольном возрасте. Необходимо организовать вокруг малышей такую развивающую среду, которая способствует чтению, чтобы педагоги и родители могли создавать у детей позитивный образ человека, любящего книги, и постоянно поддерживать их интерес к литературе посредством разнообразных педагогических проектов, технологий, методов и приемов.

Проведенное анкетирование среди родителей и беседы с детьми выявили тревожную тенденцию: книга утратила свою ценность в ряде семей нашего учреждения. Дошкольники не получают достаточного опыта домашнего чтения, когда взрослые читают им вслух, а это является важнейшей основой для развития читательской грамотности.

Так по результатам анкетирования, было выявлено, что в семьях у ребенок просит, чтобы ему читали родители: часто – 33,9 %, время от времени – 45,8 %, очень редко – 11,9 %, не просит – 8,5 %; у родители читают ребенку книги: каждый вечер – 28,8 %, 2 - 3 раза в неделю – 42,4 %, раз в неделю – 13,6 %, очень редко – 15,8 %; у ребёнок рассказывает родителям о книгах, прочитанных в детском саду; очень часто – 15,5 %, иногда – 44,8 %, очень редко – 17,2 %, никогда – 22,4 %. у родители с ребёнком ходят в библиотеку: да – 6,8 %, нет – 74,6 %, нет, но планируем записаться – 18,6 %.

Для совершенствования читательских умений у детей в нашей группе мы применяем целый комплекс мер. Чтобы вовлечь родителей в процесс формирования у ребёнка интереса к книгам и повысить их уровень подготовки в вопросах организации чтения в домашней обстановке, педагоги организовали ряд встреч с родителями, провели практические занятия и индивидуальные консультации. Кроме того, были оформлены тематические экспозиции, например, фотовыставка под названием «Мама, папа, я с книжкой мы друзья», а также выставка детских рисунков и поделок, посвящённая любимым персонажам из литературных произведений. Родителям также предоставлялись фотоотчёты о том, как проходят экскурсии и занятия в библиотеке. Все эти мероприятия дают возможность ознакомить родителей с различными способами и приёмами, которые помогают привить детям практические навыки чтения, при этом учитываются возрастные особенности, уровень психологического развития и личные предпочтения ребёнка. Педагоги стремятся помочь родителям лучше разбираться в многообразии детской литературы, советуют им списки книг, которые будут полезны и интересны для чтения вслух. Также на встречах обсуждаются важные вопросы, касающиеся того, как правильно читать детям произведения, как разучивать с ними стихотворения, как строить беседу о прочитанном. Совместные активности, такие как игры с элементами драматизации, различные конкурсы, акции, мастер - классы, литературные вечера и марафоны, способствовали тому, что между педагогами и родителями установились тёплые и дружеские отношения, а между родителями и детьми возникло больше взаимного доверия.

Список использованной литературы

1. Калинина И.Л. Чтение как вид речевой деятельности // Начальная школа. – 2002. – № 6. – С. 48–52.

© Подлозная Н.В., Стребкова М.В., 2026 г.

Сурина И.В.

научный сотрудник

ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ)

г. Москва, Россия

МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ВОЛОНТЁРОВ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы подготовки, реабилитации волонтеров на протяжении длительного времени: от волонтеров древности до наших дней.

Ключевые слова: доброволец, волонтер, специализированные программы подготовки волонтеров, психологическая устойчивость, проблемы подготовки волонтеров.

Волонтерство в чрезвычайных ситуациях имеет долгую и разнообразную историю, отражающую эволюцию человеческого общества и его подходов к помощи друг другу в критические моменты. Исторически, традиции взаимопомощи существовали в разных культурах и цивилизациях по всему миру.

В древних обществах, таких как Египет, Греция и Рим, уже существовали практики коллективной помощи в случае стихийных бедствий. Община собиралась для строительства защитных сооружений, оказания помощи пострадавшим от наводнений или землетрясений. Например, в древнем Египте во время разлива Нила общины объединялись для защиты посевов и восстановления инфраструктуры.

В Европе средневековые гильдии и религиозные братства играли важную роль в организации помощи при бедствиях. В средние века, когда города страдали от пожаров и эпидемий, такие как чума, добровольные объединения обеспечивали уход за больными и помогали в борьбе с огнём. В этот период начали формироваться первые прототипы современных волонтерских организаций.

С развитием индустриализации и урбанизации, увеличивалась потребность в организованной помощи. В середине XIX века Анри Дюнан основал Международный Комитет Красного Креста (МККК), что стало переломным моментом в истории волонтерства. Красный Крест стал примером для создания многих других волонтерских организаций по всему миру, фокусируясь на помощи жертвам войн и стихийных бедствий. В XX веке волонтерство стало официальным, целенаправленным с появлением национальных и международных организаций, таких как ООН.

Волонтерство в чрезвычайных ситуациях становится технологически оснащённым. Появились специализированные программы подготовки волонтеров, такие как Community Emergency Response Teams (CERT) в США, и широкое использование технологий, включая мобильные приложения и онлайн - платформы для координации и обучения добровольцев.

Ранее обучение волонтеров ограничивалось простыми инструктажами и практическими занятиями, проводимыми опытными членами общин или профессиональными спасателями. Волонтеры обучались основам первой помощи, эвакуации и базовым мерам безопасности.

В середине XX века появились учебные курсы и тренинги, включающие как теоретические знания, так и практические навыки. Развитие медицины и спасательных технологий привело к включению в программы обучения таких аспектов, как сердечно - лёгочная реанимация (CPR), использование противопожарного оборудования и методы психологической поддержки пострадавших.

Технологии стали неотъемлемой частью обучения волонтеров. Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR) позволяют создавать реалистичные симуляции чрезвычайных ситуаций, что помогает волонтерам лучше подготовиться к реальным кризисам. Онлайн - курсы и мобильные приложения делают обучение более доступным и гибким, позволяя волонтерам учиться в удобное для них время и получать мгновенный доступ к необходимым ресурсам.

В последние годы в обучение волонтеров активно внедряются игровые технологии. Геймификация учебных процессов делает обучение более увлекательным и мотивирующим, повышая вовлечённость участников и эффективность усвоения материала.

Эволюция волонтерства и методов обучения показывает, насколько важной и адаптивной является эта сфера. От простых общинных собраний до высокотехнологичных программ подготовки, волонтерство в чрезвычайных ситуациях продолжает развиваться, отвечая на вызовы времени и потребности общества.

Психологическая устойчивость является одной из основных проблем подготовки волонтеров к действиям в чрезвычайных ситуациях. Волонтеры часто сталкиваются с высокими уровнями стресса и эмоциональной нагрузки, поэтому важность психологической подготовки трудно переоценить.

Волонтеры должны проходить специальные тренинги, направленные на развитие навыков управления стрессом. Эти тренинги могут включать техники дыхания, методы релаксации и когнитивно - поведенческие техники, которые помогают снижать уровень стресса и сохранять спокойствие в критических ситуациях.

Реалистичные симуляции чрезвычайных ситуаций помогают волонтерам привыкнуть к высоким уровням стресса и учат быстро принимать решения в условиях давления.

Волонтеры должны уметь оказывать психологическую поддержку пострадавшим, включая навыки активного слушания, эмпатии и оказания первой психологической помощи.

После участия в чрезвычайных ситуациях волонтеры могут сталкиваться с последствиями эмоционального и психологического стресса. Для обеспечения благополучия необходимо наличие программ поддержки психического здоровья.

Регулярные сеансы группового дебрифинга, где волонтеры могут обсудить свои переживания, поделиться эмоциями и получить поддержку от коллег и профессиональных психологов. Индивидуальные консультации с психологами для более глубокого анализа личных переживаний и поиска способов их преодоления.

Разрабатываются программы, направленные на долгосрочную поддержку волонтеров, которые предполагают регулярные встречи с психологами, участие в группах поддержки и доступ к ресурсам для самопомощи.

Курсы и тренинги, направленные на восстановление после интенсивных эмоциональных нагрузок, такие как арт - терапия, йога и другие методы альтернативной терапии способствуют восстановлению волонтеров после тяжелых эмоциональных нагрузок

Разработанные мобильные приложения, предлагающие упражнения для релаксации, техники медитации и советы по управлению стрессом также волонтеры могут использовать по мере необходимости.

Психологические аспекты обучения волонтеров являются неотъемлемой частью их подготовки к действиям в чрезвычайных ситуациях. Умение управлять стрессом, оказывать психологическую поддержку и заботиться о своём психическом здоровье делает волонтеров более эффективными и устойчивыми к вызовам. Интеграция психологической подготовки в общую программу обучения способствует созданию более сбалансированных и подготовленных волонтеров, готовых к работе в любых условиях.

Список использованных источников

1. Баранов А. В. История добровольчества: от древности до современности. Москва: Наука, 2020.
2. Иванова Е. П. Волонтерство в России: исторические аспекты и современные тенденции. Санкт - Петербург: Издательство СПбГУ, 2015.
3. Кузнецова Н. В., Смирнов А. Ю. Психологическая подготовка волонтеров: теория и практика. Москва: Академический проект, 2018
4. Лебедева Т. А. Реабилитация и поддержка волонтеров: исторические основы и современные подходы. Журнал «Психология и социальная работа», 5(2), 45 - 58, 2012.
5. Михайлов В. Г. Методы подготовки добровольцев в исторической перспективе. Вестник гуманитарных наук, 3(1), 112 - 120, 2008.
6. Петрова И. А., Сидоров, М. В. (2020). Специализированные программы обучения волонтеров: развитие и эффективность. Образование и развитие, 7(4), 33 - 41, 2008.

7. Тарасов Ю. Н., Федорова Е. К. Психологическая устойчивость волонтеров: теоретические основы и практические рекомендации. Журнал «Психология сегодня», 12(3), 78 - 85, 2016.

© Сурина И.В., 2026 г.

Трубицына Н.Н., музыкальный руководитель, ВКК,
Рубцова И.Б., педагог дополнительного образования, ВКК,
МБДОУ «Центр развития ребёнка» - детский сад №103,
город Воронеж, Российская Федерация

ОРКЕСТР В ДВИЖЕНИИ: РИТМИЧЕСКИЕ ИГРЫ С ШУМОВЫМИ ИНСТРУМЕНТАМИ

Аннотация

В статье рассматриваются методы развития музыкально - ритмических способностей у детей дошкольного возраста посредством ритмических игр с шумовыми инструментами, анализируется значимость игровой деятельности в музыкальном воспитании, акцентируется внимание на наиболее эффективных педагогических приемах.

Ключевые слова

Ритмические игры, шумовые музыкальные инструменты, музыкальное развитие, дошкольники.

Музыкальное развитие детей является важным аспектом их общего воспитания и формирования личности. Особенно значимо развитие музыкально - ритмических способностей у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет), так как именно в этом возрасте у малышей формируются основные навыки восприятия, воспроизведения и творчества в области музыки. Одним из эффективных методов развития этих способностей является игра на шумовых музыкальных инструментах. Они не только способствуют развитию чувства ритма, слуха, двигательной активности, но и стимулируют эмоционально - личностное становление ребёнка [1, с. 123].

Идея «оркестра в движении» с шумовыми инструментами - отличный способ увлечь дошкольников музыкой! Поговорим об основных принципах и конкретных играх, помогающих развивать у детей чувство ритма, координацию и творческие способности.

Подобные игровые занятия превращают музицирование в живую игру. Дети не просто играют на музыкальных инструментах - они двигаются, подражают, создают звуковые картины. Это помогает им лучше чувствовать метр, ритм и тембры.

Как известно, игра - ведущий вид деятельности у дошкольников. Игровые упражнения вызывают у детей положительные эмоции, снимают напряжение во время выполнения упражнений, вызывают интерес, позволяют легко воспринимать новые знания и умения, создают радостную атмосферу в музыкальной деятельности [2, с. 139].

Важным моментом является выбор инструментов. Лучше всего остановиться на тех, которые не требуют сложной техники и в то же время обладают ярким и понятным звуком:

- маракасы (встряхивание);
- бубен, барабан (удары);
- треугольник (лёгкие удары палочкой);
- трещотки, кастаньеты (ритмический треск);
- ложки (стук друг о друга);
- колокольчики.

Не возбраняется использовать «инструменты», созданные из подручных материалов: мешочки с бусинами, пластиковые баночки с крупой и т.п. Подобный подход развивает у детей фантазию и учит их звукоподражанию.

Рассмотрим наиболее простые ритмические игры с шумовыми инструментами.

«Эхо». Ведущий прохлопывает или отстукивает простой ритмический рисунок, а дети повторяют его на своих инструментах. При успешном выполнении игру можно усложнить: сперва задаётся ритм в звучащих жестах (шлепки по бёдрам, хлопки), который в дальнейшем переносится на шумовые музыкальные инструменты.

«Ритмические дорожки». Ведущий подбирает мелодию с чётким, повторяющимся ритмом. Дети группами или по очереди «проходят» по «дорожке», подчёркивая сильные доли.

«Звуковая иллюстрация». Игра основана на связи того или иного сказочного героя или персонажа мультипликационного фильма со звуком. Например, в сказке «Теремок» мышь «говорит» при помощи быстрого шороха бумаги или маракасов, а медведь - посредством медленных ударов по столу или стулу.

«Музыкальные стульчики». Стулья стоят по кругу, на каждом - шумовой инструмент. Дети ходят под музыку, а с её окончанием берут инструмент и повторяют ритм, отстукиваемый ведущим.

«Дирижёр и оркестр». Ведущий, выступающий в роли дирижёра и задающий взмахами рук темп и динамику, предлагает детям самим выбрать себе музыкальный инструмент и соответствующую партию.

Целесообразно сочетать игру с бегом, ходьбой, кружением или приседаниями - это делает двигательную активность разнообразной, интересной и полезной для развития ловкости, координации и других физических качеств.

Начинать следует с простого. В младших группах сперва следует научить детей чувствовать метр (пульс) через «звучащие жесты» (хлопки, шлепки), и только потом переносить это на шумовые инструменты.

Не стоит перегружать детей, предоставляя им одновременно несколько инструментов. Лучше постепенно знакомить с каждым из них, чтобы ребёнок успел привыкнуть и понять, как на нём играть.

Важно акцентировать внимание на детском творчестве. К примеру, задать ребёнку вопрос: «Какой звук подойдёт для того или иного явления природы или животного?».

Следует активно использовать элементы наглядности. Карточки с ритмическими схемами и карточки с изображениями инструментов помогают закрепить связь между образом и звуком.

Во время подготовки к игре и в ходе её проведения необходимо ориентироваться на возраст дошкольников, в частности, учитывать темп: для малышей он должен быть медленным, чтобы они успевали следить за ритмом. Для младших дошкольников лучше выбирать простые игры с ярким сюжетом и понятными действиями. Для старших задача может быть усложнена: например, добавлены динамические оттенки (тихо - громко).

Специалисты отмечают, что участие в шумовом оркестре помогает дошкольникам справляться с детской неуверенностью и робостью, активно входить в мир музыки, получая от этого удовольствие. Творческое музицирование создает предпосылки к формированию творческого мышления, условия для самовыражения, развивает воображение и фантазию - важнейшие качества творческой личности [3, с. 70]. Главное при этом, чтобы ведущий на протяжении всей игры сохранял непринуждённый, игровой тон, позволяющий сохранять детский интерес и познавательную активность.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что проведение ритмических игр с шумовыми инструментами в детском саду - это эффективный способ развивать у детей чувство ритма, координацию, мелкую моторику, слуховое внимание и творческие способности.

Список использованной литературы:

1. Самофалова Ю.Н. Развитие музыкально - ритмических способностей детей старшего дошкольного возраста посредством игры на шумовых музыкальных инструментах // Символ науки. 2025. №12 - 1 - 1. С. 122 - 124.
2. Крамаренко А.С., Бичанина Т.В., Голубь М.С. Музыкально - тренинговые упражнения как средство развития ритмичности способностей у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы науки и образования. 2018. №29(41). С. 135 - 137.
3. Ружникова И.Г. Развитие музыкальности дошкольника средствами элементарного музицирования // Детский сад от А до Я. 2010. №3(45). С. 67 - 72.

© Трубецкая Н.Н., Рубцова И.Б., 2026

Федотова А.А.

Старший преподаватель ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, РФ

ЧУВСТВО СУБЪЕКТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА ПРИ АЛГОРИТМИЧЕСКОМ ОПОСРЕДОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В данной статье рассматривается чувство субъектности переводчика в условиях алгоритмического опосредования. Цель статьи состоит в том, чтобы теоретически обосновать эту структурно - функциональную модель. На основе сравнительно - понятийного анализа и теоретического синтеза выделены интенционально - выборочный, каузально - контрольный и рефлексивно - атрибутивный компоненты, их практические возможности показаны на контрастных режимах взаимодействия с ИИ.

Ключевые слова

Чувство субъектности, переводчик, алгоритмическое опосредование, искусственный интеллект, sense of agency, агентность, переводческое решение.

Нейронный машинный перевод и генеративные системы меняют распределение функций внутри переводческого действия, любая система может предлагать готовые решения, тогда как переводчик принимает, корректирует или отвергает их. При этом одинаковое качество целевого текста может быть достигнуто при различной степени человеческого участия. Поэтому по конечному продукту нельзя непосредственно установить, кто сформулировал цель, определил критерии приемлемости и оценил последствия решения. Научная проблема состоит в определении признаков сохранения субъектной роли переводчика при таком опосредовании.

Теоретической рамкой служит субъектно - деятельностный подход, где субъект понимается как источник организации собственной деятельности, а действие связывается с целью и регуляцией результата [1, с. 21; 2, с. 28]. Это широкое понимание субъектности не тождественно sense of agency — переживанию собственной причинной роли в действии и его последствиях. Не совпадает оно и с переводческой agency, характеризующей способность переводчика принимать решения и действовать в профессиональной и технологической среде [6, с. 119–156]. В статье «чувство субъектности переводчика» используется как рабочий термин для обозначения ситуативного переживания и рефлексивного осознания собственной роли в постановке цели, выборе решения, контроле результата и атрибуции вклада. Такое понимание учитывает различие между непосредственным feeling of agency (чувство агентности) и рефлексивным judgment of agency (суждение агентности) [7, с. 219–239].

Цель исследования данной статьи теоретически обосновать структурно - функциональную модель чувства субъектности переводчика при алгоритмическом опосредовании, нами были использованы сравнительно - понятийный анализ, теоретический синтез исследований агентности, функциональная реконструкция переводческого действия и моделирование контрастных режимов взаимодействия. Предлагаемые компоненты рассматриваются нами как теоретические конструкторы, а не как эмпирически подтвержденные психометрические факторы.

Теоретические исследования чувства агентности показывают, что переживание контроля связано как с процессами выбора, предшествующими действию, так и с сопоставлением ожидаемых и фактических последствий [5, с. 196–207]. На этой основе и с учетом различия между непосредственным чувством контроля и рефлексивной атрибуцией авторства [7, с. 219–239] применительно к переводу предлагаются три функционально связанных компонента.

Интенционально - выборочный компонент характеризует участие переводчика в постановке коммуникативной цели, определении критериев приемлемости и выборе между альтернативами. Каузально - контрольный компонент включает прогноз смысловых и прагматических последствий, сопоставление результата с замыслом и коррекцию решения. Рефлексивно - атрибутивный компонент обозначает способность различать собственную интерпретацию, машинное предложение и итог их преобразования. Компоненты образуют функции единого цикла «цель — альтернатива — выбор — прогноз — проверка — атрибуция». В рамках модели воспроизводимость этого цикла предлагается рассматривать как ориентир сохранения субъектной функции. Делегирование отдельных операций системе не означает ее утраты, если переводчик задает назначение операции, контролирует результат и способен обосновать решение. Технологическая компетентность для этого необходима, но сама по себе не гарантирует инициативы и контроля [6, с. 119–156].

В условном режиме «алгоритм - первый» готовое решение предъявляется до самостоятельной постановки переводческой задачи. Такой порядок не обязательно снижает чувство субъектности, однако создает риск того, что машинное предложение станет исходной рамкой анализа, а деятельность сместится к оценке и локальной коррекции уже сформированного варианта. В переводоведении это связывается с перераспределением когнитивного труда между человеком и технологией [6, с. 144]; при неудачной организации взаимодействия роль переводчика может сводиться к обслуживанию машинного процесса [3, с. 71].

В режиме «человек - первый» переводчик до обращения к системе формулирует цель и критерии приемлемости, после чего рассматривает машинный вариант как одну из гипотез. Теоретически такой порядок должен лучше сохранять интенционально - выборочную функцию, однако это предположение требует экспериментальной проверки. Более общий тезис о значении конфигурации взаимодействия подтверждается исследованием V. Briva - Iglesias, S. O'Brien и B.R. Cowan: при интерактивном постредактировании профессиональные переводчики

сообщали о большем контроле над взаимодействием, чем при традиционном постредактировании [4, с. 60–86]. Следовательно, предметом проектирования должно быть не ограничение технологий как таковых, а распределение функций выбора и контроля между человеком и системой.

Рассмотрим перевод фразы, предложенной студентам на занятии, «we would appreciate your prompt attention to this matter» в ситуации задержки поставки, когда отправитель стремится обозначить срочность без открытого упрека. В качестве условного машиноподобного варианта используем формулировку «Мы были бы признательны за ваше оперативное внимание к этому вопросу». В режиме «алгоритм - первый» студент получает ее до экспликации коммуникативной задачи и оценивает общую приемлемость текста. Интенционально - выборочная функция может быть выражена слабее, поскольку степень настойчивости и требуемая дистанция заранее не превращены в критерии решения.

В режиме «человек - первый» студент предварительно фиксирует цель — обозначить срочность без обвинительного тона — и критерии: официальность, умеренную настойчивость и отсутствие буквального калькирования. Затем вариант «Просим Вас уделить данному вопросу первоочередное внимание» оценивается по заданному прагматическому эффекту. Постановка цели и критериев представляет интенционально - выборочную функцию; прогноз эффекта и проверка — каузально - контрольную; объяснение собственного вклада — рефлексивно - атрибутивную. Кейс иллюстрирует модель, но не доказывает причинной связи между порядком предъявления решения и чувством субъектности. Эмпирическая проверка требует варьирования режима при одинаковом материале, фиксации предварительных целей, протоколирования решений, ситуативного самоотчета и независимой оценки качества.

Алгоритмическое опосредование перевода актуализирует проблему распределения функций целеполагания, выбора, контроля и атрибуции между человеком и системой. Для ее описания нами предложена структурно - функциональная модель чувства субъектности переводчика, включающая интенционально - выборочный, каузально - контрольный и рефлексивно - атрибутивный компоненты.

Практическое значение модели связано с проектированием учебных заданий, в которых обращению к ИИ предшествуют постановка переводческой задачи и фиксация критериев, а оценивание включает сопоставление альтернатив и объяснение решения. Дальнейшее наше исследование должно установить, влияет ли такая организация на переживаемый и рефлексивно осознаваемый контроль при сопоставимом качестве перевода.

Список использованной литературы:

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 268 с.
 2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
-

3. Сдобников В.В. Искусственный интеллект в переводе: условия эффективного использования // Научный диалог. 2025. Т. 14, № 3. С. 62–80. DOI: 10.24224 / 2227 - 1295 - 2025 - 14 - 3 - 62 - 80.

4. Briva - Iglesias V., O'Brien S., Cowan B.R. The Impact of Traditional and Interactive Post - Editing on Machine Translation User Experience, Quality, and Productivity // Translation, Cognition & Behavior. 2023. Vol. 6, no. 1. P. 60–86. DOI: 10.1075 / tcb.00077.bri.

5. Haggard P. Sense of Agency in the Human Brain // Nature Reviews Neuroscience. 2017. Vol. 18, no. 4. P. 196–207. DOI: 10.1038 / nrn.2017.14.

6. Krüger R. Human Agency and Machine Agency in Digitalised and Datafied Translation Production Networks // Yearbook of Translational Hermeneutics. 2024. Vol. 4. P. 119–156. DOI: 10.52116 / yth.vi1.89.

7. Synofzik M., Vosgerau G., Newen A. Beyond the Comparator Model: A Multifactorial Two - Step Account of Agency // Consciousness and Cognition. 2008. Vol. 17, no. 1. P. 219–239. DOI: 10.1016 / j.concog.2007.03.010.

© Федотова А.А., 2026

Черткова Е.А.

студент 2 курса УПО колледж при КИУ,
г. Казань, РФ

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ МЕТОДИКИ МВТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье представлены достоинства и недостатки реализации методики МВТИ в образовательной деятельности, определены возможности ее использования для построения качественной работы с обучающимися в расах учебной и воспитательной работы.

Ключевые слова

Методика МВТИ, обучение, достоинства МВТИ, недостатки МВТИ.

Chertkova E.A.

student of the 2nd year UPR College at KYU,
Kazan, Russia

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF MBTI IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Annotation

The article presents the advantages and disadvantages of implementing the MBTI methodology in educational activities, identifies opportunities for its use to build quality work with students in the field of teaching and educational work.

Keywords

MBTI Methodology, Training, MBTI Benefits, MBTI Disadvantages.

Современное образование всё чаще обращается к индивидуальным особенностям учащихся, поскольку понимание внутренних мотивов и психологических характеристик подростка становится ключевым фактором эффективного обучения. Подростковый возраст является одним из самых сложных и динамичных периодов развития личности, когда формируются самооценка, система ценностей, мировоззрение и отношение к учебной деятельности. В это время особенно важно создать такие условия, которые не только поддерживали бы интерес к обучению, но и способствовали раскрытию личностного потенциала каждого подростка.

В последние годы значительную популярность приобрела методика MBTI (Myers - Briggs Type Indicator), которая позволяет классифицировать личностные особенности человека по четырём основным дихотомиям: экстраверсия–интроверсия, сенсорика–интуиция, мышление–чувство, суждение–восприятие. Данная система широко используется в психологии, профориентации, кадровом менеджменте и образовательной среде. Многие педагоги и психологи используют типологию интуитивно, не имея чёткого понимания того, как различные типы личности связаны с учебными интересами, поведением и внутренними побуждениями учащихся.

Одним из главных преимуществ MBTI является её доступность и простота восприятия. В отличие от сложных психологических теорий, система MBTI использует понятные характеристики и делит особенности личности на несколько основных категорий. Благодаря этому подростки легче воспринимают информацию о себе и начинают интересоваться вопросами самопознания и психологии. Для многих учащихся прохождение теста становится первым шагом к осознанию своих сильных и слабых сторон.

Методика также способствует развитию саморефлексии. Подростковый возраст связан с активным поиском собственной идентичности, поэтому понимание своих особенностей помогает подросткам чувствовать себя увереннее. MBTI позволяет учащимся лучше осознавать причины своего поведения, способы общения и учебные предпочтения. Это положительно влияет на самооценку и помогает подросткам принимать свои индивидуальные особенности без чувства неполноценности.

Ещё одним преимуществом является возможность индивидуализации обучения и общения. Учителя и психологи могут использовать элементы MBTI для того, чтобы подбирать более подходящие формы взаимодействия с подростками. Например, одним учащимся комфортнее работать самостоятельно, другим - в группе; одним важна логическая структура заданий, другим - эмоциональная вовлечённость и творческий подход. Учёт этих различий помогает повысить мотивацию подростков и сделать образовательный процесс более эффективным.

МВТИ способствует улучшению коммуникации между подростками. Осознание того, что люди по-разному воспринимают информацию и реагируют на ситуации, помогает снизить количество конфликтов и недопонимания в коллективе. Подростки начинают более уважительно относиться к особенностям окружающих и понимать, что различия между людьми являются естественными.

Несмотря на положительные стороны, методика МВТИ имеет и серьёзные недостатки. Одной из главных проблем является недостаточная научная доказанность системы. Многие современные психологи считают, что МВТИ не обладает высокой точностью и надёжностью, поскольку человеческая личность значительно сложнее, чем разделение на 16 типов. Поведение человека может меняться в зависимости от жизненных обстоятельств, эмоционального состояния и социального окружения.

Особенно это касается подростков, чья личность ещё находится в процессе формирования. В подростковом возрасте взгляды, интересы и особенности поведения часто меняются, поэтому результаты тестирования могут быть нестабильными. Один и тот же подросток в разные периоды времени способен демонстрировать разные черты характера, что затрудняет точное определение типа личности.

Также анализ показывает риск чрезмерного «типирования» подростков. Некоторые учащиеся начинают воспринимать результаты МВТИ как неизменную характеристику своей личности. Это может приводить к формированию ограничивающих установок, когда подросток считает, что определённые виды деятельности или формы поведения ему «не подходят» из-за его типа личности. В результате снижается стремление пробовать новое и развивать качества, которые не соответствуют выбранному типу.

Существует и опасность навешивания ярлыков со стороны окружающих. Учителя, родители или сверстники могут начать оценивать подростка исключительно через призму определённого типа личности, игнорируя его индивидуальные особенности и способность меняться.

Такой подход способен негативно влиять на самооценку подростка и ограничивать его личностное развитие. Кроме того, популярность МВТИ в социальных сетях нередко приводит к упрощённому и поверхностному восприятию методики. Подростки могут воспринимать тип личности как модный тренд или способ принадлежности к определённой группе, не понимая ограничений самой системы. Это снижает её реальную практическую ценность и способствует распространению стереотипов.

Анализ преимуществ и недостатков методики МВТИ показывает, что она может быть полезным инструментом для самопознания, повышения мотивации и улучшения коммуникации подростков. Однако её использование требует осторожного и критического подхода. МВТИ не следует воспринимать как точную научную систему или жёсткую классификацию личности. Наиболее эффективным является использование данной методики в качестве вспомогательного

инструмента, который помогает лучше понимать индивидуальные особенности подростков, не ограничивая их возможности для дальнейшего развития.

Список использованной литературы:

1. Бобкова, В.В. Использование типологии Майерс - Бриггс (МВТ) в образовательном процессе / В.В. Бобкова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2023. – С. 213 – 220.
2. Моисеев, П.А. Возможности использования теста МВТИ при формировании проектной команды / П.А. Моисеев // Самоуправление. – 2023. – № 6. – С. 214 – 217.

© Черткова Е.А., 2026

Чистов Р.С.

к.филос.н., доцент, магистрант
КГПУ им. В.П. Астафьева
г. Красноярск, Россия

Научный руководитель: Иванова Н.Г.

к.псих.н., доцент, доцент кафедры специальной психологии
КГПУ им. В.П. Астафьева
г. Красноярск, Россия

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация

Статья посвящена анализу психологических программ развития профессиональной мотивации студентов университета. Изучение существующих программ развития показывает, что последние имеют много достоинств, однако нередко носят факультативный, лекционный формат, сфокусированы на общую адаптацию студентов к университетской жизни, или ориентированы на учащихся старших курсов. Установлено, что на сегодняшний день фиксируется необходимость мотивационных научно - обоснованных программ, которые адресованы на поддержку студентов - специальных психологов, учитывают особенности их будущей профессиональной деятельности, и направлены на преодоление мотивационных барьеров, характерных для этой группы (неуверенность в своих силах, тревога перед профессией, страх перед работой с детьми с тяжелыми нарушениями).

Ключевые слова

Профессиональная мотивация, психологическая программа, ценностные ориентации, адаптация, специальная психология, студенты - первокурсники.

В условиях современного профессионального образования, когда происходит смещение образовательной парадигмы в сторону развития компетентностного и системоделятельного подходов, идет внедрение новых технологий и методов обучения (стажировки, кейс - стади, проектная деятельность, геймификация и др.), растет запрос со стороны рынка труда на инициативных, замотивированных студентов, делается фокус на личностном росте человека – развитие профессиональной мотивации учащихся становится устойчивой тенденцией. Исследование и анализ практического опыта последних десятилетий показывает, что разработка и применение специализированных психологических проектов и программ с надлежащим инструментарием является продуктивным способом воздействия на мотивационную сферу отдельных студентов и студенческих коллективов.

На сегодняшний день в психолого - педагогической литературе имеется большое разнообразие мотивационных программ такого плана, которые могут отличаться по вектору цели и задачам, содержанию, формам реализации и целевым группам. В целом же они направлены на формирование ценностных ориентаций и адаптацию к будущей профессиональной работе, и объединяют диагностику, развивающие и коррекционные элементы, а также различные методы воздействия на личность студентов [3].

Если говорить о типологии проектов и программ развития профессиональной мотивации студентов, то имеющийся эмпирический опыт позволяет сформулировать ряд оснований для такой типологии.

По вектору цели выделяются: а) развивающие программы, которые сфокусированы на поэтапное формирование жесткого мотивационного комплекса, где также ведется работа над ценностными ориентациями, смыслами и целями; б) профилактические программы, с помощью которых появляется возможность предупредить ослабление мотивации, эмоциональное выгорание, а также прокрастинацию; в) диагностико - коррекционные программы по работе с идентификацией и коррекцией проблемных участков в мотивационной сфере. По формату и длительности выделяются: а) пролонгированные программы психологического сопровождения, реализуемые в пространстве всех курсов обучения студентов; б) программы, содержащие циклы занятий (тренингов, мастер - классов, кейсов, дебатов и др.), проводимых за определенный период; в) краткосрочные программы мотивационных тренингов, запланированные на несколько часов или дней [1]. Среди наиболее часто встречающихся подходов, на основе которых составляются мотивационные программы развития, можно отметить системный подход в рамках педагогического сопровождения, тренинговый подход и практико - ориентированный подход.

Если перевести рассмотрение вопроса в практическую плоскость, то нами были рассмотрены реализованные психологические мотивационные программы и проекты Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского,

Московского государственного педагогического университета, Горно - Алтайского государственного университета и др., которые достаточно полно представлены в официальных СМИ и научных публикациях [2]. В целом следует отметить, что ситуация выглядит таким образом:

а) все большее практическое применение получают психологические мотивационные программы длительного цикла, с привлечением в работу различных специалистов из образовательной и профессиональной сфер. Разовые однодневные тренинги как правило не приносят желаемых результатов; б) все чаще внедряются и используются дифференцированные мотивационные программы, учитывающие специфику целевой группы, в частности профессионального направления подготовки студентов, а также их социальный статус. Также нередко делаются попытки проектирования междисциплинарных программ; в) программы и проекты приобретают практическую ориентацию, когда помимо работы с мотивационными установками формируются навыки целеполагания, самодисциплины, управления временем и др., необходимых для успешной профессиональной деятельности; г) в той или иной степени в развитии мотивации и формировании карьерных треков уже несколько лет применяются интернет - платформы и мобильные сервисы как инструменты профессиональной поддержки входящих в ту или иную индустрию молодых специалистов. Это способствует экономии времени и сил благодаря автоматизации рутинных задач.

На наш взгляд, описанный выше опыт особенно актуален для студентов гуманитарных вузов, в том числе обучающихся по направлению «специальная психология», где будущим специалистам предстоит заниматься психическим развитием детей и подростков с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно - двигательного аппарата, ЗПР, РАС и др., что требует серьезного психологического настроя и глубинной мотивации. Более того, социально - психологический климат в коррекционных школах, реабилитационных центрах, психоневрологических диспансеров, центров социальной помощи семье и детям, с одной стороны, и решение таких задач, как диагностика, разработка индивидуальных программ, проведение коррекционных занятий, консультирование, междисциплинарное сотрудничество, просветительская деятельность в учреждениях, с другой, опять - таки предполагают устойчивую мотивацию и систему стимулов. Задача заключается в том, как превратить их личностные мотивы, внешние стимулы в профессиональные, внутренние, сделать инспирированные убеждения их собственными убеждениями относительно деятельности специального (коррекционного) психолога. И по мере роста их профессионализма подкреплять профессиональную мотивацию, уже основанную на личных достижениях и успехах.

Анализ мотивационных проектов и программ подчеркивает, что на сегодняшний день в психологической науке и практике имеется достаточно большой инструментарий, позволяющий развивать профессиональную мотивацию. Тем не менее, нередко проекты носят разовый, факультативный, лекционный формат, сфокусированы на общую адаптацию студентов к университетской жизни, или

ориентированы на учащихся старших курсов. Многие проекты не берут в расчет кризисные состояния вчерашних абитуриентов, успевших потерять энтузиазм или испытывающих безразличие относительно профессии.

Программы, в которых на высоком научном уровне представлены технологии, мобилизующие внутреннюю мотивацию и смыслопорождающие структуры, представлены недостаточно, а целевые проекты, ориентированные на первокурсников по направлению «Специальная психология», с учетом ее специфики (психэмоционально напряжение, стрессы, сложность диагностики, постоянное обучение, высокая ответственность, риск профессиональной деформации), практически не встречаются. Таким образом, для решения задачи трансформации профессиональных интенций у первокурсников необходима комплексная мотивационная программа, включающая в себя современную диагностику, тренинговые упражнения, профессиональные пробы и рефлексивные практики, нацеленная на формирование перманентного личностного отношения к деятельности специальных психологов.

Список использованной литературы:

1. Каитов А.П. Формирование позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования в условиях индивидуализации образовательного процесса // Научно - педагогическое обозрение. 2024. Вып. 3 (55). С. 25 - 34.
2. Костюнина А.А. Реализация программы развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико - ориентированного обучения // Сибирский педагогический журнал. № 1. 2016. С. 35 - 40.
3. Сокольская М.В. Модель психолого - педагогических условий формирования мотивационной готовности личности к профессиональной деятельности // Системная психология и социология. 2023. № 2 (46). С. 71 - 81.

© Чистов Р.С., 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Авилова Н.Н. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	3
Алехина Е. Н. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ	5
Винтовкина М.В. РЕГУЛЯРНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК РЕСУРС ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР РОССИЙСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	7
Винтовкина М.В. ВЫСОКОИНТЕНСИВНЫЕ ИНТЕРВАЛЬНЫЕ ТРЕНИРОВКИ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ	10
Винтовкина М.В. ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ	13
Винтовкина М.В. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ	15
Воронова Е.С. СПЕЦИФИКА ПАРНОГО И ГРУППОВОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНФОРМАТИКЕ	17
Гайно С.Г., Шипулина Т.Н. РАЗВИТИЕ РЕЧИ В ДВИЖЕНИИ – ЭТО ЭФФЕКТИВНО!	20
Гольцова М.В., Рябкина И.Н., Ташеева Е. Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АВТОРСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ	22
Иванова Ю.В. КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «УВЛЕКАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ» КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ РАБОТЫ С КНИГОЙ РОАЛЬДА ДАЛЯ «МАТИЛЬДА» В 4 КЛАССЕ	27
Колесникова О.В. ПОЧЕМУ СОВРЕМЕННЫМ ДЕТЯМ НУЖНА НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА (из опыта работы по программе «Жар - птица» И.А. Лыковой)	31

Комарова К.А. АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ	33
Никифорова А.П. ИГРОВАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРАЗДНИКА ПЕРВОКЛАССНИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГРАМОТНОСТИ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ	40
Подлозная Н.В., Стребкова М.В. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ	46
Сурина И.В. МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ВОЛОНТЁРОВ	49
Трубицына Н.Н., Рубцова И.Б. ОРКЕСТР В ДВИЖЕНИИ: РИТМИЧЕСКИЕ ИГРЫ С ШУМОВЫМИ ИНСТРУМЕНТАМИ	52
Федотова А.А. ЧУВСТВО СУБЪЕКТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА ПРИ АЛГОРИТМИЧЕСКОМ ОПОСРЕДОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	55
Черткова Е.А. ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ МЕТОДКИ МВТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	58
Чистов Р.С. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	61



АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**МЕЖДУНАРОДНЫЕ И ВСЕРОССИЙСКИЕ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ**
<https://ami.im/aktual-konference>

Авторам предоставляются

- Сборник статей (УДК, ББК и ISBN, открытый доступ, elibrary.ru)
- Индивидуальный сертификат участника
- Благодарность научному руководителю (при наличии)
- Программа научно-практической конференции

Условия публикации

- Соблюдение требований к материалам <https://ami.im/trebovaniya-k-oformleniyu/>
- Организационный взнос 120 руб. за стр.
- Минимальный объем статьи 3 страницы.

Сроки публикации и рассылки

- Электронные варианты на сайте в течение 3 дней после конференции.
- Рассылка электронных вариантов в течение 5 дней после конференции
- Печатные экземпляры, при заказе, будут высланы в течение 7 дней после конференции.

**НАУЧНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ ЖУРНАЛ
НОВАЯ НАУКА: ОТ ИДЕИ К РЕЗУЛЬТАТУ**
<https://ami.im/nnoikr>

ISSN 3034-2198

Авторам предоставляются

- Сборник статей (ISSN, открытый доступ, elibrary.ru)
- Индивидуальное свидетельство автора
- Благодарность научному руководителю (при наличии)

Условия публикации

- Соблюдение требований к материалам <https://ami.im/trebovaniya-k-oformleniyu/>
- Организационный взнос 120 руб. за стр.
- Минимальный объем статьи 3 страницы.

Сроки публикации и рассылки

- Электронные варианты на сайте в течение 3 дней после окончания приема материалов.
- Рассылка электронных вариантов в течение 5 дней после окончания приема материалов

**НАУЧНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ ЖУРНАЛ
НОВАЯ НАУКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**
<https://ami.im/nnpip>

ISSN 3034-218X

Авторам предоставляются

- Сборник статей (ISSN, открытый доступ, elibrary.ru)
- Индивидуальное свидетельство автора
- Благодарность научному руководителю (при наличии)

Условия публикации

- Соблюдение требований к материалам <https://ami.im/trebovaniya-k-oformleniyu/>
- Организационный взнос 120 руб. за стр.
- Минимальный объем статьи 3 страницы.

Сроки публикации и рассылки

- Электронные варианты на сайте в течение 3 дней после окончания приема материалов.
- Рассылка электронных вариантов в течение 5 дней после окончания приема материалов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Сборник статей
по итогам
Международной научно-практической конференции
29 сентября 2026 г.

В авторской редакции

In the author's edition

Авторы дали полное и безоговорочное согласие
по всем условиям Договора о публикации
материалов, представленного по ссылке
<https://ami.im/avtorskiy-dogovor/>

The authors gave full and unconditional consent to
all the terms of the Agreement on the publication
of materials presented at the link
<https://ami.im/avtorskiy-dogovor/>

Подписано в печать 30.09.2026
Формат 64х90/16.
Печать: цифровая.
Гарнитура: Tahoma
Усл. печ. л. 4,00.
Тираж 500.
Заказ 1122.

Signed for printing on 30.09.2026
Format 64x90/16.
Printing: digital.
Typeface: Tahoma
Conv. print l. 4.00.
Circulation 500.
Order 1122.

**АГЕНТСТВО
МЕЖДУНАРОДНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**
<https://ami.im>

e-mail: info@ami.im

**AGENCY
OF INTERNATIONAL
RESEARCH**
+7 347 29 88 999