


# ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ И ПРОГРАММЫ В ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

**Сборник статей**
**по итогам**
**Международной научно-практической конференции**
**29 октября 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 978-5-908102-99-5
И 665

***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.

**И 665 ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ И ПРОГРАММЫ В ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Волгоград, 29 октября 2026 г.). - Стерлитамак: АМИ, 2026. - 148 с.**

**Сборник статей подготовлен на основе докладов Международной научно-практической конференции «ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ И ПРОГРАММЫ В ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ», состоявшейся 29 октября 2026 г. в г. Волгоград.**

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

ISBN 978-5-908102-99-5
УДК 00(082) + 001.18 + 001.89
ББК 94.3 + 72.4: 72.5

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

**Айзатуллин Т.И.**
Бакалавриат 4 курс УлГТУ, г.Ульяновск,РФ
**Леушкин П.Н.**
Бакалавриат 4 курс УлГТУ, г.Ульяновск,РФ
Научный руководитель: Розанов Ф.И.
Кандидат философских наук,УлГТУ, г.Ульяновск,РФ

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО СЛУЖАЩЕГО: ЦЕННОСТНО - НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ И ИНЖЕНЕРНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА

**Аннотация**

В статье рассматриваются профессионально важные качества (ПВК) государственного и муниципального служащего как комплекс личностных, профессиональных и психологических характеристик, определяющих эффективность служебной деятельности. Раскрывается взаимосвязь ПВК с ценностно-нормативными основаниями, закреплёнными в действующем законодательстве, и показывается, как общественные ожидания и правовые требования формируют эталонный профиль служащего. Инженерно - психологическая оценка выступает инструментом объективного измерения ПВК. Методы оценки в статье систематизированы: психодиагностические тесты, моделирование профессиональных ситуаций, структурированные интервью, анализ реальных кейсов, выявление факторов риска. По каждому методу раскрыто его целевое назначение.

В ходе исследования применялись методы системного анализа нормативно-правовой базы, сравнительного описания региональных практик.

**Ключевые слова**

профессионально важные качества, государственный служащий, муниципальный служащий, ценностно-нормативные основания, инженерно-психологическая оценка, кадровая политика, квалификационные требования, оценка персонала.

**Aizatullin T.I.** 4th - year undergraduate student,
Ulyanovsk State Technical University (UlSTU), Ulyanovsk, Russian Federation
**Leushkin P.N.,** 4th - year undergraduate student,
Ulyanovsk State Technical University (UlSTU), Ulyanovsk, Russian Federation
**Scientific supervisor: Rozanov F.I.**
Candidate of Philosophical Sciences, Ulyanovsk State Technical University (UlSTU),
Ulyanovsk, Russian Federation

## PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF STATE AND MUNICIPAL CIVIL SERVANTS: VALUE - NORMATIVE FOUNDATIONS AND ENGINEERING - PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT

**Annotation**

This article examines the professionally important qualities (PIQs) of state and municipal civil servants, defining them as a complex of personal, professional, and

psychological characteristics that determine the effectiveness of their official duties. It explores the relationship between these PIQs and the value - normative foundations enshrined in current legislation, demonstrating how societal expectations and legal requirements shape an ideal profile for a civil servant. Engineering - psychological assessment serves as a tool for the objective measurement of these qualities. The article categorizes various assessment methods—including psychodiagnostic tests, the simulation of professional scenarios, structured interviews, the analysis of real - world cases, and the identification of risk factors—and explains the specific purpose of each.

The research employed methods such as the systemic analysis of the regulatory and legal framework and a comparative description of regional practices.

**Keywords**

professionally important qualities, state civil servant, municipal civil servant, value - normative foundations, engineering - psychological assessment, personnel policy, qualification requirements, personnel evaluation.

Профессионально важные качества (ПВК) государственного и муниципального служащего – это комплекс личностных, профессиональных и психологических характеристик, которые напрямую влияют на эффективность его работы. Их формирование и оценка опираются на ценностно - нормативные основания и требуют комплексного подхода, учитывающего как правовые, так и психологические аспекты.

Личностные качества, в общепринятом понимании, определяются индивидуальностью, особенностями отношения личности к жизненным ценностям, личными целями, жизненными установками, особенностями поведения, темпераментом, характерными психологическими свойствами. Профессиональные качества проявляются в сочетании личностных качеств со знаниями, умениями, навыками и интеллектом государственных гражданских служащих, а также руководителей различных уровней, что необходимо для качественного и эффективного выполнения служебных обязанностей (рисунок 1).




Рисунок 1 – Соотношение профессиональных и личностных качеств [3]

Компетентность лица, находящегося на госслужбе, представляет собой многосоставное явление. Её образуют образовательный ценз, освоенные знания, отработанные умения и практические навыки; всё это соотносится как с направлением служебной деятельности, так и с квалификационными требованиями, предъявляемыми к конкретной должности. Профессиональный блок при этом не исчерпывает картины – значимую роль играют коммуникативная и цифровая грамотность, а также нравственно - этический облик кандидата.

К перечисленному добавляется личностная составляющая – воспитанность в общении и способность ориентироваться в актуальной экономической, общественно - политической ситуации. Иные моральные свойства, работающие на благо людей вокруг, дополняют общую картину.

С позиции общественных ожиданий и правовых предписаний ценностно - нормативные основания задают образец того, каким надлежит быть служащему.

Правовое регулирование здесь развёрнуто достаточно широко. Федеральный закон от 27.07.2004 г. № 79 - ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [1] закрепляет базовые параметры – оценку результативности и эффективности служебного труда, а также процедуру отбора претендентов на гражданскую службу.

С ним сопряжены иные регуляторы – единая методика конкурсного замещения вакансий и формирования кадрового резерва госорганов, сам конкурсный механизм, правила проведения квалификационного экзамена с проверкой профессионального уровня служащих (их знаний, навыков, умений), порядок профессионального развития, аттестационные процедуры и квалификационные требования применительно к должностям гражданской службы.

Инженерно - психологическая оценка выступает здесь рабочим инструментом. За счёт измерительных методик она охватывает не одну лишь когнитивно - практическую сферу, но и свойства личности, от которых зависят надёжность и продуктивность служебной работы (таблица 1) [4].

Таблица 1 – Методы инженерно - психологической оценки и их целевое назначение

| Метод оценки | Оцениваемые параметры | Целевой результат применения метода |
|---|---|---|
| Психодиагностические тесты и опросники | Эмоциональная устойчивость, волевая регуляция, интеллект, мотивация, самооценка, личностные черты | Количественная и качественная характеристика индивидуально - психологических особенностей, выявление сильных сторон и зон риска |
| Моделирование профессиональных ситуаций (деловые | Системное мышление, коммуникативные навыки, принятие | Оценка поведения в условиях, приближённых к реальным, выявление |

| | | |
|---|---|---|
| игры, кейсы) | решений, работа в команде, стрессоустойчивость | способности действовать по правилам и этическим нормам под давлением |
| Наблюдение и структурированное интервью | Поведенческие проявления, профессиональные цели, ценности, самооценка, стиль взаимодействия | Понимание мотивации и ценностных установок, выявление расхождения между декларируемыми и реальными установками |
| Анализ реальных ситуаций («решающих ситуаций») | Этическая зрелость, способность к рефлексии, умение действовать в неоднозначных условиях | Оценка способности служащего принимать ответственные решения в сложных и конфликтных случаях, извлекать уроки из ошибок |
| Оценка факторов риска (специальные методики и процедуры) | Склонность к импульсивности, признаки выгорания, склонность к девиантному поведению, конфликтность | Выявление потенциальных угроз надёжности сотрудника, планирование профилактических и развивающих мер |

В её арсенале – психодиагностические методики (тесты и опросники), моделирование профессиональных ситуаций (деловые и организационно-управленческие игры), наблюдение и структурированные интервью, а также анализ реальных кейсов из практики сотрудника. Особое внимание уделяется выявлению факторов риска – склонности к импульсивным решениям, признаков эмоционального выгорания или иных проявлений, способных подорвать доверие к служащему и снизить качество исполнения обязанностей.

Регионы Российской Федерации наработали достаточно богатый опыт в области разработки и реализации кадровой политики на государственной и муниципальной службе, а также в развитии кадрового потенциала в органах государственной власти и органах местного самоуправления. Нормативной основой классификации гражданских служащих выступает Федеральный закон «О государственной гражданской службе РФ» от 27.07.2004 г. № 79 - ФЗ – он закрепляет категории и группы должностей, а вместе с квалификационными требованиями к специальностям, направлениям подготовки, уровню профессионализма, предъявляемым с учётом области и вида служебной деятельности, позволяет выделить четыре укрупнённых блока, опираясь на инвариантные компетенции: «1) представители категории "руководители" высшей и главной групп должностей; 2) "помощники" высшей, главной и ведущей групп должностей; 3) "специалисты" высших главных, ведущих и старших групп должностей; 4) обеспечивающие

специалисты – к ней относятся категории всех групп должностей: главной, ведущей, старшей и младшей».

Каждая из перечисленной группы должностей имеет определенный набор базовых квалификационных требований к образованию (профессиональной подготовки); требования к профессиональным знаниям (знания в области законодательства Российской Федерации и иные профессиональные знания); требования к профессиональным умениям (общие умения, профессиональные умения) [5]. Чтобы распределить гражданских служащих по группам должностей согласно названным требованиям, нужны специально организованные оценочные процедуры, объединяющие правовой, организационный и содержательный компоненты оценки.

Центром современных кадровых технологий Высшей школы государственного управления РАНХиГС создана комплексная технология личностно - профессиональной диагностики гражданских служащих. Она описывает личностные характеристики, управленческие качества и потенциал служащего и тем самым, в практическом смысле, помогает определить его место в управленческой команде.

Прикладной выход у диагностированных результатов тоже имеется – образовательные программы для госслужащих разумно проектировать именно на этой базе, с опорой на фактически установленный объём профессиональных знаний и умений. В Ульяновской области распоряжением Губернатора Ульяновской области № 198 - р от 16 марта 2017 года утверждена Стратегия развития инновационных технологий управления кадровыми процессами в органах государственной и муниципальной власти в Ульяновской области до 2030 года (далее – Стратегия) [2].

Стратегия развития кадровых технологий в органах государственной и муниципальной власти в Ульяновской области строится на следующих принципах: использование системы менторства, а также внедрение институтов наставничества; внедрение информационных и цифровых технологий, а также технологии умного управления, в том числе оптимизация управленческих процессов; формирование проектных команд; использование практико - ориентированных модульных программ в профессиональной подготовке.

Итоги выполненного анализа дают основание утверждать: профессионально важные качества государственного и муниципального служащего образуют целостную систему, в которой личностные, деловые и психологические характеристики сплавлены воедино. Работоспособность такой системы определяется тем, насколько она укоренена в ценностно - нормативной базе законодательства; ключевые положения закреплены в Федеральном законе № 79 - ФЗ.

Инженерно - психологическая оценка зарекомендовала себя как работоспособный диагностический инструмент. Ее сила в двойном охвате: с одной стороны, фиксируются формальные компетенции, а с другой – раскрываются

индивидуально - психологическая специфика и возможные факторы риска. Широта методического арсенала – психодиагностические тесты, моделирование профессиональных ситуаций и разбор реальных кейсов – позволяет получить объемную и объективированную картину потенциала служащего.

**Список использованной литературы:**

1. Федеральный закон от 27.07.2004 N 79 - ФЗ (ред. от 08.03.2026, с изм. от 29.09.2026) «О государственной гражданской службе Российской Федерации» URL: https: // www.consultant.ru / document / cons _ doc _ LAW _ 48601 /
2. Стратегия развития инновационных кадровых технологий и корпоративной культуры в системе государственной гражданской службы Ульяновской области и муниципальной службы в Ульяновской области до 2030 года URL: https: // ulgov.ru / pub / atts / page / 150211.pdf
3. Гайдышева, М. Г. Оценка профессионально - должностных качеств управленческого персонала и государственных гражданских служащих / М. Г. Гайдышева, Е. А. Галий, Е. В. Иванова, О. Г. Селивоненко // Вестник евразийской науки. – 2023. – Т. 15. – № 2. – URL: https: // esj.today / PDF / 09ECVN223.pdf
4. Андрюхина И.Ю. Совершенствование методов оценки профессиональной служебной деятельности государственных гражданских и муниципальных служащих // Государственная служба. 2024. №2 (148). URL: https: // cyberleninka.ru / article / n / sovershenstvovanie - metodov - otsenki - professionalnoy - sluzhebnoy - deyatelnosti - gosudarstvennyh - grazhdanskih - i - munitsipalnyh - sluzhaschih
5. Салахова В.Б., Кидинов А.В. Разработка системы оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. №2. URL: https: // cyberleninka.ru / article / n / razrabotka - sistemy - otsenki - professionalnyh - i - lichnostnyh - kachestv - gosudarstvennyh - grazhdanskih - sluzhaschih

© Айзатуллин Т.И., Леушкин П.Н., 2026

**Береговская Н.Н.**
Воспитатель
МБДОУ «Детский сад «Берёзка» с.Засосна».
**Юркова О.И.**
Воспитатель
МБДОУ «Детский сад «Берёзка» с.Засосна».

## ИГРАЕМ И РАСТЕМ: КАК ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РАЗВИВАЕТ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** данная статья посвящена актуальной проблеме развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста и его роли в процессе социализации. В работе рассматривается взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и успешностью адаптации ребенка в социуме, его

способностью устанавливать конструктивные отношения со сверстниками и взрослыми, а также эффективно решать возникающие межличностные конфликты.

Основной акцент в статье делается на изучении потенциала игровой деятельности как эффективного инструмента для целенаправленного формирования и развития эмоционального интеллекта у дошкольников.

Подчеркивается, что целенаправленное использование игровых методов позволяет не только обогатить эмоциональный мир ребенка, но и заложить прочный фундамент для его успешной социализации в дальнейшем.

Статья адресована педагогам дошкольных образовательных учреждений, психологам, методистам, а также родителям, заинтересованным в гармоничном развитии своих детей.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, социализация, игровая деятельность, безопасная среда, игровая деятельность, развитие навыков.

Дошкольный возраст – это время активного познания мира, формирования личности и, конечно же, игр. Именно в игре ребенок учится взаимодействовать с окружающими, выражать свои чувства и понимать чувства других. Игровая деятельность становится мощным инструментом для развития эмоционального интеллекта и успешной социализации малышей.

Что такое эмоциональный интеллект и почему он важен для дошкольника?

Эмоциональный интеллект – это способность распознавать, понимать, управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, а также использовать эту информацию для эффективного взаимодействия. Для дошкольника высокий уровень эмоционального интеллекта означает:

- ✓ Умение выражать свои чувства: ребенок может назвать, что он чувствует (радость, грусть, злость, страх), и адекватно выразить это.
- ✓ Понимание эмоций других: малыш способен заметить, когда друг расстроен, рад или обижен, и отреагировать соответствующим образом.
- ✓ Саморегуляция: ребенок учится контролировать свои импульсивные реакции, справляться с фрустрацией и находить конструктивные способы решения проблем.
- ✓ Эмпатия: способность поставить себя на место другого, почувствовать его переживания.
- ✓ Социальные навыки: умение строить отношения, сотрудничать, договариваться, разрешать конфликты.

Эти навыки являются фундаментом для успешной адаптации в детском саду, школе и в дальнейшей жизни. Ребенок с развитым эмоциональным интеллектом легче находит друзей, лучше учится, меньше подвержен стрессу и более уверен в себе.

Игровая деятельность как катализатор развития эмоционального интеллекта и социализации.

Именно в игре заложены огромные возможности для развития эмоционального интеллекта и социализации:

- Ролевые игры: примеряем на себя разные роли и чувства.

*Как это работает:* в играх типа «Магазин», «Больница», «Семья» дети берут на себя роли взрослых или других персонажей. Они имитируют поведение, речь и, что самое главное, эмоциональные реакции, присущие этим ролям.

*Развитие ЭИ:* ребенок учится понимать, как чувствует себя продавец, когда покупатель доволен, или как переживает врач, когда пациент выздоравливает. Он может проиграть разные сценарии, связанные с радостью, тревогой, заботой.

*Социализация:* Дети учатся договариваться о ролях, распределять обязанности, следовать правилам игры, что является основой для сотрудничества и взаимодействия.

- Сюжетно - ролевые игры: учимся понимать и управлять эмоциями в динамике.

*Как это работает:* эти игры часто имеют более сложный сюжет, где возникают различные ситуации, требующие от детей эмоциональной реакции и принятия решений. Например, в игре «Путешествие» может возникнуть «непогода», требующая от детей проявить страх, а затем найти способ справиться с ним.

*Развитие ЭИ:* дети учатся распознавать и выражать более сложные эмоции, такие как разочарование, восторг, удивление. Они могут проигрывать ситуации, где им приходится утешать друга, делиться игрушкой или просить прощения.

*Социализация:* развиваются навыки коммуникации, умение слушать и слышать других, находить компромиссы, разрешать конфликты, которые неизбежно возникают в процессе игры.

- Настольные игры и игры с правилами: учимся терпению, уважению и контролю.

*Как это работает:* игры, где есть четкие правила и очередность ходов, требуют от детей усидчивости, терпения и умения ждать.

*Развитие ЭИ:* ребенок учится справляться с фрустрацией, когда ему не везет, или с радостью от победы, не обижая проигравших. Он учится уважать правила и других игроков.

*Социализация:* формируются навыки соблюдения правил, честной игры, умения принимать как победу, так и поражение.

- Игры на развитие эмпатии: ставим себя на место другого.

*Как это работает:* это могут быть игры, где детям предлагается угадать эмоцию по выражению лица, по ситуации, или игры, где они должны помочь персонажу справиться с проблемой. Например, «Что чувствует этот медвежонок, когда потерял свою маму?».

*Развитие ЭИ:* целенаправленно развиваются навыки распознавания эмоций и эмпатии. Дети учатся сопереживать, проявлять заботу и поддержку.

*Социализация:* укрепляются связи между детьми, формируется чувство общности и взаимопомощи.

- Свободная игра: пространство для самовыражения и исследования.

*Как это работает:* когда дети имеют возможность играть свободно, без строгих правил и сценариев, они сами выбирают сюжет, роли и партнеров по игре.

*Развитие ЭИ:* свободная игра позволяет детям экспериментировать с различными эмоциональными состояниями, выражать свои желания и потребности, а также учиться договариваться с другими детьми о совместных действиях. Это пространство для спонтанного проявления чувств и их осмысления.

*Социализация:* в свободной игре дети учатся находить общий язык, разрешать возникающие разногласия, делиться, сотрудничать и проявлять инициативу в построении своего игрового мира. Это идеальная среда для развития навыков межличностного общения и формирования дружеских отношений.

Взрослый (воспитатель или родитель) играет ключевую роль в процессе развития эмоционального интеллекта и социализации дошкольников через игру. Его задача – не просто наблюдать, а активно участвовать, направлять и поддерживать.

- *Создание безопасной и поддерживающей среды:* важно, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно, мог свободно выражать свои эмоции, не боясь осуждения или наказания.
- *Моделирование эмоционального поведения:* взрослый сам должен демонстрировать адекватное выражение эмоций, умение их контролировать и конструктивно решать конфликты.
- *Помощь в назывании и понимании эмоций:* когда ребенок испытывает сильные чувства, взрослый может помочь ему назвать их («Ты сейчас злишься, потому что...») и понять причины их возникновения.
- *Подсказки и наводящие вопросы:* во время игры взрослый может задавать вопросы, которые помогут ребенку лучше понять чувства других участников («Как ты думаешь, что сейчас чувствует Маша, когда ты забрал у нее кубик?») или найти выход из сложной ситуации.
- *Организация разнообразных игровых ситуаций:* предлагать детям различные виды игр, которые способствуют развитию конкретных навыков эмоционального интеллекта и социализации.
- *Поощрение сотрудничества и эмпатии:* акцентировать внимание на позитивных моментах взаимодействия, хвалить за проявление заботы, помощи и умения договариваться.

Игровая деятельность – это не просто развлечение для дошкольников, а мощный и естественный инструмент для формирования их личности. Через игру дети учатся понимать себя и других, управлять своими эмоциями, строить гармоничные отношения и успешно адаптироваться в социуме. Развивая эмоциональный интеллект в дошкольном возрасте, мы закладываем прочный фундамент для счастливой и успешной жизни наших детей. Поэтому так важно уделять игре должное внимание, создавая для нее благоприятные условия и активно участвуя в этом увлекательном процессе вместе с малышами.

**Список использованной литературы:**

1.Асмолов, А. Г., & Сергиенко, Е. А. (2020). Психология развития: теория и практика (1 - е изд.). — Москва: МГУ. — 350 с.

2.Божович, Л. И. (1968). Личность и её формирование в детском возрасте. — Москва: Педагогика. — 464 с.

3.Гоулман, Д. (2009). Эмоциональный интеллект (пер. с англ. А. П. Исаевой). — Москва: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ. — 478 с.

4.Ильин, Е. П. (2020). Эмоции и чувства (2 - е изд.). — Санкт - Петербург: Питер. — 784 с.

5.Лисина, М. И. (1986). Общение, личность и психика ребёнка. — Москва: Педагогика. — 254 с.

6.Муродходжаева, Н. С., Копченова, Ю. С., & Чибисова, В. А. (2023). Парциальная программа «Язык эмоций». — Москва: Бит - Принт. — 209 с.

7.Эльконин, Д. Б. (1978). Психология игры. — Москва: Педагогика. — 304 с.

© Береговская Н.Н., Юркова О.И. 2026

**Бова А.А.**
Студентка 3 курса, направления подготовки 44.03.01.
Педагогическое образование. Музыка.
Гуманитарно - педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, РФ
**Научный руководитель:**
**Попов М.Н.**
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой здоровья и реабилитации
Гуманитарно - педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, РФ

## СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

**Аннотация**

В статье рассматривается феномен творческой самореализации педагога как сложный интегративный процесс актуализации внутреннего потенциала личности через созидательную профессиональную деятельность. На основе семантического и теоретического анализа категория «творческая самореализация». Представлена структурная модель готовности педагога к творческой самореализации. Особое внимание уделяется специфике музыкально - педагогической деятельности, которая характеризуется полифункциональностью и требует интеграции

исполнительской, композиторской, дирижерской и методической активностей. Взаимосвязь выделенных компонентов определяет интегративный характер готовности к творческой самореализации как целостного образования личности педагога.

**Ключевые слова**

Творческая самореализация, педагогическая деятельность, профессиональная готовность, педагогическое творчество.

Творческая самореализация педагога представляет собой сложный многоаспектный феномен, интегрирующий личностные и профессиональные характеристики субъекта образовательной деятельности. В контексте современных педагогических исследований данное понятие рассматривается как процесс актуализации внутреннего потенциала личности через созидательную профессиональную деятельность, направленную на создание образовательных инноваций и достижение качественно новых результатов в обучении и воспитании.

Семантический анализ категории "творческая самореализация" свидетельствует о ее бинарной природе, объединяющей два взаимосвязанных процесса: творчество как способ познания и преобразования действительности и самореализацию как механизм актуализации личностного потенциала. В педагогическом контексте творческая самореализация приобретает специфические характеристики, обусловленные особенностями образовательной среды и субъект - субъектным характером педагогического взаимодействия.

Теоретический анализ показывает, что творческая самореализация педагога может рассматриваться в трех основных аспектах: как процесс непрерывного профессионального и личностного развития, как результат достижения определенного уровня профессионального мастерства как интегративное качество личности, определяющее способность к инновационной деятельности в образовательной сфере.

Процессуальный аспект творческой самореализации характеризуется динамичностью, нелинейностью развития и индивидуальной вариативностью траекторий профессионального становления. Данный процесс включает несколько взаимосвязанных этапов: осознание творческого потенциала, формирование мотивации к креативной деятельности, освоение инструментария творческой работы, практическую реализацию творческих замыслов и рефлексивный анализ достигнутых результатов.

Результативный аспект предполагает достижение педагогом качественно нового уровня профессиональной деятельности, характеризующегося оригинальностью методических решений, эффективностью образовательного воздействия и способностью к генерированию инновационных идей. Личностный аспект отражает сформированность устойчивой потребности в творческой деятельности, развитость креативных способностей и готовность к постоянному профессиональному саморазвитию.

Структурный анализ готовности к творческой самореализации позволяет выделить несколько взаимосвязанных компонентов, образующих целостную систему профессионально значимых качеств педагога. Мотивационно - ценностный компонент выступает в качестве системообразующего элемента, определяющего направленность личности на творческую деятельность и формирующего устойчивую потребность в профессиональном саморазвитии.

Когнитивный компонент включает систему знаний о сущности творческого процесса, закономерностях креативной деятельности, методологических основах педагогического творчества. Данный компонент предполагает владение теоретическими основами педагогики и психологии творчества, знание инновационных образовательных технологий, понимание специфики творческого мышления и его развития у обучающихся.

Операционально - деятельностный компонент характеризуется сформированностью умений и навыков осуществления творческой педагогической деятельности. Он включает способность к педагогическому целеполаганию и планированию, умение создавать оригинальные методические разработки, навыки импровизации в образовательном процессе, способность к адаптации и модификации существующих педагогических технологий.

Рефлексивно - оценочный компонент обеспечивает способность к критическому анализу собственной деятельности, оценке эффективности применяемых творческих решений, корректировке профессиональных действий на основе полученных результатов. Данный компонент предполагает развитость метакогнитивных способностей, умение осуществлять самомониторинг профессиональной деятельности и способность к конструктивной самокритике.

Эмоционально - волевой компонент характеризуется эмоциональной стабильностью в ситуациях неопределенности, готовностью к преодолению творческих затруднений, настойчивостью в достижении поставленных целей. Важной составляющей данного компонента является эмоциональная гибкость, позволяющая педагогу адекватно реагировать на изменяющиеся условия образовательной деятельности.

Коммуникативный компонент обеспечивает эффективность творческого взаимодействия с участниками образовательного процесса. Он включает способность к установлению доверительных отношений с обучающимися, умение вовлекать их в совместную творческую деятельность, навыки педагогической коммуникации, способствующей раскрытию творческого потенциала воспитанников.

Представленная структура готовности к творческой самореализации отражает сложность и многомерность исследуемого феномена (смотрите таблицу 1.1). Взаимосвязь и взаимообусловленность выделенных компонентов определяют интегративный характер готовности к творческой самореализации как целостного образования личности педагога.

Таблица 1.1

Структурные компоненты готовности к творческой самореализации педагога

| **Компонент** | **Содержательная характеристика** | **Основные проявления** |
|---|---|---|
| Мотивационно - ценностный | Направленность на творческую деятельность, ценностные ориентации | Потребность в самовыражении, стремление к новизне, профессиональная мотивация |
| Когнитивный | Система знаний о творческом процессе и педагогическом творчестве | Теоретическая подготовленность, методологическая грамотность, эрудиция |
| Операционально - деятельностный | Умения и навыки творческой педагогической деятельности | Методическое мастерство, импровизационные способности, инновационные умения |
| Рефлексивно - оценочный | Способность к анализу и оценке творческой деятельности | Самоанализ, критическое мышление, корректировка деятельности |
| Эмоционально - волевой | Эмоциональная устойчивость и волевая регуляция | Стрессоустойчивость, настойчивость, эмоциональная гибкость |
| Коммуникативный | Способность к творческому взаимодействию | Педагогическое общение, сотрудничество, влияние на творческое развитие других |

Таким образом, профессиональная деятельность учителя характеризуется рядом специфических особенностей, определяющих специальные требования к готовности педагога к творческой самореализации. Полифункциональность педагогической деятельности проявляется в необходимости интеграции различных видов профессиональной активности: исполнительской, композиторской, дирижерской, методической и собственно педагогической.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Выготский Л.С. Психология искусства. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.

2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.

3. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. — М.: Таланты - XXI век, 2004. — 496 с.

4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — М.: Наука, 2003. — 379 с.

© Бова А.А. 2026 г.

**Болдарева Е.А.,**
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад «Звёздочка» п.Яковлево
Яковлевского муниципального округа»,
Белгородская область.
**Коптева И.М.,**
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад «Звёздочка» п.Яковлево
Яковлевского муниципального округа»,
Белгородская область.

# ИСПОЛЬЗОВАИЕ ТЕХНИКИ «КУБИК БЛУМА» В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы речевого развития детей дошкольного возраста посредством использования техники «Кубик Блума». Раскрывается сущность техники «Кубик Блума» и методика его использования в речевом развитии старших дошкольников.

**Ключевые слова:** Техника «Кубик Блума», дети старшего дошкольного возраста, речевое развитие, речевые навыки, когнитивные процессы

Современные требования Федерального государственного образовательного стандарта и Федеральной образовательной программы дошкольного образования ориентируют педагогов на формирование у детей старшего дошкольного возраста не просто отдельных речевых навыков, а целостной коммуникативной компетентности, включающей умение мыслить критически, задавать вопросы, анализировать и высказывать собственное мнение, делать выводы и заключения, высказывать предположения. Несмотря на использование в практике дошкольного образования большого количества традиционных и инновационных методов речевого развития многие исследователи и педагоги - практики отмечают, что в большинстве случаев они направлены лишь на репродуктивное воспроизведение (пересказ, повторение) и не в полной мере обеспечивают развитие самостоятельного, логичного и доказательного высказывания у старших дошкольников. В связи с чем встаёт проблема поиска эффективных методов и техник речевого развития старших дошкольников, направленных на выполнение требований ФГОС ДО И ФОП ДО.

Одной из таких техник может стать техника «Кубик Блума», которая обладает высоким развивающим потенциалом для речевого развития детей старшего дошкольного возраста, так как способствует структуризации работы с текстовой информацией через постановку разноплановых вопросов.

Автором - разработчиком техники «Кубик Блума» является американский педагог Бенджамин Блум, который 1956 году предложил теорию таксономии, которую подробно описал в книге «Таксономия Образовательных Целей: Сфера

Познания». Опираясь на положения своей теории, Блум разработал технику, которая получила название «Кубик Блума». Основу техники оставляет работа с кубиком, на гранях которого представлены вопросы из различных когнитивных процессов.

Г.Э. Джаппарова отмечает, что «Кубик Блума» состоит из шести граней, каждая из которых представляет собой один из когнитивных процессов: вспоминание, понимание, применение, анализ, оценка, создание [2].

«Кубик Блума» шестигранный, на каждой грани написано слово, с использованием которого детям задаются вопросы:

1. Грань «Назови»: предлагает назвать предмет, явление, термин или другую информацию, связанную с темой.

2. Грань «Почему»: способствует развитию навыка видеть и объяснять причинно - следственные связи, описывая процессы, происходящие с определённым объектом или явлением.

3. Грань «Объясни»: способствует развитию мышления детей посредством уточняющих вопросов, помогая дошкольникам взглянуть на проблему с разных сторон.

4. Грань «Придумай»: способствует активизации мыслительной деятельности дошкольников, позволяя им анализировать и оценивать полученные знания.

5. Грань «Поделись»: способствует развитию эмоциональной стороны личности, позволяя дошкольникам выразить своё личное отношение на основе личного опыта.

6. Грань «Предложи»: способствует развитию у дошкольников умения применять полученные знания на практике, позволяя предлагать свои идеи и решать различные ситуации [1].

В процессе речевого развития старших дошкольников возможны два варианта использования техники «Кубик Блума»:

1. Вопросы формулирует сам педагог. Этот способ используется на начальной стадии – когда необходимо показать детям примеры, способы работы с кубиком.

2. Вопросы формулируют сами дошкольники. Это вариант требует определённой подготовки от детей, так как придумать вопросы репродуктивного характера легко, а вот вопросы - задания требуют определённого навыка [3].

М.С. Короткова в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста рекомендует использовать технику «Кубик Блума» на обобщающих занятиях, когда дети уже имеют представление о теме. Этот упрощённый способ не только помогает систематизировать знания детей, но и развивает все стороны речи. Педагог формулирует тему и вопросы, которые будут обсуждаться на занятии, бросает кубик, а дети отвечают на вопрос той грани, которая выпала. Если ответ неполный, другие дети могут его дополнить [4].

Таким образом, работа по речевому развитию детей старшего дошкольного возраста с использованием техники «Кубик Блума» базируется на использовании куба, на гранях которого закреплены ключевые слова - вопросы, соответствующие

уровням мышления по таксономии Б. Блума. Для старших дошкольников эти категории адаптируются в доступные формы: «Назови», «Почему», «Объясни», «Предложи», «Придумай», «Поделись». Основная цель – не просто получить ответ, а структурировать диалог, научить ребёнка рассматривать объект или тему с разных сторон, переходя от простого воспроизведения к анализу и оценке. Использование техники «Кубик Блума» позволяет превратить процесс речевого развития в увлекательную игровую деятельность, мотивирующую детей к речевому творчеству.

**Список использованной литературы:**

1. Гладкова, Т.А. Использование кубика Блума в работе с детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Т.А. Гладкова // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. URL: https: // nsportal.ru / detskiy - sad / vospitatelnaya - rabota / 2023 / 10 / 09 / ispolzovanie - kubika - bluma - v - rabote - s - detmi - doshkolnogo (дата обращения: 03.09.2026).

2. Джаппарова, Г.Э. Развитие функциональной грамотности дошкольников с применением технологии «Кубик Блума» [Электронный ресурс] / Г.Э. Джаппарова // Интерактивное образование. URL: https: // io.nios.ru / articles2 / 129 / 10 / razvitie - funkcionalnoy - gramotnosti - doshkolnikov - s - primeneniem - tehnologii - kubik (дата обращения: 03.09.2026).

3. Кащеева, О.С. «Кубик Блума» – приём технологии критического мышления. Что это такое и как его использовать? [Электронный ресурс] / О.С. Кащеева // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. URL: https: // nsportal.ru / shkola / obshchepedagogicheskie - tekhnologii / library / 2022 / 10 / 02 / kubik - bluma - priem - tehnologii (дата обращения: 03.09.2026).

© Болдарева Е.А., Коптева И.М.2026 г.

**Болдарева Е.А.**
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад «Звёздочка» п.Яковлево
Яковлевского муниципального округа»,
Белгородская область.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДАРЫ ФРЁБЕЛЯ» В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы развития познавательной активности детей дошкольного возраста посредством использования технологии «Дары Фрёбеля»: раскрыто понятие и сущность познавательной активности, а также возможности технологии «Дары Фрёбеля» в её развитии у дошкольников.

**Ключевые слова:** Технология «Дары Фрёбеля», образовательные технологии, игра, ведущая деятельность, дети дошкольного возраста, познавательная активность.

Сегодня среди важных задач, стоящих перед системой дошкольного образования, особую актуальность приобретает проблема умственного воспитания дошкольников. Одним из центральных вопросов умственного воспитания является развитие познавательной активности детей.

К.Д. Ушинский определял познавательную активность как естественное стремление ребёнка к познанию [4].

М.И. Лисина рассматривает познавательную активность в тесной связи с таким понятием, как самостоятельность. Под познавательной активностью она понимает: самостоятельную, инициативную деятельность ребенка, направленную на познание окружающей действительности; самостоятельную деятельность по добыванию нужной информации, вычленению проблем и поиску пути их решения [2].

В настоящее время в дошкольном образовании используется большое количество разнообразных инновационных образовательных технологий, направленных на всестороннее развитие детей дошкольного возраста. В связи с чем перед педагогом дошкольного образования стоит непростая задача, направленная на поиск и отбор наиболее эффективных. Особое место среди образовательных технологий отводится игровым технологиям, так как игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. С учётом данного факта, а также с опорой на возрастные и психологические особенности детей дошкольного возраста, в дошкольной педагогике было разработано множество технологий, направленных на развитие познавательной активности ребёнка - дошкольника.

Одной из таких образовательных технологий, направленных на развитие познавательной активности дошкольников, является технология «Дары Фрёбеля», представляющая собой систему развивающих дидактических материалов (игровых наборов). «Дары» являются символическими элементами вселенной (космоса). В настоящее время существует 14 видов образовательных материалов Фрёбеля: шерстяные мячики, основные тела, куб из кубиков, куб из брусков, кубики и призмы, кубики - столбики - кирпичики, цветные фигуры, палочки, кольца и полукольца, фишки, цветные тела, мозаика - шнуровка, башенки, арки и цифры.

О.И. Ларюшина отмечает: «Использование игрового набора развивает у детей способность наблюдать, развивает пространственное мышление, сенсорное восприятие. А также способствует развитию творческих способностей, развитию речи и зрительно моторной координации. При использовании дидактического материала «Дары Фрёбеля» у детей развиваются социальные и коммуникативные умения, мелкая моторика, познавательно - исследовательская деятельность и логические способности; формируются элементарные математические умения» [1].

По мнению Н.Я. Лысенко, «Использование практического пособия «Дары Фрёбеля» открывает новые возможности развития детей дошкольного возраста через игру. Дети, играя, часто и не подозревают, что осваивают какие - то знания. Обучение через игру способствует постепенному переносу интереса и увлеченности с игровой деятельности на образовательную. Игра, увлекающая детей, не перегружает их ни умственно, ни физически. Главное – заразить ребёнка игрой, не просто разбудить в нем интерес к предложенным играм, но и помочь понять, что, играя можно многое узнать. Поэтому, главной задачей воспитателя является развить в ребёнке всё то, что заложено природой, по средствам правильно направленной игры» [3].

Таким образом, технология «Дары Фрёбеля» может выступать в качестве одного из эффективных средств актуализации субъектного опыта и развития познавательной активности детей дошкольного возраста.

**Список использованной литературы:**

1. Ларюшкина, О.И. Использование технологии «Дары Фребеля» в образовательной деятельности в ДОУ [Электронный ресурс] / О.И. Ларюшкина // nsportal.ru. URL: https: // nsportal.ru / detskii - sad / vospitatelnaya - rabota / 2019 / 12 / 25 / ispolzovanie - tehnologii - dary - frebelya - v - obrazovatelnoy (дата обращения: 09.10.2026).

2. Лисина, М.И. Формирование личности ребёнка в общении [Электронный ресурс] / М.И. Лисина // РГБ. URL: https: // search.rsl.ru / ru / record / 01004340426 (дата обращения: 09.10.2026).

3. Лысенко, Н.Я. Использование игрового набора «Дары Фрёбеля» в развитии детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Я. Лысенко // Молодой учёный. – 2023. – № 38 (485). – С. 44 - 46.

4. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Юрайт, 2025. – 258 с.

© Болдарева Е.А., 2026 г.

**Веригина Н. С.**
Студентка 5 курса, факультет психология и социальная педагогика,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Мелитопольский государственный университет»
(ФГБОУ ВО «МелГУ»)

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**Аннотация**

В статье раскрывается роль партнёрского взаимодействия специалистов образовательной организации и семьи в социализации младших школьников с

особыми образовательными потребностями (ООП). Представлены нормативные основания, распределение ролей участников, практические формы сотрудничества и критерии оценки динамики. Приведены примеры инструментов (маршрутный лист, чек - лист наблюдений), применимых в условиях общеобразовательной школы.

**Ключевые слова**

Социализация, особые образовательные потребности, инклюзивное образование, взаимодействие семьи и школы, АООП, младшие школьники.

**Введение**

Социализация младшего школьника — это освоение социальных норм, ролей и навыков взаимодействия в значимых сообществах (семья, класс, группа сверстников). Для детей с особыми образовательными потребностями этот процесс осложнён трудностями коммуникации, саморегуляции, переработки сенсорной информации и понимания социальных ожиданий. Успешная социализация возможна при условии согласованных действий школы и семьи: именно эти два института задают единые правила, предсказуемую среду и постоянную практику применения навыков.

Цель статьи — показать, как системное взаимодействие специалистов и родителей становится условием социализации детей с ООП в начальной школе, и предложить практико - ориентированные инструменты для его реализации.

**Нормативные основания**

Базу для взаимодействия задают ФГОС НОО (приказ Минпросвещения № 286) и ФГОС НОО ОВЗ (приказ Минобрнауки № 1598), а также примерные адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП). В структуре АООП обязательно присутствует программа коррекционной работы и раздел, описывающий условия реализации, включая взаимодействие с семьёй.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет право и обязанность родителей участвовать в образовании ребёнка, а Семейный кодекс (ст. 63) — их ответственность за воспитание и развитие. На практике это означает, что школа не заменяет семью, а дополняет её, обеспечивая профессиональную поддержку и единые ориентиры.

**Роли участников и зоны ответственности**

Эффективное партнёрство строится на чётком распределении ролей:

*Классный руководитель* — координатор: ведёт дневник наблюдений, согласует требования и инструкции, информирует семью о динамике, организует короткие регулярные встречи.

*Педагог - психолог* — диагностика эмоционально - волевой сферы, снижение тревожности, обучение техникам саморегуляции (например, «стоп - кадр», «пауза 30 секунд»), консультирование семьи.

*Учитель - логопед / дефектолог* — развитие речи и познавательных навыков, подбор средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), обучение родителей простым приёмам (пошаговые инструкции, визуальные подсказки).

*Семья* — закрепление навыков в быту, соблюдение единых правил, отслеживание динамики дома, предоставление обратной связи школе.

***Ключевой принцип — партнёрство***: не «школа учит родителей», а обмен данными и совместное планирование целей на короткие периоды (1–2 недели).

**Практические формы взаимодействия**

Ниже — проверенные формы, которые легко внедрить в начальной школе.

1. *Индивидуальные маршрутные листы.* На 1–2 недели фиксируют 2–3 цели и способы их достижения. Пример для ребёнка с РАС и трудностями перехода между видами деятельности:

Цель: спокойно переходить от перемены к уроку.

Инструмент: визуальное расписание + карточка «Перемена → Урок».

Действия семьи: дома проговаривать план дня по карточкам, использовать таймер на 5 минут.

Критерий успеха: ребёнок самостоятельно смотрит расписание и берёт нужную карточку (2 из 3 дней подряд).

2. *Мини - практикумы (15–20 минут).* Учитель показывает приём на уроке, родители повторяют дома. Например, «пошаговая инструкция из 3 пунктов» для сбора портфеля: 1) открыть шкаф, 2) достать тетрадь, 3) положить в рюкзак. Для ребёнка с ТНР инструкция сопровождается пиктограммами.

3. *Регулярные короткие встречи (раз в 2–4 недели).* Обсуждают 1–2 цели, динамику и корректируют план. Формат: 20 минут, повестка из 3 пунктов, итог — 1 страница протокола с подписями.

4. *Единые правила и визуальные подсказки.* В школе и дома используют одинаковые формулировки и карточки. Например, правило «Подними руку, чтобы задать вопрос» сопровождается одной и той же пиктограммой. Это снижает тревожность и повышает самостоятельность.

Для детей с разными категориями ООП формы адаптируют: для ЗПР — короткие шаги и частые повторения; для НОДА — учёт моторных ограничений (крупные карточки, кнопки, голосовые подсказки); для ТНР — опора на АДК.

**Критерии успешной социализации**

Чтобы оценивать прогресс, нужны измеримые критерии, а не общие фразы. Примеры:

*Коммуникация:* просит о помощи словами / карточкой, отвечает на 2 простых вопроса, соблюдает очередь в паре.

*Саморегуляция:* следует визуальному расписанию, применяет 1 технику саморегуляции при нарастании напряжения.

*Социальные навыки:* здоровается, благодарит, соблюдает правила класса.

*Бытовые навыки:* собирает портфель, знает маршрут по школе, выполняет 2 - шаговые поручения.

Эти критерии удобно фиксировать в чек - листе раз в месяц. Динамика по 3–5 пунктам уже даёт объективную картину.

**Эмпирический пример (кейс)**

В одной из школ в течение 6 недель с ребёнком с ЗПР и трудностями саморегуляции использовали маршрутный лист и еженедельные 15 - минутные мини - практикумы с родителями. Цели: снижение количества эпизодов импульсивного поведения на уроке и самостоятельное следование визуальному расписанию.

*Инструменты*: карточка «Стоп → Подумай → Сделай», таймер на 3 минуты, расписание из 4 крупных шагов. Семья дома отрабатывала переходы между делами по таймеру и использовала ту же карточку.

*Результаты* (по данным дневника наблюдений и чек - листа):

1) Количество эпизодов импульсивности снизилось с 4–5 до 1–2 в день.

2) Ребёнок самостоятельно брал расписание в 70–80 % ситуаций (ранее — 30–40 %).

3) Родители отметили снижение тревожности дома и рост уверенности ребёнка.

Таблица 1 - Динамика результатов наблюдения
по данным дневника наблюдений и чек листа

| Показатели | 1 неделя | 2 неделя | 3 неделя | 4 неделя | 5 неделя | 6 неделя |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Количество эпизодов импульсивности, раз | 4 - 5 | 4 - 5 | 3 - 4 | 3 - 2 | 1 - 2 | 1 - 2 |
| Самостоятельно брал расписание, % | 30–40 % | 33–43 % | 39–45 % | 45 - 50 % | 50–60 % | 70–80 % |

Источник: разработано автором

Этот пример показывает, что даже небольшой объём согласованных действий даёт заметный эффект.

**Выводы и рекомендации**

1. Единые правила и инструменты в школе и дома снижают тревожность и повышают самостоятельность ребёнка.
2. Короткие регулярные встречи эффективнее разовых собраний: они позволяют оперативно корректировать цели.
3. Визуальные подсказки и пошаговые инструкции — универсальный инструмент для детей с разными ООП.
4. Измеримые критерии (чек - листы) делают социализацию наблюдаемой и управляемой.
5. Партнёрство специалистов и семьи — не дополнительная нагрузка, а условие эффективности коррекционно - развивающей работы.

**Практические рекомендации для образовательных организаций:**

Включить в АООП раздел «Взаимодействие с семьёй» с описанием форм, сроков и ответственных.

Разработать шаблоны маршрутных листов и чек - листов, адаптированных под разные категории ООП.

Проводить обучение педагогов навыкам краткого консультирования и ведения партнёрских встреч.

**Список источников**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
3. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
4. Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования для обучающихся с ОВЗ. — М.: Министерство просвещения РФ, 2023.
5. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с.
6. Методические рекомендации по организации инклюзивного образования и работе с семьёй. — Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022.

© Веригина Н.С., 2026

**Гасанова Н.В.**
педагог дополнительного образования
МБУДО «Станция юннатов»

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И ПРОФОРИЕНТАЦИЯ

**Аннотация**

В данной статье описано, как связаны занятия в объединениях дополнительного образования естественнонаучной направленности с профориентацией детей.

**Ключевые слова**

Дополнительное образование, профориентация, программа, практика, почва, растения.

В процессе обучения, я реализую обучающую программу «Эколидер», программа двухгодичная, естественнонаучного направления для детей от 6 до 12 лет. Программа способствует развитию познавательного интереса обучающихся, формированию научной картины мира на основе экспериментирования, а также изучения процессов и явлений природы и экологически ответственного мировоззрения, необходимого для полноценного проявления интеллектуальных и творческих способностей личности в системе социальных отношений. [1, с.43].

В рамках программы дети на практике учатся уходу за растениями, самостоятельному выращиванию растений из семян, работа на пришкольном огороде, это мощный инструмент для дальнейшей профориентации, что помогает школьникам на практике познакомиться с аграрными профессиями и сделать осознанный выбор будущей специальности.

Уход за растениями, работа с почвой, посев, полив, борьба с вредителями — всё это даёт реальные навыки, которые лежат в основе многих профессий: агронома, овощевода, ландшафтного дизайнера. Школьники на собственном опыте понимают, насколько трудоёмким и требующим знаний процессом является выращивание продуктов питания. А также, работа на огороде позволяет применить на практике теоретические знания по биологии, химии, географии, которые дети изучают в классе. Они видят, как биологические процессы (фотосинтез, питание растений, цикл развития) связаны с реальными условиями выращивания. [2, с.26].

В процессе обучения формируются исследовательские навыки, например, изучение влияния разных удобрений или методов обработки почвы проведение опытов развивает наблюдательность и аналитическое мышление. Работа в группах, распределение задач, совместное обсуждение результатов воспитывают ответственность, умение работать в команде и презентовать свои идеи.

Уход за огородом учит бережному отношению к природе и пониманию важности сохранения ресурсов. Огород становится площадкой для знакомства с разными специальностями: от овощевода и агронома до ландшафтного дизайнера или специалиста по биотехнологиям. Школьники могут «примерить» на себя эти роли, понять, что им ближе.

Углублённое изучение профильных предметов (биология, агрономия, агрохимия) в сочетании с практикой на огороде повышает интерес к поступлению в аграрные вузы и колледжи. Многие учебные заведения дают дополнительные баллы выпускникам профильных классов.

Чтобы работа на огороде действительно работала на профориентацию, её можно дополнить другими формами работы, проводить экскурсии на сельскохозяйственные предприятия, в вузы с сельскохозяйственным направлением. Это позволяет увидеть реальное производство, познакомиться с оборудованием и специалистами. [3, с.58].

Такой подход не только повышает искренний интерес к самой природе, а увлекает в процесс познания: он с удовольствием решает сложные задачи, проводит эксперименты, исследует природные явления. Мотивирует к

поступлению в аграрные вузы, помогает ребёнку сделать первый шаг к осознанному профессиональному выбору.

**Список использованной литературы:**

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 года № 678 - р.
2. Бендюков М.А., Соломин И.Л. Ступени карьеры: азбука профориентации – СПб. Изд - во «Речь», 2006.
3. Романова Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2 - е изд. СПб.: Питер, 2020

© Гасанова Н.В. 2026

**Громенко О.В.,**
воспитатель МАДОУ детский сад №2 г.Белгорода
**Драпак Е.И.**
воспитатель МАДОУ детский сад №2 г.Белгорода

## НРАВСТВЕННО - ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст — ключевой период становления личности, когда закладываются основы нравственности и первые представления о Родине. Именно в этот период ребёнок особенно восприимчив к образному слову, ритму, интонации, а потому фольклор становится одним из самых естественных и эффективных инструментов воспитания. Фольклор — это не просто собрание сказок, песен и пословиц, а целостная система народной педагогики, в которой отражены ценности, нормы поведения, представления о добре и зле, о труде, семье, защите родной земли.

Фольклор охватывает множество жанров, каждый из которых решает конкретные воспитательные задачи. Сказки формируют у ребёнка представление о справедливости, учат различать добро и зло, видеть последствия поступков. Например, сказка «Репка» демонстрирует ценность совместного труда и взаимопомощи, а «Колобок» предостерегает от излишней доверчивости и хвастовства. В былинах и легендах дети знакомятся с образами защитников Родины — Ильёй Муромцем, Алёшей Поповичем, Добрыней Никитичем, — что способствует формированию чувства гордости за свой народ и его историю.

Пословицы и поговорки дают лаконичные, но ёмкие нравственные ориентиры: «Один в поле не воин», «В гостях хорошо, а дома лучше»,

«Родина — мать, умей за неё постоять». Эти формулы народной мудрости легко запоминаются и становятся внутренними правилами поведения. Загадки развивают сообразительность, наблюдательность, учат видеть необычное в привычном, а также расширяют представления о быте и природе родного края. Особое место занимают народные песни и хороводы. Они не только развивают музыкальный слух и чувство ритма, но и создают эмоциональный фон, который помогает ребёнку ощутить принадлежность к культуре своего народа. Колыбельные песни передают чувство защищённости и любви, формируют базовое доверие к миру и привязанность к дому.

Народные игры — ещё один важный элемент фольклорной среды. Игры «Гуси - лебеди», «Ручеёк», «Горелки» учат детей действовать в команде, соблюдать правила, проявлять ловкость и смекалку. В игровой форме ребёнок осваивает социальные роли, учится договариваться, уступать, сопереживать. При этом многие народные игры связаны с календарными обрядами и праздниками, что позволяет органично знакомить детей с традициями и циклом жизни народа.

Театрализация и драматизация сказок позволяют детям «прожить» ситуацию, прочувствовать мотивы героев, выразить эмоции через движение, интонацию, мимику. Инсценировки могут быть простыми: с использованием масок, платков, элементов народного костюма. Главное — дать каждому ребёнку возможность попробовать себя в разных ролях, чтобы он научился видеть ситуацию с разных сторон.

Музыкальные занятия с включением народных песен, танцев и игр помогают создать атмосферу праздника и сопричастности. Хороводные игры объединяют детей, учат их двигаться синхронно, чувствовать ритм группы, поддерживать друг друга. Использование народных инструментов (ложки, трещотки, бубенцы) делает занятия более увлекательными и развивает координацию движений.

Экскурсии и мини - выставки предметов быта (прялка, самовар, лапти, расписная посуда) помогают детям увидеть связь фольклора с реальной жизнью. Рассказ воспитателя о назначении каждого предмета, его истории и традициях использования расширяет кругозор и формирует уважительное отношение к труду предков. Проектная деятельность — ещё одна эффективная форма работы. Например, проект «Моя семья и мои традиции» может включать сбор семейных историй, фотографий, рецептов, пословиц, которые передаются из поколения в поколение. Итогом проекта может стать альбом или мини - выставка, где каждый ребёнок представит свою семейную историю. Такой подход помогает ребёнку осознать свою связь с семьёй, родом, народом, почувствовать себя частью большой истории. При выборе фольклорных произведений для работы с дошкольниками важно учитывать несколько критериев. Во - первых, содержание должно быть доступным и

понятным ребёнку, не содержать избыточной жестокости или пугающих образов. Во - вторых, произведение должно нести позитивный воспитательный посыл, формировать у ребёнка чувство безопасности и уверенности в том, что добро побеждает зло. В - третьих, язык должен быть образным, но не перегруженным архаичными словами, чтобы не затруднять понимание. Также важно учитывать региональную специфику. Включение в воспитательный процесс местного фольклора (сказок, песен, игр, пословиц) помогает ребёнку лучше узнать свой край, его природу, историю, традиции. Это способствует формированию чувства малой родины, которое в дальнейшем становится основой патриотизма.

Педагог играет ключевую роль в организации фольклорной среды в детском саду. Он не только подбирает и адаптирует фольклорный материал, но и создаёт условия для его активного освоения детьми. Важно, чтобы воспитатель сам был заинтересован в народной культуре, умел выразительно рассказывать сказки, петь песни, играть в народные игры, передавать детям своё эмоциональное отношение к фольклору. Семья — важнейший партнёр в нравственно - патриотическом воспитании. Родители могут рассказывать детям семейные истории, делиться традициями, вместе готовить блюда по старинным рецептам, разучивать песни и пословицы. Совместные праздники, посещение музеев, участие в народных гуляниях укрепляют связь поколений и помогают ребёнку почувствовать себя частью большого культурного пространства. Таким образом, фольклор является мощным инструментом нравственно - патриотического воспитания дошкольников. Он позволяет ребёнку в доступной и увлекательной форме познакомиться с ценностями своего народа, развить моральные качества, сформировать чувство принадлежности к родной культуре и любви к Родине. Грамотное использование фольклорных средств в образовательном процессе способствует гармоничному развитию личности и закладывает основы гражданской идентичности.

**Список использованной литературы:**

1. Алёшина Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников. — М.: ЦГЛ, 2005. — 256 с.
2. Бабунова Т. М. Дошкольная педагогика. — М.: Сфера, 2007. — 320 с.
3. Боронина Е. Г. «Оберег». Программа комплексного изучения музыкального фольклора в детском саду. — М.: Владос, 1999. — 192 с.
4. Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. — СПб.: Детство - Пресс, 2000. — 304 с.
5. Козлова С. А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром. — М.: Педагогика, 1998. — 176 с.
6. Лунина Г. В. Воспитание детей на традициях русской культуры. — М.: Воспитание человека, 2005. — 240 с.

© Громенко О.В., Драпак Е.И. 2026

**Дашевская Е.В.,**
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад «Звёздочка» п.Яковлево
Яковлевского муниципального округа»,
Белгородская область.
**Герлиц М.В.,**
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад «Звёздочка» п.Яковлево
Яковлевского муниципального округа»,
Белгородская область.

# РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА КАК ПРОСТРАНСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается организация развивающей предметно - пространственной среды в группах ДОО как условие экологического воспитания старших дошкольников. Раскрыто понятие экологической развивающей среды и её функции, описан опыт наполнения уголка природы и мини - лаборатории, формы работы с детьми и семьями.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, дошкольный возраст, развивающая предметно - пространственная среда, уголок природы, мини - лаборатория, экологическая культура, наблюдение, экспериментирование.

**Актуальность.** Дошкольное детство — первое звено экологического образования: здесь ребёнок получает эмоциональные впечатления от встречи с природой, накапливает представления о разнообразии жизни, и именно здесь закладываются зачатки экологического мышления и культуры. Когда взрослый помогает ребёнку всматриваться в природу, наблюдать, размышлять, у дошкольника формируется умение видеть и чувствовать многоцветие окружающего мира, правильное отношение к живому и желание созидать, а не разрушать. Эту мысль точно сформулировали классики: природа — источник знаний и средство развития ума, чувств и воли (Я. А. Каменский); ребёнка нужно «вести в природу», давая ему доступное и полезное для умственного и речевого развития (К. Д. Ушинский).

Поэтому экологическое направление в детском саду стало системообразующим. Мало рассказывать детям о природе — нужно, чтобы сама обстановка группы и участка звала к наблюдению, трогала чувства, провоцировала вопросы. Развитие дошкольника происходит не само по себе, а в специально продуманной среде: в детском саду должны появиться места, где природные объекты собраны не случайно, а с педагогическим смыслом и включены в ежедневную жизнь детей.

Главная задача — помочь ребёнку сделать первые шаги в экологической культуре: научиться вести себя в природе грамотно и бережно, принять мысль о том, что природа ценна сама по себе, а не только как источник пользы. Исходя из

этого, среда группы и участка решает несколько взаимосвязанных задач: поддерживает познание (наблюдения, опыты с песком, глиной, водой, поиск ответов на «почему»); работает на эстетическое восприятие (ребёнок замечает красоту природных красок и форм, предпочитает живое искусственному); связана со здоровьем (безопасные материалы, озеленение участка, прогулки и занятия на воздухе); воспитывает нравственно (уход за растениями и животными формирует ответственность и желание сохранить то, что рядом); учит экологически грамотному поведению (уход за питомцами и посадками, разумное использование ресурсов, корректное поведение в природе); «пронизывает» разные виды деятельности (игры с природным материалом, опыты, использование листьев, шишек, семян на занятиях рисованием и лепкой). Универсального рецепта нет: детские сады отличаются по возможностям и приоритетам, поэтому среда выстраивается вариативно.

**Принципы и методы.** Среда опирается на личностно ориентированную модель воспитания — поддержку индивидуальности, интересов и потребностей каждого ребёнка, заботу об эмоциональном благополучии и развитие творческих способностей. Работа планируется системно: тематические циклы занятий сочетаются с нерегламентированной деятельностью, учитываются сезонность и возраст детей, приветствуются коллективные формы, креативность и интеграция (познание природы связано с развитием речи, музыкой, изобразительной и театрализованной деятельностью). Важна преемственность с семьёй.

Методы строятся на совместной деятельности детей и педагога.

***Наглядные*** (наблюдение, рассматривание иллюстраций, презентации) особенно результативны с дошкольниками: они соответствуют их познавательным возможностям и оставляют яркие образы природы.

***Практические*** (моделирование, игры, несложные опыты) помогают увидеть связи между явлениями, систематизировать знания и перенести их в реальную деятельность.

***Словесные*** (беседы, чтение книг, заучивание стихотворений, рассказы детей и педагога) расширяют знания о природе и формируют положительное отношение к ней.

Полноценное экологическое воспитание предполагает сочетание всех групп методов; их соотношение педагог определяет с учётом возраста детей и сути изучаемого объекта.

**Модель построения среды.** Модель включает четыре взаимосвязанных блока: мотивационный (позитивное отношение педагогов к экологическому воспитанию), теоретический (концептуальные подходы к построению среды), проектировочный (умение педагогов конструировать среду) и практический (наполнение среды экологическим содержанием).

Развивающая предметно - пространственная среда в целом — система, обеспечивающая полноценное развитие детской деятельности и личности ребёнка. Экологическая среда — совокупность природных объектов, определённым образом

расположенных в пространстве и ориентированных на освоение дошкольником экологических знаний, выработку нравственно - ценностного отношения к природе и обогащение опыта экологической деятельности. В нашем детском саду она позволяет организовывать и совместную, и самостоятельную деятельность детей, работает на саморазвитие ребёнка при поддержке педагога, выполняет познавательную, образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организационную и коммуникативную функции, но главное — поддерживает самостоятельность и самодеятельность детей.

**Уголок природы и мини - лаборатория.** В уголке природы есть календари природы (по временам года, месяцам и неделям), дневник наблюдений за растениями и природными явлениями, комнатные растения и инструменты для ухода за ними, глобус. Собраны дидактические игры («Почемучка», «Что сначала — что потом?», «Аскорбинка и её друзья», «Где мы растём?», «Сад и огород», «Чьи семена?» и др.), наглядно - дидактические пособия (репродукции картин, изображения экосистем), настольно - печатные игры («Собери картинку», лабиринты «Помоги животному добраться домой», «Пищевая цепочка»). Отдельно стоит сказать о коллекциях: животные (домашние, дикие, насекомые, птицы, морские и речные обитатели), ткани, образцы коры и древесины, муляжи фруктов, овощей и продуктов питания, муляжи динозавров, настоящий панцирь синего рака. Дети рассматривают альбомы «Времена года», коллекции семян, камней, ракушек, шишек, каштанов, желудей, косточек и круп, гербарии хвойных и лиственных растений, поделки из природного материала. Подобрана художественная литература о природе, энциклопедии («История человечества», «Динозавры», «Планета Земля», «Покорители морей», «Атлас мира», «Тело человека», «Наука вокруг нас», «Всё о машинах»), аудиозаписи со звуками природы и птиц («Времена года» П. И. Чайковского, «Времена года» А. Вивальди).

Такая среда позволяет наблюдать и ухаживать за комнатными растениями, вести календарь погоды и дневник наблюдений, рассматривать картины и иллюстрации о природе, играть в дидактические игры с муляжами животных, мастерить поделки из природного материала и ухаживать за посадками «огорода на подоконнике».

Отдельное пространство отведено под детскую исследовательскую деятельность — мини - лабораторию. Она помогает дошкольникам осознать связи и зависимости, существующие в природе, и освоить трудовые умения и навыки; занимаясь здесь, дети начинают понимать свою позитивную роль в жизни природы. В лаборатории хранятся лупа, весы, песочные часы, песок, глина, почва, сахар, соль, камни, магниты, ракушки, семена растений, крупы, пробки, бусины, мелки, палочки, трубочки, ёмкости.

**Формы работы и связь с семьёй.** Организуя непосредственно образовательную деятельность по экологическому воспитанию, мы используем экскурсии в природу, игры - путешествия, викторины, исследования, наблюдения, экспериментирование. Отдельное направление — сотрудничество с семьями: совместные мероприятия обеспечивают единство и непрерывность

педагогического процесса и придают ему положительную эмоциональную окраску. Только общими усилиями можно решить главную задачу — воспитать экологически грамотного человека.

Насыщенная развивающая среда по экологическому воспитанию становится основой увлекательной и содержательной жизни каждого дошкольника, его разностороннего развития; она выступает главным средством формирования личности, источником знаний и социального опыта. Именно поэтому среду нельзя построить «раз и навсегда»: её организация — сложная, многоплановая и по - настоящему творческая работа всех участников образовательного процесса.

**ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

1. Виноградова Н. А., Микляева Н. В. Формирование экологической культуры дошкольников: планирование, конспекты занятий. — Москва: ТЦ Сфера, 2008. — 128 с.

2. Николаева С. Н. Юный эколог: программа экологического воспитания в детском саду. — Москва: Мозаика - Синтез, 2010. — 112 с.

3. Рыжова Н. А. Организация предметно - пространственной среды для исследовательской деятельности дошкольников // Дошкольное и начальное школьное образование: развивающее и развивающееся. — 2010. — № 2.

4. Тугушева Г. П., Чистякова А. Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста: методическое пособие. — Санкт - Петербург: ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2008. — 128 с.

© Дашевская Е. В., Герлиц М.В., 2026 г.

**Дергачева П.А.**
Студентка 3 курса, направления подготовки 44.03.05
Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
Гуманитарно - педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, РФ
**Научный руководитель:**
**Макаренко Ю.В.**
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и педагогического мастерства
Гуманитарно - педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, РФ

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

**Аннотация**

В статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса как ключевого фактора эффективного обучения и личностного развития

подрастающего поколения. На основе анализа философской, психологической (Б. Ананьев, Л. Выготский, С. Рубинштейн) и педагогической (Н. Морозова, Т. Петрова) литературы раскрывается сущность понятия «интерес» и его специфика в контексте музыкально - эстетического воспитания.

Цель работы — определить структуру и стадии формирования познавательного интереса к музыкальному исполнительству (на примере обучения игре на трубе). Автором обосновывается, что интерес представляет собой интегральное образование личности, включающее интеллектуальные, эмоциональные и регулятивные процессы. В статье представлена трехстадийная модель развития интереса: от эмоционально - познавательного отношения к учебной дисциплине до устойчивой мотивированной направленности личности.

Выделены основные педагогические пути воспитания интереса: понимание учащимися значимости материала и включение их в активную творческую деятельность. Результатом исследования является вывод о том, что интерес к музыке — это форма проявления познавательной потребности, удовлетворение которой не ведет к угасанию, а стимулирует переход к более высокому уровню познавательной деятельности.

**Ключевые слова**

Познавательный интерес, музыкальное исполнительство, музыкально - эстетическое воспитание.

Современная научно - педагогическая мысль связывает формирование интересов с эффективным обучением, развитием и личностным отношением подрастающего поколения. Понятие «интерес» (от лат. Interest) переводится с латинского как «важно», или «имеет значение». Интересы отличаются по своей предметной соотносительности, содержанию (на пример интерес к технике, живописи, спорту и т.п.); По глубине степени их укорененности в структуре интереса личности; по силе и стойкости.

В обыденном языке понятие «интерес» понимается шире – как любая направленность на значимый для человека предмет или деятельность. Интерес носит избирательный характер и проявляется в устойчивом сосредоточении внимания н определенных объектах. Интересы людей имеют разный объем, глубину, устойчивость [3, с. 372].

Проблема эстетических интересов, их связи с духовной жизнью общества, художественной культурой, творческим процессом, развитием потребностей и ориентаций личности получили широкое осмысление в современной философской литературе (А. Демьянчук, Б.Диков, Н.Михайлов и др.).

Проблемам интересов человека, его роли и большое внимание уделяли психологи (Б.Ананьев, Я.Гальперин, Л.Выготский, С.Рубинштейн, В.Петрушин, и др.) педагоги (Н. Морозова, Т. Петрова, Е. Реброва и др.)

В раскрытии природы интереса, его места и роли в музыкально - эстетическом воспитании школьников А. Демянчук опирается на исследования в области массового музыкального воспитания (Б. Асафьева, В.Шацкой, Б.Яворского.);

проблем формирования художественных, эстетических, музыкальных интересов (О. Галицких, Л. Буцаевой.)

Интерес определяется условиями жизни людей, социальной практики, зависит от обучения и воспитания. Интерес является одним из решающих стимулов получения знаний, расширение кругозора без которого учебный материал усваивается плохо и быстро забывается. На всех этапах формирования интереса он всегда характеризуется тремя обязательными признаками: положительной эмоцией по отношению к выбранной деятельности; наличием познавательной стороны этой эмоции, то есть тем, что называют радостью познания; существованием мотива, связанного с деятельностью.

Интерес в обучении – активное познавательное отношение учащихся к обучению и труду, его воспитание и методическое использование. При наличии интереса знания усваиваются основательно прочно; при отсутствии интереса учебный материал усваивается трудно, часто формально, не находит применения в жизни, легко и быстро забывается. Задача обучения заключается в формировании у ребенка по мере его развития все более широкого круга устойчивых положительных интересов.

Одним из основных путей воспитания положительных, устойчивых и действующих познавательных интересов – понимание учащимися значения изучаемого материала. Другой путь – включение учащихся в активную творческую деятельность путем подбора посильных, интересных, достаточно разнообразных, новых по содержанию или форме заданий, побуждающих к самостоятельным активным размышлениям. Важно, чтобы познание было связано с положительными эмоциональными переживаниями, с радостью, при разнообразии интересов необходимо выделить и учесть основной (стержневой) интерес [2, С. 147 - 148].

Познавательный (учебный) интерес в научной литературе определяется, как избирательная направленность человека на приобретение определенных знаний, которая имеет важное значение в осуществлении любой деятельности [2, с.78]

Вместе с тем, познавательный интерес является частью общего понятия 9«интерес» и определяется как эмоционально - познавательное отношение, которое имеет тенденцию к переходу (при благоприятных условиях) в познавательную направленность личности. По мнению А. Бороздинова, трансформация «интереса» от эмоционального отношения к познавательной направленности составляет сущность интереса к музыкальному исполнительству [1, с. 3].

Познавательный интерес к музыкальному исполнительству трактуется и как интегральное образование личности, имеющее сложную структуру в состав которой входят, как сложные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные, мнемические), так и

объективные и субъективные связи человека с миром, выраженные в отношениях и поступках. Такой подход позволяет рассматривать познавательный интерес с разных точек зрения: как мотив, средство, цель обучения, качество личности.

Опираясь на основные виды интереса (эпизодического, временного и устойчивого) можно выделить стадии формирования познавательного интереса к деятельности и обучению:

I стадия – эмоционально - познавательное отношение к учебному предмету (в нашем случае обучение игре на трубе) возникает сначала, как эпизодическое переживание, характеризующееся радостью познания;

II стадия – эмоционально - познавательное отношение к учебной дисциплине обобщается и побуждает школьников интересоваться поставленными на уроке проблемами во внеурочное время; этот интерес - отношение может либо сохраниться и трансформироваться в направленность личности, либо нет;

III стадия – самая высокая в развитии интереса – это эмоционально - познавательная, мотивированная направленность личности на определенную отрасль знаний.

Можно подчеркнуть тесную взаимосвязь интересов и потребностей. Рассмотрение противоречивого единства интересов и потребностей дает необходимую основу для решения вопросов о сопоставлении нормативного и дифференцированного, стабильного и переменного, обобщенного и конкретно - чувственного в системе педагогических действий.

Таким образом, можно подытожить, что интерес к музыке – это форма проявления познавательной потребности, которая обеспечивает направленность личности на осознание цели деятельности и тем самым способствует ориентации, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности. Субъективно интерес проявляется в эмоциональном тоне, который получает процесс познания, во внимании к объекту интереса. Удовлетворение интереса не ведет к его угасанию, а вызывает новые интересы, соответствующие более высокому уровню познавательной деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бороздинов А.А. Коллективное инструментальное музицирование на уроках музыки в младших классах общеобразовательной школы. – Калуга, 1987. – 115 с.

2. Лаптев И.Г. Детский оркестр в начальной школе. Книга для учителя. М.: Владос, 2001. – 284 с.

3. Михайлов Н.М. Школа игры для духового оркестра. Партитура / Н.М. Михайлов, Е.С. Аксенов, Р. Наумов и другие. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // www.partita.ru / others.shtml

© Дергачева П.А., 2026 г.

**Долотова М.С.**
студент
ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технологический университет»
г. Казань, Российская Федерация
**Научный руководитель: Куршев А.В.**
доцент кафедры физического воспитания и спорта
ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технологический университет»
г. Казань, Российская Федерация

## РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ И БАРЬЕРЫ НА ПУТИ К РЕГУЛЯРНЫМ ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ

**Аннотация**
В работе рассматривается влияние физической культуры на повседневную жизнь и субъективное здоровье студентов вуза, а также выявляются ключевые факторы, препятствующие регулярной двигательной активности. На основе онлайн - опроса 50 студентов в возрасте 18–23 лет проанализирована частота их занятий спортом, проведена самооценка физического состояния и изучены главные барьеры (дефицит времени, усталость, лень). Установлено, что студенты с высокой частотой тренировок (3 и более раз в неделю) достоверно выше оценивают уровень своего здоровья и эмоциональный тонус. Главным субъективным препятствием для физической активности выступает нехватка времени, обусловленная учебной нагрузкой, за которой следуют снижение мотивации («лень») и общая утомляемость.

**Ключевые слова**
Физическая культура, студенты, онлайн - опрос, здоровый образ жизни, барьеры в спорте, самооценка здоровья.

**Dolotova M.S.**
student
Kazan National Research Technological University
Kazan, Russian Federation
**Scientific adviser: Kurshev A.V.**
Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports
Kazan National Research Technological University
Kazan, Russian Federation

## THE ROLE OF PHYSICAL CULTURE IN STUDENTS' LIVES AND BARRIERS TO REGULAR SPORTS ACTIVITIES

**Annotation**
The paper examines the impact of physical culture on the daily life and subjective health of university students, and identifies the key factors that hinder regular physical activity. Based on an online survey of 50 students aged 18–23, the frequency of their

sports activities was analyzed, a self - assessment of their physical condition was conducted, and the main barriers (lack of time, fatigue, laziness) were studied. It was found that students with a high frequency of training (3 or more times a week) significantly higher rate their health level and emotional tone. The main subjective obstacle to physical activity is the lack of time due to the academic workload, followed by decreased motivation ("laziness") and general fatigue.

**Keywords**

Physical culture, university students, online survey, healthy lifestyle, sports barriers, health self - assessment.

**Введение**

Учеба в вузе требует адаптации к новым нагрузкам, режиму и социальной среде. И в такой период физкультура уже не ограничивается ролью обязательной дисциплины в учебном расписании. Она становится основным средством поддержания здоровья, укрепления адаптационных возможностей и длительного сохранения высокой умственной работоспособности студентов.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) рекомендует взрослым заниматься спортом не менее 30 минут в день. Это должно улучшить кровоснабжение всего организма и укрепить мышцы. Студенты страдают от гиподинамии из - за долгого сидения на лекциях и учебе. Исследования подтверждают: спорт снижает стресс и повышает успеваемость студентов [5; 9; 11].

Несмотря на пользу, многие студенты пренебрегают физической активностью. Для вовлечения студентов в спорт важно выявить барьеры, мешающие тренировкам.

Как справедливо отмечается в исследованиях А. В. Куршева, вуз должен учить студентов самоорганизации и ценностям здорового образа жизни [6; 7].

Цель работы – изучить активность студентов, их благополучие и барьеры для занятий спортом.

Исследование основывалось на гипотезе. Согласно ей молодые люди, регулярно занимающиеся физическими упражнениями, выше оценивают состояние своего здоровья. Главным препятствием для тренировок студенты считают нехватку времени из - за неумения совмещать учебу с отдыхом.

**Материалы и методы**

Эмпирическое исследование было проведено в октябре 2026 года среди студентов. В качестве респондентов выступили 50 студентов 1–4 курсов в возрастном диапазоне от 18 до 23 лет. Данные собирались через анонимный опрос, посредством анкетирования.

Авторская анкета из 17 вопросов включала три блока: социально - демографический профиль (пол, возраст, курс); блок, оценивающий двигательную активность и самочувствие (регулярность, нагрузки, оценка здоровья 1–10); субъективно воспринимаемые препятствия (мотивы пропусков тренировок, дефицит персональных ресурсов, психологические аспекты).

Статистический анализ данных включал расчет процентных долей и средних значений (M).

**Результаты опроса и их обсуждение**

По результатам лишь 28 % среди опрошенных студентов тренируются систематически (от 3 раз в неделю), не считая занятий физкультурой. С умеренной периодичностью (1–2 раза в течение недели) физической активностью занимаются 44 % студентов (22 человека). При этом 28 % опрошенных (14 человек) игнорируют физическую активность или занимаются ею эпизодически.

Таблица 1 – Распределение ответов студентов на вопрос: «Как часто вы занимаетесь спортом?»

| **Категория активности** | **Количество человек** | **Процент от выборки** |
|---|---|---|
| Регулярно (3 и более раз в неделю) | 14 | 28 % |
| Умеренно (1–2 раза в неделю) | 22 | 44 % |
| Пассивно (редко или никогда) | 14 | 28 % |
| **Всего** | **50** | **100 %** |

Также были оценены: уровень энергии, качество сна и общий тонус по 10 - балльной шкале. Впоследствии эти сведения были дифференцированы с учетом выраженности их физической активности среди анкетируемых.

Таблица 2 – Зависимость самооценки здоровья от частоты занятий спортом (средний балл, 1–10)

| **Группа студентов** | **Общее самочувствие** | **Уровень энергии в течение дня** | **Качество сна** |
|---|---|---|---|
| Регулярно тренируются (3+ раза) | 8,2 | 7,9 | 7,5 |
| Занимаются умеренно (1–2 раза) | 6,4 | 6,1 | 5,8 |
| Не занимаются спортом | 4,9 | 4,3 | 4,7 |

Данные таблицы 2 наглядно иллюстрируют, что респонденты, включенные в систематический тренировочный процесс, оценивают свое самочувствие на 8,2 балла, а запас дневной энергии – на 7,9 балла. Это кардинально превышает аналогичные параметры представителей пассивной группы. В ней средние баллы составили 4,9 и 4,3 соответственно.

Полученные данные теоретически согласуются с представлением о физической культуре как общеукрепляющем занятии не только для тела, но и для духа.

Занятия физической активностью не расходуют ресурсы организма, а способствуют их накоплению, помогая студентам справляться с психоэмоциональной нагрузкой в процессе обучения [1; 2; 10].

Важным этапом стало выявление факторов, мешающих студентам вести активный образ жизни. Участники опроса могли отметить несколько предложенных вариантов либо указать свой собственный.

Рисунок 1 – Структура субъективных барьеров
для занятий спортом среди студентов (% от числа опрошенных)




68 % студентов назвали главным препятствием нехватку времени из - за высокой учебной нагрузки. На второй позиции расположился психологический фактор (проявления лени, слабая воля) – его отметили 52 % студентов. Третьей по распространенности причиной оказалась физическая истощаемость к завершению учебного дня – ее отметили 46 % студентов. Материальный аспект (высокая стоимость абонементов) накладывает ограничения на 24 % обучающихся. Отсутствие подходящей компании ограничивает 14 % студентов.

Примечательно, что фактор «нехватки времени» нередко носит сугубо иллюзорный характер. Анкеты показали, что студенты, жалующиеся на нехватку времени, тратят на соцсети и развлечения более 3–4 часов в день. Данное обстоятельство полностью согласуется с теоретическими позициями А. В. Куршева, который говорит о необходимости направленного педагогического сопровождения. Молодым людям, продолжающим обучение, необходимо овладеть приемами планирования времени и организации собственной деятельности, чтобы регулярная физическая активность стала естественной частью их повседневного распорядка [6; 7].

76 % студентов считают, что за «ленью» скрываются отсутствие быстрых результатов и привычки к тренировкам. 82 % опрошенных отметили, что даже редкие занятия физкультурой заметно улучшают их психологическое состояние.

Это доказывает терапевтическую пользу упражнений для профилактики тревожности и депрессии у студентов [3; 10].

**Заключение**

Исследование подтвердило, что физкультура – основа сохранения здоровья учащейся молодежи. Студенты, занимающиеся спортом от 3 раз в неделю, имеют более высокий тонус, энергичность и качество сна.

В роли главных деструктивных барьеров на пути к внедрению спорта в повседневность выступают субъективное ощущение нехватки времени (68 %), лень (52 %) и соматическая утомляемость (46 %). Для нивелирования указанных факторов администрациям вузов целесообразно модернизировать общедоступную спортивную среду (открывать бесплатные секции, оборудовать специализированные воркаут - зоны на территориях студенческих кампусов), а профессорско - преподавательскому составу – активнее внедрять в образовательные программы техники рационального планирования режимов труда и рекреации.

**Список использованной литературы**

1. Илькевич Т. Г., Илькевич К. Б., Гусев А. В., Кашенков Ю. Б. Повышение уровня функционального состояния студентов средствами силовых физических упражнений // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2025. № 1. С. 49–57.

2. Хайруллин Р. Р. Эффективность применения физических упражнений для повышения стрессоустойчивости студентов вузов // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2024. № 6. С. 267–271.

3. Антонова А. А., Яманова Г. А., Зейналова Г. Р. Оценка качества сна студентов // Международный научно - исследовательский журнал. 2022. № 2 - 2 (116). С. 62–65.

4. Бакаев В. В., Васильева В. С. Динамика физической активности студентов в период обучения в вузе // Научно - теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». 2025. № 4 (242). С. 18–22.

5. World Health Organization. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization, 2020.

6. Куршев А. В. Педагогическое проектирование гражданско - ориентированной образовательной среды вуза // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2025. № 4. С. 201–205.

7. Куршев А. В. Реализация гражданско - патриотического воспитания в ходе физической подготовки студентов вузов // Управление устойчивым развитием. 2026. № 1 (62). С. 91–97.

8. Коваль Л. Н., Попов А. И. Факторы, препятствующие регулярным занятиям физической культурой и спортом у студенческой молодежи // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2024. № 3. С. 44–46.

9. Babaeer L., Stylianou M., Leveritt M., Gomersall S. Physical activity, sedentary behavior and educational outcomes in university students: A systematic review // Journal of American College Health. 2022. Vol. 70, No. 7. P. 2184–2209.

10. Marinelli R., Parker A. G., Levinger I. Resistance training and combined resistance and aerobic training as a treatment of depression and anxiety symptoms in young people // Early Intervention in Psychiatry. 2024. Vol. 18, No. 8. P. 585–598.

11. Wunsch K., Fiedler J., Bachert P., Woll A. The Tridirectional Relationship among Physical Activity, Stress, and Academic Performance in University Students // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18, No. 2. Art. 739.

© Долотова М.С., 2026

**Дымова Ю.Д.,**
воспитатель
МБДОУ «Детский сад «Звёздочка» п.Яковлево
Яковлевского муниципального округа»
Российская Федерация, п. Яковлево

## «ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ: ЗНАКОМСТВО С ПРОФЕССИЯМИ ГОРНО - ОБОГАТИТЕЛЬНОГО КОМБИНАТА В ПАРТНЕРСТВЕ С СЕМЬЕЙ»

**Аннотация**

Современная система дошкольного образования ставит перед нами амбициозные задачи по формированию у детей первичных представлений о мире профессий. В условиях реализации ФГОС ДО, особое значение приобретает ранняя профориентация, которая позволяет не только расширить кругозор ребенка, но и заложить фундамент для его будущего профессионального самоопределения, воспитать уважительное отношение к труду взрослых и сформировать чувство сопричастности к жизни родного края.

**Ключевые слова**

Профориентация дошкольников, социальное партнерство, горно - обогатительный комбинат, взаимодействие с семьей, профессиональное самоопределение.

**Горнодобывающая отрасль как основа экономического развития Яковлевского района**

Территория Яковлевского муниципального округа - это динамично развивающийся промышленный кластер. Наш регион по праву гордится мощным производственным потенциалом: здесь успешно функционируют завод

минеральных удобрений, цементный завод, предприятия пищевой промышленности и агропромышленного комплекса. Однако особое место в структуре экономики нашего поселка занимает Яковлевский горно - обогатительный комбинат (ЯГОК) - флагман горно - металлургического холдинга «Северсталь», специализирующийся на добыче и переработке железной руды.

**«От теории к практике: создание образовательной среды в партнёрстве с ЯГОКом»**

Наш детский сад на протяжении многих лет выстраивает конструктивное социальное партнерство с этим градообразующим предприятием. Комбинат неоднократно выступал спонсором в приобретении современного игрового оборудования для дошкольников. Ключевым вектором нашего взаимодействия стало создание образовательной среды, способствующей погружению детей в специфику горнодобывающей отрасли. Так, при поддержке ЯГОКа был создан мини - музей, **посвященный профессии шахтера**. Это не просто выставочное пространство, а интерактивная площадка, где дети через тактильный контакт с экспонатами — образцами горных пород, элементами экипировки и средствами индивидуальной защиты — получают уникальную возможность прикоснуться к сложной, но такой важной профессии.

**Живой опыт вместо экскурсии: инновационная модель профориентации**

Осознавая значимость данной работы, мы провели комплексное анкетирование семей наших воспитанников. Анализ полученных данных показал, что из 105 детей, посещающих наш детский сад, всего получается 194 родителей, из них **87 родителей (45 %)** трудятся на Яковлевском ГОКе, в том числе **18 человек (37 %) являются родителями детей нашей группы**. Эти цифры стали для нас мощным стимулом к активизации работы с родительской общественностью как с ключевым ресурсом профориентационного процесса.

В рамках реализации проекта мы выстроили логическую цепочку знакомства детей с производственным циклом, начав с фундаментальной классификации профессий на «поверхностные» и «подземные». Учитывая режим повышенной безопасности на объектах комбината, который исключает возможность проведения экскурсий для дошкольников, мы применили инновационный подход — «живое» погружение через личный опыт родителей.

Приглашение родителей в качестве экспертов и носителей профессиональных знаний стало «изюминкой» нашего проекта. В ходе встреч мамы и папы демонстрируют фото - и видеоматериалы, снятые непосредственно на рабочих местах. Это позволяет детям увидеть процесс «изнутри», услышать профессиональную лексику и понять значимость каждого звена в цепочке производства. Невозможно переоценить воспитательный эффект таких встреч: когда ребенок видит своего родителя в рабочей форме, рассказывающего о своих трудовых буднях, у него формируется чувство глубокой гордости за свою семью и осознание ценности труда как такового.

**Альбом «От каски до сказки»: коллективный проект в профориентации дошкольников**

Логическим завершением каждой встречи становится совместная творческая деятельность. Мы создали альбом «От каски до сказки», который наполняется фотографиями и описаниями профессий, представленных родителями. Этот альбом — результат коллективного труда педагогов, детей и родителей. Передача этого альбома в мини - музей детского сада обеспечит преемственность: опыт нашей выпускной группы станет методическим пособием для младших дошкольников, позволяя им продолжать знакомство с профессиями ЯГОКа.

На сегодняшний день в копилке нашего проекта уже представлены такие значимые специальности, как весовщик, бурильщик шпор, маркшейдер, инженер - энергетик, проходчик, раздатчик взрывчатых материалов.

**Профориентация дошкольников: когда семья становится партнёром в образовании**

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что интеграция семьи в образовательный процесс через призму профориентации — это эффективный инструмент социализации дошкольников. Мы не просто знакомим детей с названиями профессий, мы формируем у них эмоционально - ценностное отношение к труду, развиваем познавательную активность и воспитаем чувство патриотизма, основанное на уважении к достижениям родного края.

Реализация данного проекта наглядно демонстрирует, что успех профориентационной работы напрямую зависит от тесного взаимодействия всех участников образовательных отношений. Когда детский сад становится открытой системой, где родители выступают не просто наблюдателями, а активными соавторами педагогического процесса, образовательный результат приобретает качественно иной уровень. Ребенок начинает воспринимать профессиональную деятельность не как абстрактное понятие, а как живой, осязаемый процесс, в котором труд его родителей занимает почетное и значимое место.

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что интеграция семьи в образовательный процесс через призму профориентации — это эффективный инструмент социализации дошкольников. Мы не просто знакомим детей с названиями профессий, мы формируем у них эмоционально - ценностное отношение к труду, развиваем познавательную активность и воспитаем чувство патриотизма, основанное на уважении к достижениям родного края.

**Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования

2. Педагогика дошкольного образования: учебное пособие / Под ред. Е.В. Прониной. – М.: Академия, 2023. – 345 с.

3. Холостова Е.И. Социальная работа с семьей. – М.: Дашков и К, 2023. – 248 с.

4. Иванова Т.В. Профориентационная работа в ДОУ // Дошкольное образование. – 2023. – № 5. – С. 45 - 52.
5. Петровский В.А. Социальная психология образования. – М.: Академия, 2023. – 289 с.

© Дымова Ю.Д., 2026

**Занин Д.С.**
к.п.н., доцент, Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия

## ЛИЧНОСТЬ КАК ПРОДУКТ НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТИ: ТЕОРИЯ НЕЙРОННОГО СКУЛЬПТОРА (NST) И ПРАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ТРАНСФОРМАЦИИ ЧЕРТ

**Аннотация.** Статья представляет авторскую концепцию личности как динамического процесса, опосредованного нейропластичностью, — теорию нейронного скульптора (Neural Sculptor Theory, NST). Обосновывается переход от понимания личностных черт как неизменных образований к процессуальному пониманию: черты остаются относительно устойчивыми, но поддаются изменению через повторяющийся опыт, внимание и подкрепление. Предложена эвристическая пятиуровневая модель личности: биологическая основа, уровень автоматизмов («Автопилот»), эмоциональный фильтр, уровень произвольного контроля («Дирижёр») и сеть смыслов. Описан практический протокол ESD (Emotion — Sensorics — Dopamine), объединяющий называние эмоций, сенсорно насыщенную мысленную репетицию и подкрепляемые микродействия. Протокол направлен на ослабление автоматических реакций неуверенности и формирование новых поведенческих привычек. Механизмы протокола соотнесены с данными о консолидации памяти, кодировании ошибки предсказания награды, регуляции реактивности амигдалы и формировании привычек, а также с российскими исследованиями саморегуляции. Обсуждаются ограничения модели и план её эмпирической проверки.

**Ключевые слова:** нейропластичность, теория нейронного скульптора, модель ESD, личностные черты, изменение личности, префронтальная кора, базальные ганглии, дофамин, саморегуляция, нейрокоучинг.

**Zanin D. S.**
PHD, Associate Professor,Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

## PERSONALITY AS A PRODUCT OF NEUROPLASTICITY: NEURAL SCULPTOR THEORY (NST) AND A PRACTICAL MODEL OF TRAIT TRANSFORMATION

**Abstract.** The article presents the author's concept of personality as a dynamic process mediated by neuroplasticity — the Neural Sculptor Theory (NST). It argues for a shift from viewing personality traits as fixed entities to a process - based understanding:

traits remain relatively stable yet can change through repeated experience, attention and reinforcement. A heuristic five - level model of personality is proposed: the biological foundation, the level of automatisms ("Autopilot"), the emotional filter, the level of voluntary control ("Conductor"), and the meaning network. The practical ESD protocol (Emotion — Sensorics — Dopamine) is described. It combines affect labeling, sensory - rich mental rehearsal and reinforced micro - actions, and aims to weaken automatic insecurity responses and build new behavioral habits. The proposed mechanisms are related to evidence on memory consolidation, reward prediction error coding, regulation of amygdala reactivity and habit formation, as well as to Russian research on self - regulation. Limitations of the model and a plan for its empirical testing are discussed.

**Keywords:** neuroplasticity, Neural Sculptor Theory, ESD model, personality traits, personality change, prefrontal cortex, basal ganglia, dopamine, self - regulation, neurocoaching.

**ВВЕДЕНИЕ**

В обыденной и отчасти в клинической практике устойчивые личностные черты (тревожность, неуверенность, импульсивность) нередко рассматриваются как образования, которые складываются в детстве и мало меняются во взрослом возрасте. Данные нейронаук и психологии личности последних двух десятилетий уточняют это представление. Мозг взрослого человека сохраняет способность к структурной и функциональной перестройке, зависящей от опыта, — нейропластичность [1; 2]. Метаанализ 207 исследований показал, что психологические и клинические вмешательства в среднем за 24 недели сопровождаются заметными изменениями личностных черт ($d \approx 0{,}37$), прежде всего эмоциональной стабильности [3]. Обобщение лонгитюдных данных более чем по 178 тыс. участников подтверждает, что черты одновременно устойчивы и изменчивы на протяжении жизни [4]. В рандомизированном исследовании ($n = 1523$) трёхмесячная цифровая программа привела к изменению черт в желаемом направлении, которое сохранялось через три месяца после её окончания [5].

Внимание выступает одним из модуляторов пластичности, зависящей от опыта: регулярно повторяемые паттерны внимания, мышления и поведения закрепляются в нейронных сетях. Поэтому личность корректнее понимать не как застывший слепок, а как относительно устойчивый, но изменяемый процесс. В отечественной психологии развиты представления о многоуровневой природе саморегуляции. В работах С.А. Корнеевой и А.К. Осницкого показана связь индивидуальных различий в саморегуляции с профилями латеральной организации мозга [6; 7]. Исследования В.М. Бызовой и Е.И. Периковой демонстрируют роль метакогнитивной включённости в системе психической саморегуляции [8; 9]. Работы А.О. Прохорова и коллег (Казанский федеральный университет, проекты РФФИ № 19 - 29 - 07072 и 20 - 013 - 00076) описывают ментальные механизмы регуляции психических состояний [10; 11]. Всё это создаёт теоретическую основу для прикладных моделей.

При этом сохраняется разрыв между фундаментальным знанием о нейропластичности и практическими методами устойчивого изменения черт. Ряд

коучинговых моделей работает преимущественно на когнитивном уровне (постановка целей, работа с убеждениями). Часть психодинамических подходов делает акцент на понимании прошлого опыта. Доказательные методы (КПТ, экспозиционная терапия, АСТ, поведенческая активация) уже используют поведенческие эксперименты и работу с настоящим, но редко формулируют вмешательство в терминах конкретных механизмов пластичности: консолидации, подкрепления, угашения и формирования привычек [12].

В настоящей работе предлагается теория нейронного скульптора (Neural Sculptor Theory, NST). Она объединяет: эвристическую пятиуровневую модель личности; основные механизмы пластичности (консолидация памяти, обучение с подкреплением, регуляция реактивности амигдалы, формирование привычек); пошаговый протокол ESD (Emotion — Sensorics — Dopamine).

**Цель исследования** — теоретически обосновать NST и описать практическую модель трансформации дезадаптивных личностных паттернов с опорой на нейронаучные данные.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**1. Пятиуровневая модель личности в NST**

В рамках NST личность рассматривается как иерархически организованная динамическая система, каждый уровень которой связан с преимущественными нейрокоррелятами и функциями (табл. 1). Модель эвристическая: перечисленные структуры работают как взаимосвязанные распределённые сети, а не как изолированные «модули».

**Таблица 1 — Структура личности в теории нейронного скульптора**

| Уровень | Преимущественные нейрокорреляты | Функция | Пример вмешательства |
|---|---|---|---|
| Биологическая основа («Ядро») | Полигенная предрасположенность (наследуемость черт — около 40 %), индивидуальная чувствительность дофаминовой, серотониновой и норадреналиновой систем, реактивность амигдалы | Темперамент, пороги реагирования на угрозу и вознаграждение | Учёт исходных особенностей при выборе темпа и интенсивности изменений |
| Уровень автоматизмов («Автопилот») | Базальные ганглии, прежде всего дорсальный стриатум, и кортико - стриарные петли | Привычки (по дневниковым данным — около 35–43 % повседневного | Формирование новых привычек через повторение в |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | поведения), экономия когнитивных ресурсов | стабильном контексте и подкрепление |
| Эмоциональный фильтр | Амигдала, гиппокамп, передняя поясная кора, островковая доля | Быстрая оценка значимости («опасно / полезно»), эмоциональная реакция | Называние эмоций, практики осознанности, экспозиция |
| Уровень произвольного контроля («Дирижёр») | Префронтальная кора: дорсолатеральная (рабочая память, планирование), вентролатеральная (торможение, регуляция), вентромедиальная (оценка ценности, угашение страха) | Планирование, произвольный контроль, рефлексия | Тренировка внимания, когнитивная переоценка |
| Сеть смыслов | Крупномасштабные сети мозга (в том числе медиальная ПФК и задняя поясная кора в составе сети пассивного режима), связанные с самореферентной обработкой | Убеждения, ценности, самоидентичность; интеграция перечисленных выше уровней | Рефрейминг, мысленная репетиция, нарративные практики |

Источник: разработано автором на основе [13–17].

Идея многоуровневой организации психической регуляции имеет глубокие корни в отечественной нейропсихологии: в модели трёх функциональных блоков мозга А.Р. Лурии регуляция тонуса и бодрствования, переработка информации и программирование и контроль деятельности обеспечиваются разными, но взаимодействующими системами [13]. Отечественные психофизиологические исследования вегетативной регуляции (А.В. Бахчина и соавт.) рассматривают вегетативные реакции как часть многоуровневого обеспечения речевой и учебной деятельности в стрессогенных условиях [18].

**Базовое положение NST:** личность — относительно устойчивый процесс, поддерживаемый нейропластичностью. Изменить личностную черту только через понимание (когнитивный уровень) недостаточно. Нужен новый, повторяемый и

подкрепляемый опыт, который при участии «Дирижёра» постепенно закрепляется на уровне «Автопилота».

**2. Ключевые механизмы нейропластических изменений**

Модель опирается на четыре хорошо изученных механизма.

**Консолидация памяти.** Новые следы памяти стабилизируются не сразу, а в течение часов и дней после научения. Эмоциональное возбуждение через норадренергическую модуляцию амигдалы усиливает консолидацию [19]. Для практики важны распределённое повторение, эмоциональная вовлечённость и связь нового опыта с уже имеющимися знаниями.

**Обучение с подкреплением.** Фазическая активность дофаминовых нейронов кодирует не удовольствие как таковое, а ошибку предсказания награды — разницу между ожидаемым и полученным результатом [20; 21]. Неожиданный успех (результат лучше ожидаемого) служит обучающим сигналом, который повышает вероятность повторения действия. Поэтому малые достижимые цели с ясной обратной связью — естественный механизм закрепления новых стратегий. В отечественных исследованиях показано, что обучение с подкреплением при выборе между вариантами с разной вероятностью вознаграждения сопровождается пластическими изменениями слуховых ответов мозга (MMN, P3a) [22].

**Регуляция реактивности амигдалы.** Острый и хронический стресс через избыточный выброс катехоламинов ослабляет функции префронтальной коры и смещает контроль поведения к более автоматическим, подкорковым механизмам [23]. Угашение условного страха опирается на вентромедиальную ПФК и её связи с амигдалой [24]. Современные модели объясняют эффективность экспозиции не только привыканием, но прежде всего тормозным научением: формированием нового «безопасного» следа, который конкурирует со старым [25]. В отечественном нерандомизированном исследовании (45 женщин: 30 в основной группе и 15 в контрольной) комплексная программа саморегуляции сопровождалась снижением тревоги публичных выступлений и изменениями ЭЭГ и вариабельности сердечного ритма, зарегистрированными системой «Омега» [26].

**Укрепление префронтального контроля.** Префронтальная кора участвует в торможении нежелательных реакций и регуляции эмоций. Тренировка внимания и медитативные практики улучшают внимание и саморегуляцию в рандомизированных исследованиях [27]. Уже после 11 часов интегративной телесно - ментальной тренировки описаны изменения белого вещества в области передней поясной коры [28]. В отечественных исследованиях показано, что стиль саморегуляции связан с волевыми качествами и квалификацией спортсменов [29].

**3. Практическая модель ESD: протокол перестройки связи «Дирижёр — Автопилот»**

Модель ESD (Emotion — Sensorics — Dopamine) — трёхшаговый протокол для изменения автоматической реакции неуверенности (или другого дезадаптивного паттерна). Каждый шаг преимущественно адресован одному из уровней NST.

**Шаг 1. Перехват эмоционального фильтра (Эмоция / Осознанность)**

*Задача:* прервать автоматическую цепочку «стимул — эмоциональная реакция — привычная программа поведения».

*Нейроцель:* задействовать вентролатеральную и медиальную префронтальную кору для нисходящей регуляции реактивности амигдалы.

*Процедура:* при первых признаках неуверенности (тревоги, стыда) клиент делает паузу и называет эмоцию простыми словами: «Я чувствую тревогу», «Сейчас это стыд». Дополнительно можно использовать дистанцированную внутреннюю речь от второго или третьего лица («Дмитрий, ты сейчас волнуешься — это нормально»).

*Нейроэффект:* в лабораторных условиях называние эмоции снижает активность амигдалы и усиливает активность правой вентролатеральной ПФК [30]. Этот эффект рассматривается как форма неявной регуляции эмоций [31]. В клиническом контексте называние эмоций во время экспозиции снижало физиологическую реакцию страха через неделю, хотя субъективная оценка страха не отличалась от других групп [32]. Дистанцированная внутренняя речь снижает тревогу и улучшает выполнение задач в социально стрессовых ситуациях [33]. Отечественные исследования показывают, что понимание и управление эмоциями связаны с метакогнитивной включённостью — важным компонентом саморегуляции [8; 9].

**Шаг 2. Создание сенсорного эталона (Сенсорика / Мысленная репетиция)**

*Задача:* сформировать в сети смыслов образ «уверенного Я» в конкретной ситуации и подготовить план действий.

*Нейроцель:* задействовать премоторно - теменную сеть и интероцептивные области (островковую долю), которые частично пересекаются с сетями реального действия.

*Процедура:* ежедневно около 5 минут клиент мысленно проигрывает конкретную предстоящую ситуацию от первого лица. Он воссоздаёт зрительные образы, звуки, телесные ощущения и прежде всего сам процесс действий, а не только желаемый результат. Затем выполняются мысленное контрастирование (какое внутреннее препятствие может помешать) и формулировка плана «если — то» («Если я почувствую, что голос дрожит, то сделаю выдох и задам вопрос»).

*Нейроэффект:* мысленная практика вызывает пластические изменения в моторной коре, сходные с эффектами реальной тренировки, хотя и меньшие по величине [34]. Метаанализ 303 экспериментов показал, что воображение действия задействует премоторно - теменную сеть и часть подкорковых структур, общих с реальным движением, но стабильно не активирует первичную моторную кору [35]. В отечественном ЭЭГ - исследовании при воображении движения по сравнению с воспроизведением по памяти усиливались связи между базальными ганглиями и лобной корой [36]. Чисто позитивные фантазии о результате могут снижать энергию и усилия [37], а планы «если — то» повышают вероятность достижения

цели со средним эффектом (d ≈ 0,65) [38]. Поэтому визуализация в ESD ориентирована на процесс и сочетается с планированием.

**Шаг 3. Закрепление через подкрепление (Дофамин / Микродействие)**

*Задача:* перевести новую стратегию из области произвольного усилия в устойчивую привычку через реальное действие и его подкрепление.

*Нейроцель:* использовать сигнал ошибки предсказания награды (неожиданный успех) для подкрепления действия. При многократном повторении в стабильном контексте контроль поведения постепенно переходит от целенаправленных (дорсомедиальный стриатум, ПФК) к привычным механизмам (дорсолатеральный стриатум) [17].

*Процедура:* клиент выполняет одно небольшое действие в зоне умеренного дискомфорта (например, первым задаёт вопрос на рабочей встрече). Сразу после действия — самоподкрепление: фиксация успеха (короткая запись или физический жест), внутренняя фраза («Я сделал это. Отлично»), улыбка. Действие повторяется регулярно, в похожем контексте и с постепенным повышением сложности.

*Нейроэффект:* немедленное подкрепление и опыт «получилось лучше, чем я ожидал» служат обучающим сигналом [20; 21]. Важно учитывать реальные сроки: в натуралистическом исследовании медиана достижения автоматизма составила 66 дней при разбросе от 18 до 254 дней [39]. Систематический обзор 2024 г. дал медиану 59–66 дней и разброс от 4 до 335 дней [40]. Ключевые условия формирования привычки — повторение в стабильном контексте и наличие устойчивого триггера [41]. Поэтому протокол ESD рассчитан минимум на 8–12 недель регулярной практики.

**4. Обсуждение: почему «просто понять» недостаточно**

Клинический и коучинговый опыт показывает, что многие неудачные попытки личностных изменений связаны с тем, что не учитывается один из трёх уровней, на которые направлен протокол ESD (эмоциональный фильтр, сеть смыслов, автопилот):

- Только когнитивная работа («Я понял, что надо быть увереннее») часто не меняет поведение: понимание не превращается в повторяемое действие, и в знакомом контексте срабатывает привычная реакция.
- Только визуализация без реальных микродействий не даёт подкрепляющего опыта успеха и новых привычек; позитивные фантазии могут даже снижать мотивацию [37].
- Только действия без регуляции эмоционального импульса повышают риск избегания и повторения старых реакций: при сильном возбуждении префронтальный контроль ослабевает [23].

Модель ESD предлагает последовательную работу на трёх уровнях: регуляцию эмоций (называние, осознанность), мысленную репетицию с планированием и подкрепляемое действие. Отдельные компоненты протокола имеют аналоги в доказательных методах: называние эмоций и практики осознанности, мысленная репетиция и планы «если — то», поведенческие эксперименты и градуированная

экспозиция в КПТ, самоподкрепление в поведенческой терапии. Новизна NST — в их нейронаучно обоснованной интеграции и последовательности, а не в отдельных техниках.

Логика протокола согласуется с представлениями о реконсолидации памяти: извлечённый след памяти может временно становиться лабильным и обновляться новой информацией [42]. Однако у людей реконсолидация проявляется только при определённых условиях (ошибка предсказания при извлечении, временное окно в несколько часов), а результаты клинических исследований неоднородны [43; 44]. Поэтому утверждать, что ESD «модифицирует исходную память», можно лишь как проверяемую гипотезу. Не менее вероятное объяснение — формирование нового конкурирующего следа по механизму тормозного научения [25].

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Теория нейронного скульптора (NST) предлагает рассматривать личность не как статичную структуру, а как относительно устойчивый процесс, поддерживаемый нейропластичностью и направляемый вниманием, опытом и подкреплением. Практическая модель ESD (Emotion — Sensorics — Dopamine) описывает воспроизводимую последовательность действий для изменения дезадаптивных паттернов через перестройку связи «Дирижёр — Автопилот». Интеграция российских и зарубежных исследований саморегуляции, нейропластичности и изменения личности позволяет сформулировать теоретически обоснованный подход, эффективность которого ещё предстоит проверить.

Ограничение работы — её теоретико - методологический характер; нейрокорреляты уровней модели описаны на основе литературы и требуют проверки. Для эмпирической валидации ESD необходимы: рандомизированные контролируемые исследования с активным контролем (КПТ, АСТ, отдельные компоненты протокола) и стандартизированными методиками; нейровизуализационные исследования (фМРТ, ЭЭГ) для проверки изменений функциональных связей ПФК, амигдалы и стриатума; лонгитюдные исследования (6–12 месяцев) для оценки устойчивости изменений, включая оценки близких людей. Предварительные результаты неконтролируемого пилотного применения ESD (n = 47 клиентов, 2023–2025 гг.) показали снижение самооценки неуверенности по методике [указать методику] в среднем на 62 % после 8 недель. Из - за отсутствия контрольной группы и возможной регрессии к среднему эти данные нельзя считать доказательством эффективности, но они обосновывают проведение контролируемого исследования.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Doidge N. The Brain That Changes Itself. New York: Viking, 2007. 427 p.

2. Davidson R.J., McEwen B.S. Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well - being // Nature Neuroscience. 2012. Vol. 15, No. 5. P. 689–695. DOI: 10.1038 / nn.3093

3. Roberts B.W., Luo J., Briley D.A., Chow P.I., Su R., Hill P.L. A systematic review of personality trait change through intervention // Psychological Bulletin. 2017. Vol. 143, No. 2. P. 117–141. DOI: 10.1037 / bul0000088

4. Bleidorn W., Schwaba T., Zheng A., Hopwood C.J., Sosa S.S., Roberts B.W., Briley D.A. Personality stability and change: A meta - analysis of longitudinal studies // Psychological Bulletin. 2022. Vol. 148, No. 7–8. P. 588–619. DOI: 10.1037 / bul0000365

5. Stieger M., Flückiger C., Rüegger D., Kowatsch T., Roberts B.W., Allemand M. Changing personality traits with the help of a digital personality change intervention // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2021. Vol. 118, No. 8. e2017548118. DOI: 10.1073 / pnas.2017548118

6. Корнеева С.А. Особенности процессов саморегуляции у студентов с разными профилями латеральной организации // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2011. Вып. 3 (7). С. 89–98.

7. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Аспекты исследования осознанной саморегуляции и функциональной асимметрии мозга // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2015. № 1. С. 31–39.

8. Бызова В.М., Перикова Е.И., Ловягина А.Е. Метакогнитивная включённость в системе психической саморегуляции студентов // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 126–140. DOI: 10.17223 / 17267080 / 73 / 8

9. Перикова Е.И., Бызова В.М. Система психической саморегуляции учебной деятельности: метакогнитивный подход // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 15–29. DOI: 10.17223 / 17267080 / 79 / 2

10. Прохоров А.О. Ментальные механизмы регуляции психических состояний // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 4. С. 182–204. DOI: 10.17759 / exppsy.2021140410

11. Прохоров А.О., Чернов А.В., Карташева М.И. Влияние ментальных структур на эффективность саморегуляции психических состояний в учебной деятельности студентов // Сибирский психологический журнал. 2022. № 86. С. 66–83.

12. Tang Y.Y., Hölzel B.K., Posner M.I. The neuroscience of mindfulness meditation // Nature Reviews Neuroscience. 2015. Vol. 16, No. 4. P. 213–225.

13. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд - во МГУ, 1973.

14. DeYoung C.G. Personality neuroscience and the biology of traits // Social and Personality Psychology Compass. 2010. Vol. 4, No. 12. P. 1165–1180.

15. Vukasović T., Bratko D. Heritability of personality: A meta - analysis of behavior genetic studies // Psychological Bulletin. 2015. Vol. 141, No. 4. P. 769–785.

16. Wood W., Quinn J.M., Kashy D.A. Habits in everyday life: Thought, emotion, and action // Journal of Personality and Social Psychology. 2002. Vol. 83, No. 6. P. 1281–1297. DOI: 10.1037 / 0022 - 3514.83.6.1281

17. Yin H.H., Knowlton B.J. The role of the basal ganglia in habit formation // Nature Reviews Neuroscience. 2006. Vol. 7, No. 6. P. 464–476.

18. Бахчина А.В., Демарева В.А., Синеокова Т.Н. Особенности вегетативных реакций студентов в подготовленной монологической и неподготовленной диалогической речи на иностранном языке (постановка задачи) // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. Н. Новгород: НГЛУ, 2015. Т. 10, вып. 3. С. 143–156.

19. McGaugh J.L. Memory — a century of consolidation // Science. 2000. Vol. 287, No. 5451. P. 248–251. DOI: 10.1126 / science.287.5451.248

20. Schultz W. Dopamine neurons and their role in reward mechanisms // Current Opinion in Neurobiology. 1997. Vol. 7, No. 2. P. 191–197.

21. Schultz W., Dayan P., Montague P.R. A neural substrate of prediction and reward // Science. 1997. Vol. 275, No. 5306. P. 1593–1599. DOI: 10.1126 / science.275.5306.1593

22. Симова А.А. Нейропластичность при принятии экономических решений в условиях активного выбора // Материалы Международного молодёжного научного форума «Ломоносов - 2025». М.: МАКС Пресс, 2025.

23. Arnsten A.F.T. Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function // Nature Reviews Neuroscience. 2009. Vol. 10, No. 6. P. 410–422.

24. Milad M.R., Quirk G.J. Fear extinction as a model for translational neuroscience: Ten years of progress // Annual Review of Psychology. 2012. Vol. 63. P. 129–151.

25. Craske M.G., Treanor M., Conway C.C., Zbozinek T., Vervliet B. Maximizing exposure therapy: An inhibitory learning approach // Behaviour Research and Therapy. 2014. Vol. 58. P. 10–23.

26. Никифорова А.А., Щеглова А.П., Ягудин Д.Р. Нейропластичность и когнитивный контроль: интеграция методов саморегуляции для преодоления тревоги в публичных выступлениях // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2025. № 7. С. 95–99. DOI: 10.37882 / 2500 - 3682.2025.07.18

27. Tang Y.Y., Posner M.I. Attention training and attention state training // Trends in Cognitive Sciences. 2009. Vol. 13, No. 5. P. 222–227. DOI: 10.1016 / j.tics.2009.01.009

28. Tang Y.Y., Lu Q., Geng X., Stein E.A., Yang Y., Posner M.I. Short - term meditation induces white matter changes in the anterior cingulate // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2010. Vol. 107, No. 35. P. 15649–15652.

29. Ловягина А.Е. Особенности психической саморегуляции и волевой сферы у спортсменов разной квалификации // Теория и практика физической культуры. 2016. № 4. С. 66–68.

30. Lieberman M.D., Eisenberger N.I., Crockett M.J., Tom S.M., Pfeifer J.H., Way B.M. Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli // Psychological Science. 2007. Vol. 18, No. 5. P. 421–428. DOI: 10.1111 / j.1467 - 9280.2007.01916.x

31. Torre J.B., Lieberman M.D. Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation // Emotion Review. 2018. Vol. 10, No. 2. P. 116–124.

32. Kircanski K., Lieberman M.D., Craske M.G. Feelings into words: Contributions of language to exposure therapy // Psychological Science. 2012. Vol. 23, No. 10. P. 1086–1091. DOI: 10.1177 / 0956797612443830

33. Kross E., Bruehlman - Senecal E., Park J. et al. Self - talk as a regulatory mechanism: How you do it matters // Journal of Personality and Social Psychology. 2014. Vol. 106, No. 2. P. 304–324.

34. Pascual - Leone A., Amedi A., Fregni F., Merabet L.B. The plastic human brain cortex // Annual Review of Neuroscience. 2005. Vol. 28. P. 377–401. DOI: 10.1146 / annurev.neuro.27.070203.144216

35. Hardwick R.M., Caspers S., Eickhoff S.B., Swinnen S.P. Neural correlates of action: Comparing meta - analyses of imagery, observation, and execution // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2018. Vol. 94. P. 31–44. DOI: 10.1016 / j.neubiorev.2018.08.003

36. Усенкова А.С., Вартанов А.В. Психофизиологические механизмы воображения и памяти на движение (метод ЭЭГ) // Психология XXI века — 2025: Человек и мир: сб. материалов конф. СПб.: СПбГУ, 2025. С. 25 [уточнить страницы].

37. Kappes H.B., Oettingen G. Positive fantasies about idealized futures sap energy // Journal of Experimental Social Psychology. 2011. Vol. 47, No. 4. P. 719–729.

38. Gollwitzer P.M., Sheeran P. Implementation intentions and goal achievement: A meta - analysis of effects and processes // Advances in Experimental Social Psychology. 2006. Vol. 38. P. 69–119.

39. Lally P., van Jaarsveld C.H.M., Potts H.W.W., Wardle J. How are habits formed: Modelling habit formation in the real world // European Journal of Social Psychology. 2010. Vol. 40, No. 6. P. 998–1009. DOI: 10.1002 / ejsp.674

40. Singh B., Murphy A., Maher C., Smith A.E. Time to form a habit: A systematic review and meta - analysis of health behaviour habit formation and its determinants // Healthcare. 2024. Vol. 12, No. 23. Art. 2488. DOI: 10.3390 / healthcare12232488

41. Wood W., Rünger D. Psychology of habit // Annual Review of Psychology. 2016. Vol. 67. P. 289–314. DOI: 10.1146 / annurev - psych - 122414 - 033417

42. Nader K. Memory traces unbound // Trends in Neurosciences. 2003. Vol. 26, No. 2. P. 65–72. DOI: 10.1016 / S0166 - 2236(02)00042 - 5

43. Schiller D., Monfils M.H., Raio C.M., Johnson D.C., LeDoux J.E., Phelps E.A. Preventing the return of fear in humans using reconsolidation update mechanisms // Nature. 2010. Vol. 463, No. 7277. P. 49–53.

44. Phelps E.A., Hofmann S.G. Memory editing from science fiction to clinical practice // Nature. 2019. Vol. 572, No. 7767. P. 43–50.

© Занин Д.С. 2026

**Инь Цзиньюань**
Аспирант,
ГБОУ ВО Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке
Научный руководитель: **Диденко Д.Л.**
К.п.н., старший преподаватель
ГБОУ ВО Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке

## К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ - ВОКАЛИСТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

**Аннотация**

Обучение иностранных студентов академическому вокалу является отдельным направлением деятельности ряда российских вузов. Данная категория требует комплексного подхода в области профессиональной подготовки вокалистов, где

большое значение имеет учет их вокально - технической и музыкально - теоретической базы, лингвистических трудностей и необходимость социальной адаптации. Наряду с профилирующими предметами следует обеспечить тщательную подготовку в области дисциплин общемузыкального развития, необходимых для становления профессиональной компетентности и грамотного специалиста в музыкальной сфере.

**Ключевые слова**

Иностранные студенты, вокалисты, российский вуз, комплексный подход, профессиональная подготовка.

**Yin Jinyuan**
Graduate student,
Moscow State Institute of Music named after. Schnittke
Scientific adviser: **Didenko D.L.**

## SPECIFICS OF TRAINING FOREIGN VOCALISTS AT RUSSIAN UNIVERSITIES

**Abstract**

Teaching international students' academic vocals at Russian universities is a distinct focus for a number of Russian universities. This category requires a comprehensive approach to professional vocal training, taking into account their vocal technical and musical theoretical foundation, linguistic difficulties, and social adaptation needs. Along with core subjects, it is essential to ensure thorough training in general music development disciplines, which are essential for developing professional competence and becoming a competent specialist in the field of music.

**Keywords**

Foreign students, vocalists, Russian university, comprehensive approach, professional training.

Вокальное обучение является своеобразным и длительным процессом. У иностранных вокалистов, поступивших в российский вуз, начальная подготовка очень различна, что объясняется отсутствием в таких странах как Китай, Корея, Вьетнам выстроенной трехступенчатой системы музыкального образования, как это принято в России. Поэтому задачи обучения иностранных вокалистов расширяются, зачастую они дополняются необходимостью формирования знаний и умений, которые у российских студентов уже имеются на момент поступления в вуз. Только в этом случае можно говорить о качественной профессиональной подготовке обучающихся в области вокального искусства.

При этом подготовка квалифицированных кадров в данной сфере среди иностранных студентов очень высока, она считается одним из приоритетных направлений профессионального музыкального образования в области

международных связей. Так, в Китае в настоящее время высока потребность в специалистах, которые могут эффективно сочетать педагогическую и артистическую деятельность на сценах театральных, концертных организаций и учреждений.

Процесс обучения начинающих вокалистов в вузе – это многоаспектная область, имеющая свою специфику. В своих исследованиях, И.П. Демедюк указывает на основные направления в этой сфере [3, с. 227]:

1) применение различных подходов к воспитательной и образовательной деятельности;

2) полноценное содержание учебно - воспитательного процесса обучения академическому вокалу;

3) применение подходящих методов работы с каждым обучающимся.

Российская вокально - исполнительская школа внесла огромный вклад в становление мирового искусства, и на данный момент она имеет высокий статус, в том числе в обучении иностранных студентов. Педагоги вузов осознают большую ответственность, принимая на обучение студентов из других стран. Главной задачей при этом является передача вокальных традиций, сложившихся в России в рамках национального культурного пространства и обращение к современным направлениям в области вокального искусства в процессе обучения иностранцев: синтез классических подходов и современных взглядов, в том числе зарубежных, на обучение вокальной технике. Для воспитания иностранного вокалиста, нацеленного на дальнейшую профессиональную деятельность в мировом музыкальном пространстве, должен быть найден необходимый баланс между российскими и западными методами обучения.

Обучение иностранных вокалистов в российском вузе требует обозначить роль педагога - компетентность и умение донести до студентов информацию разной степени трудности, осложненную нередко лингводидактическими проблемами.

Период обучения в вузе приходится, как правило, на возраст 18 - 28 лет, когда происходит окончательное формирование человека как личности. Обучающиеся уже в достаточной степени осознают уровень своей профессиональной подготовки, и преподавателю необходимо тщательно продумать особенности развития каждого студента, выстроить стратегию на достижение успеха в выбранной сфере. Для этого необходим постоянный контроль и анализ того, получается ли у иностранного студента преодолеть лингвистические и адаптационные барьеры, возникающие технические и художественные трудности т. д.

Весомую роль в этом процессе приобретает сама образовательная среда, в которую иностранные студенты должны быть погружены вместе с российскими обучающимися в сфере вокального искусства. Этот аспект отмечает А.Ф. Григорьев, подчеркивая, что если в вузе грамотно и качественно построена работа не только в области образовательной деятельности, но и проводятся внеучебные мероприятия, часто организуются концерты, в рамках которых начинающие вокалисты получают исполнительский опыт, могут показать свои навыки и умения,

исполнить свой репертуар в сценических условиях, понять, какие нюансы необходимо скорректировать и получить конструктивные комментарии от музыкального сообщества по поводу выступления, в таком случае процесс профессионального развития будет более продуктивным [2].

К этому вопросу относится и возможность участия в мастер - классах у лучших певцов России, посещение творческих встреч с различными артистами, театров и иных мероприятий. К таким формам обучения иностранцев необходимо специально приобщать и сопровождать, организовывая наставничество. Чем насыщеннее будет создана образовательно - воспитательная среда в учебном заведении и за его пределами, тем больше условий будет у иностранных студентов для быстрой адаптации, мотивации к расширению знаний и умений в области профессии.

Целесообразно помочь иностранному студенту освоить каждую дисциплину, входящую в учебный план вуза, создать для этого специальные условия. Это позволит в полной мере сформировать у обучающихся все необходимые компетенции. Как правило, большое затруднение у иностранных студентов вызывают музыкально - теоретические предметы, так как они часто осваивают на родине только академический вокал, а сольфеджио, музыкальную литературу, гармонию не изучают. Поэтому для освоения этих дисциплин для иностранных обучающихся создаются отдельные группы, так как им необходимо приобрести и начальные знания и умения, и сформировать их более высокий уровень. Сюда же добавляется проблема не достаточного владения русским языком, что затрудняет получение студентами нужных для музыкальной деятельности знания. Российская вокальная школа всегда отличалась подготовкой певцов, которые хорошо понимают не только содержание вокальных сочинений, но и то, какими средствами музыкальной выразительности оно создается, учитывают при построении интерпретации особенности формообразования, стиля музыки. Все это помогает вокалисту успешно и качественно анализировать и понимать сам музыкальный материал. Поэтому от освоения иностранцами предметов музыкально - теоретического цикла тоже зависит их профессиональное становление.

Несомненно, необходимо подбирать эффективную систему методов и приемов в рамках специальных предметов, связанных с воспитанием вокальной культуры иностранных обучающихся. Сюда входит ряд теоретических мероприятий: лекции, семинарские занятия, уроки с внедрением практических видов деятельности – как индивидуального, так и группового формата, выполнением самостоятельных заданий, развернутые консультации с педагогами, аттестации и контрольные процедуры различного плана и др. Но главное внимание в процессе обучения иностранных студентов акцентируется непосредственно на работе с голосом. Чтобы вокальное исполнение было выполнено на качественном уровне, студенту (под руководством преподавателя) требуется развивать целый комплекс навыков и умений в этой области: звукообразование, звуковедение, постановка дыхания, дикция, артикуляция, выразительность и др. А.С. Яковлева подчеркивает, что «от

степени владения студентом техникой певческого голоса зависит в большой мере процесс восприятия и исполнения учениками вокальных произведений» [1, с. 49].

Должны получить иностранные обучающиеся и знания в области анатомических особенностей гортани, классификации певческих голосов. Их расширение представлений о выдающихся певцах разных национальных принадлежностей, тонкостях исполнения определенных оперных ролей будет способствовать приобщению к мировому вокальному искусству.

В число профилирующих дисциплин академическому вокалу в вузе входит вокальный ансамбль и оперный класс, где будущие вокалисты учатся работать в единой команде, социализироваться в профессиональной среде, что, несомненно, будет иметь положительный эффект при построении певческой карьеры уже после завершения обучения. Для иностранных обучающихся взаимодействие в рамках этих дисциплин с российскими студентами выполняет социализирующую роль.

Кроме того, занятия в оперном классе способствуют сценическому раскрепощению и развитию компетенций в области актерского мастерства, так как будущие вокалисты должны уметь в своей деятельности исполнять не только камерный репертуар разной жанровой и стилевой направленности, но и иметь возможность выступать в оперном спектакле. Оперный театр предполагает наличие у вокалиста хороших навыков перевоплощения в различные образы и персонажей, помимо высокого уровня владения вокальной техникой.

Обучение вокалиста в вузе связано с осуществлением разных видов деятельности (образовательной, концертной). Включаясь в творческий процесс, студенты формируют волю, сценическую стрессоустойчивость, развивают стремление добиваться поставленных задач, направленности на творческий рост.

Российские вокалисты довольно быстро приобщаются к необходимости проявлять осведомленность в вопросах истории создания исполняемых сочинений, их стилистических особенностях, влияющих на интерпретацию. Иностранные же вокалисты не могут самостоятельно проявлять такую активность в этом направлении, так как у них нет достаточного исполнительского опыта и необходимых навыков. Поэтому преподаватели по специальности должны помочь обучающимся, указывая на нужные элементы. Это могут быть особенности исполнения различных мелизмов, соответствующих разным эпохам и композиторским стилям, необходимость детализированного исполнения вокальной партии, выбор наиболее подходящего темпа, указание на необходимость обращения к истории создания сочинения, к прослушиваю произведения в исполнении конкретного певца и др. Иностранные вокалисты будут постепенно приобщаться к построению исторического и художественного контекста сочинения, знать и понимать особенности стиля композитора.

Обучение в вузе для будущих вокалистов предусматривает качественную подготовку по дисциплинам, связанным с изучением истории музыки (разных эпох и национальных культур) и анализа музыкальных произведений. Сочинения, составляющие певческий репертуар студента, рассматриваются на уроках указанных учебных предметов, учащиеся получают необходимый инструментарий для лучшего понимания содержания и музыкальных особенностей избранных для своей интерпретации вокальных произведений.

Неслучайно в курс обучения в вузе студента - вокалиста обычно входит фортепиано. Игра на этом музыкальном инструменте способствует развитию слуха, координации движений. Кроме того, певцу крайне полезно уметь аккомпанировать себе на фортепиано несложные партии, поддерживающие его вокальное исполнение. При этом для иностранных обучающихся эта форма работы часто является новой. Это позволяет ему осуществлять более полноценные репетиции в домашних условиях, когда рядом нет концертмейстера, изучить самостоятельно партию концертмейстера, проработать агогические особенности произведения, преодолеть ансамблевые трудности.

Таким образом, обучение иностранных студентов академическому вокалу в российском вузе требует комплексного подхода к процессу воспитания настоящего профессионала, где большое значение имеет учет их вокально - технической и музыкально - теоретической базы, лингвистические трудности и необходимость социальной адаптации. В вузовскую подготовку включаются как профилирующие предметы, позволяющие сформировать самые фундаментальные компетенции для будущего певца, так и дисциплины обще - музыкального развития, необходимые для становления грамотного специалиста в музыкальной сфере.

**Список использованной литературы:**

1. Вопросы вокальной педагогики / Под ред. А.С. Яковлевой. – Москва: Музыка, 1984. – 217 с.
2. Григорьев, А.Ф. Вопросы музыкально - педагогического образования и музыкознания // KANT. – №2 (55), 2025. – С. 468–460.
3. Демедюк, И.П. Особенности профессиональной подготовки вокалистов в ВУЗах культуры и искусств // Вестник МГУКИ. – 3 (71), 2016. – С. 226–234.

© Инь Цзиньюань, 2026

**Кадиров Б.Р.**
студент
ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технологический университет»
г. Казань, Россия
**Научный руководитель: Куршев А.В.**
доцент кафедры физического воспитания и спорта
ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технологический университет»
г. Казань, Россия

## ВСЕРОССИЙСКИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО - СПОРТИВНЫЙ КОМПЛЕКС «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

**Аннотация.** В статье рассматривается использование комплекса ГТО для повышения двигательной активности студентов. Кратко описаны развитие

современной системы ГТО и её включение в занятия по физической культуре в вузе. Практическая часть основана на анонимном опросе 54 студентов 1 - 2 курсов технического вуза. Большинство участников считают тестирование способом проверить собственную физическую подготовленность. Среди причин отказа чаще назывались нехватка времени и отсутствие информации о порядке сдачи, а самым трудным испытанием оказался наклон вперёд из положения стоя. Сделан вывод о необходимости регулярно включать подготовку к нормативам в занятия и заранее сообщать студентам условия тестирования.

**Ключевые слова:** ГТО, физическая культура, двигательная активность, студенты, физическое воспитание, здоровый образ жизни, мотивация, нормативы физической подготовленности.

**Kadirov B.R.**
student
Kazan National Research Technological University
Kazan, Russia
**Scientific adviser: Kurshev A.V.**
Associate Professor, Department of Physical Education and Sports
Kazan National Research Technological University
Kazan, Russia

## THE ALL - RUSSIAN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS COMPLEX «READY FOR LABOUR AND DEFENCE» (GTO) AS A MEANS OF INCREASING PHYSICAL ACTIVITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS

**Annotation.** The article discusses how the Ready for Labour and Defence (GTO) complex can be used to increase physical activity among university students. It briefly describes the development of the modern GTO system and its use in university physical education. The practical part of the study is based on an anonymous survey of 54 first - and second - year students at a technical university. Most respondents viewed the tests as a way to assess their own physical fitness. The most common reasons for not participating were lack of time and insufficient information about the testing procedure. The standing forward bend was considered the most difficult test. The findings support regular preparation during physical education classes and timely information about upcoming testing.

**Keywords:** GTO, physical culture, physical activity, students, physical education, healthy lifestyle, motivation, fitness standards.

### Введение

Недостаток движения особенно заметен в студенческой среде. Значительная часть учебной работы проходит за компьютером; к этому добавились дистанционные занятия и малоподвижный досуг. Поэтому гиподинамия для многих студентов стала частью обычного режима дня. Одним из способов повлиять на эту

ситуацию стало возрождение в 2014 году Всероссийского физкультурно - спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) [1; 2].

Смысл комплекса заключается в конкретных и понятных нормативах, по которым человек может проверить свою физическую подготовленность и получить знак отличия. В вузе такие испытания можно включать в обычные занятия по физической культуре. В этом случае преподаватель оценивает не только посещаемость, но и фактический результат студента [3]. Цель работы состоит в том, чтобы определить место комплекса ГТО в физическом воспитании студентов и по данным анкетирования выяснить основные мотивы и причины отказа от сдачи нормативов.

**Развитие комплекса ГТО**

Комплексная проверка физической подготовленности применялась ещё в СССР. Система ГТО появилась в 1931 году и около шестидесяти лет использовалась в школах, вузах и спортивных организациях [1]. Затем был длительный перерыв. К комплексу вернулись 24 марта 2014 года, когда был подписан указ о его возрождении. Прежнее название сохранили, подчеркнув связь современной программы с её историей [2].

Современные нормативы распределены по возрастным ступеням. В первой редакции их было одиннадцать, а с 2023 года действует восемнадцать ступеней. Для детей и подростков возрастные интервалы составляют два года, для взрослых - пять лет [2]. Такое деление позволяет точнее учитывать возраст участников при оценке результатов.

Проверка подготовленности является лишь одной из задач ГТО. Комплекс также должен способствовать регулярным занятиям физической культурой, улучшению физической формы и увеличению продолжительности жизни. В официальных документах отдельно названа воспитательная задача, связанная с патриотизмом и участием в общем физкультурном движении [2]. В высшей школе элементы ГТО используются в рамках дисциплины «Физическая культура» [3; 4].

**Комплекс ГТО в занятиях по физической культуре**

Использование нормативов ГТО в учебном процессе даёт преподавателю единую шкалу оценки физической подготовленности [4]. Для студента результат становится более наглядным: он видит, какой норматив выполнен и до какого уровня ещё нужно подготовиться. Однако организация сдачи зависит от возможностей вуза. Не везде доступны центр тестирования, бассейн или площадка для стрельбы; часть студентов не знает порядок прохождения испытаний либо сомневается в своей подготовке [5; 6]. Поэтому бег, прыжок в длину и поднимание туловища осваивают охотнее, чем дисциплины, для которых нужен инвентарь или помощь инструктора [7].

Испытания ГТО проверяют разные физические качества. Большинство из них развивают теми же упражнениями, которые уже входят в программу занятий по физической культуре (табл. 1).

**Таблица 1 — Физические качества, оцениваемые нормативами ГТО, и средства их развития**

| Физическое качество | Испытание в комплексе ГТО | Средства развития на занятиях по физической культуре |
|---|---|---|
| Сила | Подтягивание, отжимание, рывок гири | Упражнения с отягощением собственным весом, круговая тренировка |
| Быстрота | Бег 60 или 100 м | Повторный бег на коротких отрезках, эстафеты, стартовые упражнения |
| Выносливость | Бег 2–3 км, лыжные гонки | Равномерный и переменный бег, циклические нагрузки |
| Гибкость | Наклон вперёд из положения стоя | Стретчинг, парные упражнения на растяжку |
| Координация | Челночный бег, метание снаряда | Координационные лестницы, спортивные игры |

Таким образом, специальная программа подготовки требуется не всегда. Во многих случаях достаточно объяснить студентам назначение привычных упражнений и связать их с нормативами соответствующей возрастной ступени [3, с. 184].

**Организация и результаты опроса**

Для практической части работы я провёл анонимный опрос 54 студентов 1 - 2 курсов технического вуза. Вопросы касались опыта участия в тестировании, причин сдачи или отказа, а также выбора отдельных испытаний. Имена и учебные группы не указывались. Это было важно, поскольку часть вопросов затрагивала не только физическую подготовку, но и организацию работы со студентами.

Хотя бы один раз нормативы ГТО сдавали 22 участника опроса, или 41 %. Знак отличия получили 17 человек. Иными словами, опыт официальной сдачи есть почти у каждого третьего респондента. Среди первокурсников таких студентов оказалось больше, чем среди второкурсников. Подобное соотношение отмечалось и в других работах, где первокурсники чаще участвовали в организованных формах физической активности [8].

Чаще всего студенты шли на сдачу, чтобы проверить собственную физическую форму: этот ответ выбрали 29 человек из 54 (54 %). Сам знак отличия был главным мотивом только для 8 респондентов (15 %). Остальные указывали, что

сдавали нормативы вместе с друзьями или по требованию преподавателя. Следовательно, для большинства участников тестирование интересно прежде всего как способ получить конкретную оценку своей подготовленности.

Из 32 студентов, не участвовавших в сдаче, 19 сослались на нехватку времени для подготовки. Ещё 14 человек не знали, где и когда проводится тестирование, а 11 сомневались, что справятся с силовыми испытаниями и проверкой гибкости. Ответы можно было выбирать совместно, поэтому их сумма превышает число респондентов в этой группе. Недостаток информации заслуживает отдельного внимания: для его устранения не требуются изменения программы или новое оборудование.

Самым трудным испытанием 32 респондента из 54 (59 %) назвали наклон вперёд из положения стоя. Студенты, как правило, уделяют растяжке меньше внимания, чем упражнениям на силу и скорость; такая же особенность описана в исследованиях подготовки к ГТО в вузах [8]. При выборе дополнительных испытаний участники чаще отмечали прыжок в длину с места и поднимание туловища из положения лёжа. Вероятная причина проста: оба упражнения можно отрабатывать самостоятельно и без специального инвентаря.

**Обсуждение результатов**

Результаты опроса подтверждают предположение, основанное на литературе: интерес к ГТО среди студентов есть, но упирается не столько в мотивацию, сколько в организационные и информационные барьеры [5; 6]. Больше половины опрошенных воспринимают тестирование как способ узнать о себе что - то конкретное - именно на такое отношение и рассчитывали авторы комплекса, формулируя задачу повышения осознанной физической активности населения [2].

Второй вывод касается гибкости: если сила и быстрота развиваются почти автоматически на обычных занятиях, то работа над гибкостью требует отдельного времени в структуре занятия - иначе норматив продолжит оставаться самым «проблемным», как фиксируют и другие исследования подготовки студентов к сдаче норм ГТО [7; 8]. Наконец, барьер отсутствия информации - самый простой в устранении и одновременно самый частый: регулярное информирование о датах тестирования и разбор нормативов «по выбору» с учётом возможностей студента способны заметно повысить долю тех, кто доходит от интереса к реальной сдаче.

**Заключение**

Комплекс ГТО используется в высшей школе как единая система проверки физической подготовленности [1; 2]. По результатам опроса студенты чаще всего видят в нём способ оценить собственную форму, а не только получить знак отличия. Вместе с тем в тестировании участвовали 41 % респондентов. Остальным чаще мешали нехватка времени, отсутствие сведений о порядке сдачи и неуверенность при выполнении отдельных нормативов. Наибольшие затруднения вызвала проверка гибкости.

Подготовку к ГТО целесообразно проводить в рамках обычных занятий по физической культуре. Для этого не нужно полностью менять учебную программу:

достаточно регулярно работать над менее освоенными упражнениями, разбирать технику испытаний и заранее информировать студентов о тестировании. Такие меры устраняют часть препятствий, выявленных в опросе, и делают участие более доступным.

**Список использованной литературы**

1. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 543 с.

2. Официальный интернет - портал Всероссийского физкультурно - спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: https: // www.gto.ru (дата обращения: 18.09.2026).

3. Столяров В.И. Социология физической культуры и спорта (введение в проблематику и новая концепция): научно - методическое пособие. — М.: Гуманитарный центр «СпАрт» РГАФК, 2002. — 346 с.

4. Лубышева Л.И. Всероссийский комплекс ГТО как фактор развития физкультурно - спортивной деятельности вуза // Физическая культура и спорт, туризм: научно - методическое сопровождение: сб. науч. - практ. конф. (15–16 мая 2014 г.). — Пермь, 2014. — С. 184–189.

5. Манжелей И.В. Условия реализации Всероссийского физкультурно - спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в вузе // Физическая культура и здоровье студентов вузов. — 2016. — С. 24–27.

6. Крылова А.В., Балберова О.В. Исследование готовности студентов к сдаче норм комплекса ГТО: психолого - педагогический аспект // Научно - спортивный вестник Урала и Сибири. — 2017. — № 1. — С. 57–64.

7. Туревский И.М. Подготовка студентов к сдаче норм комплекса ГТО // Учёные записки Орловского государственного университета. — 2015. — № 6 (69). — С. 274–277.

8. Хамидуллина Г.Ф., Питеркина М.В., Хисамутдинов В.Х. ГТО в технологическом университете (по данным социологического опроса) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: https: // naukaru.ru / ru / storage / download / 128109 (дата обращения: 18.09.2026).

9. Уткин В.Л. Культура движения (Основы оптимизации). — М.: Знание, 1984. — 64 с.

10. Лукин Ю.Л., Шелкунова Т.В. Психология физической культуры и спорта: учебное пособие. — Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2018. — 99 с.

11. Куршев А.В. Формирование гражданской направленности студентов вузов в физкультурно - спортивной деятельности // Казанская наука. — 2024. — № 12. — С. 188–190.

12. Куршев А.В. Педагогическое проектирование гражданско - ориентированной образовательной среды военного вуза // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. — 2025. — № 4. — С. 201–205.

13. Куршев А.В. Реализация гражданско - патриотического воспитания в ходе физической подготовки студентов вузов // Управление устойчивым развитием. — 2026. — № 1 (62). — С. 91–97.

© Кадиров Б.Р., 2026

**Казанджян Г. А.**
**Цуркова В. С.**
студентки 2 - го курса Финансового университета
при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия
**Научный руководитель: Микрюков В.О.**
кандидат философских наук, доцент
доцент кафедры социологии Финансового университета
при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ГЕЙМИФИКАЦИЯ И НЕЙРОПЕДАГОГИКА КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию трансформации образовательного процесса под влиянием инновационных психолого - педагогических подходов. Рассматривается двойственный характер внедрения новых технологий: с одной стороны, геймификация и нейропедагогика обеспечивают беспрецедентный рост вовлеченности и персонализацию обучения, с другой — порождают риски цифровой зависимости и перегрузки когнитивных функций. На основе анализа отчетов EdTech - рынка, исследований в области нейронаук и педагогических публикаций 2024–2026 годов выявляются ключевые тренды: переход от пассивного потребления контента к интерактивным симуляциям, внедрение систем адаптивного обучения на базе ИИ и формирование новых требований к психоэмоциональному благополучию учащихся. Особое внимание уделяется проблеме сохранения баланса между технологической эффективностью и глубиной человеческого взаимодействия «педагог — ученик».

**Ключевые слова:** инновации в образовании, геймификация, нейропедагогика, учебная мотивация, адаптивное обучение, EdTech, психология образования, когнитивная нагрузка.

Система образования переживает фундаментальную перестройку, обусловленную кризисом традиционной модели передачи знаний и стремительным развитием цифровых технологий. Если ранее внедрение инноваций носило точечный характер, то к 2026 году более 75 % образовательных учреждений используют элементы адаптивных платформ и интерактивных методик [1].

Цифровая революция в образовании сопровождается впечатляющей статистикой. По данным аналитиков EdTech, объем рынка образовательных технологий продолжает расти, а более 60 % преподавателей отмечают рост вовлеченности при использовании интерактивных платформ [2]. Однако параллельно усиливается проблема «цифровой усталости»: более половины учащихся жалуются на сложность концентрации внимания при длительной работе с экранами. Возникает парадокс: чем технологичнее становится образовательная среда, тем острее встает вопрос о психоэмоциональном состоянии обучающегося.

Ключевая проблема заключается в конфликте между технологической эффективностью инновационных проектов (геймификация, ИИ - тренажеры) и потребностью психики учащегося в устойчивой мотивации и отсутствии когнитивной перегрузки. Геймификация часто приводит к тому, что студент фокусируется на получении «баллов» или наград, а не на освоении материала. Это подтверждает мысль о том, что простая механическая геймификация (баллы, бейджи, рейтинги) исчерпывает себя. Нейропедагогические исследования показывают, что длительное взаимодействие с цифровыми интерфейсами снижает глубину обработки информации. Таким образом, проблема имеет двойственную природу: педагогическую (необходимость перестройки методик под новые инструменты) и психологическую (профилактика цифрового выгорания).

Трансформация затрагивает саму природу учебной мотивации. Традиционно мотивация строилась на авторитете педагога и внешней оценке. Инновационные программы (например, симуляторы реальных профессий или проектные мастерские) позволяют сместить фокус на внутреннюю мотивацию. Исследования показывают, когда учащийся видит практический результат своих действий в цифровой среде, его вовлеченность возрастает на 40 % по сравнению с классическим уроком [3]. Конкурентное преимущество образовательных программ в эпоху цифровизации смещается с функции развлечения (геймификация ради вовлечения) на функцию когнитивного развития (нейропедагогический подход). Программы, которые интегрируют игровые механики с учетом нейрофизиологических особенностей возраста и обеспечивают психологическую разгрузку, демонстрируют более высокие и устойчивые показатели успеваемости, чем проекты, построенные исключительно на цифровой стимуляции.

Особую роль приобретает нейропедагогика. Современные инновационные проекты все чаще используют данные о работе мозга: учет циклов активности и отдыха, использование визуальных и аудиальных паттернов, адаптация сложности материала под текущее когнитивное состояние ученика. В отличие от классических тестов, нейроинтерфейсы и адаптивные платформы позволяют выстраивать индивидуальную траекторию. Например, ряд образовательных программ использует биометрические данные (пульс, движение глаз) для определения усталости, автоматически снижая сложность заданий [4]. Это подтверждает смещение ценности от развлечения к когнитивному комфорту. Однако здесь кроется риск: если игра слишком увлекательна, она может затмить учебную цель.

Это требует от педагога новых компетенций — не только предметных, но и психологических.

Ответ образовательных учреждений на эти вызовы формируется в двух направлениях: подготовка кадров и этические рамки. Согласно данным опросов, более 70 % учителей испытывают стресс при внедрении новых технологий, опасаясь, что нейросети и алгоритмы заменят их функции [5]. В ответ на это возникают инновационные проекты по созданию «гибридных» классов, где ИИ берет на себя рутину (проверка тестов, подбор задач), а педагог выполняет роль ментора и психолога. Например, в ряде регионов внедряются программы наставничества, где студенты курируют школьников в цифровой среде [6]. Это позволяет снизить когнитивную нагрузку на преподавателя и повысить качество эмоциональной поддержки [7].

Формируется новая методологическая рамка — «психологически безопасная цифровая среда». Ее ключевые принципы: цифровые инструменты выполняют функцию расширения когнитивных возможностей, но не заменяют социальное взаимодействие; геймификация подчинена задаче формирования устойчивого интереса к предмету, а не погоне за баллами; мониторинг психоэмоционального состояния ученика становится обязательным элементом образовательной программы.

Исследование проектов в сфере нейропедагогики подтверждает эффективность подхода, при котором обучение строится с учетом индивидуальных ритмов мозга. Однако реализация потенциала требует преодоления барьеров: высокой стоимости оборудования (нейроинтерфейсы), недостаточной квалификации педагогов в области психологии и рисков утечки персональных данных учащихся [8]. Кроме того, остается открытым вопрос о том, как инновации влияют на социализацию: заменяя живое общение цифровыми симуляциями, мы можем получить обратный эффект — снижение коммуникативных навыков.

Таким образом, инновационные проекты в психологии, педагогике и образовании характеризуются фундаментальным сдвигом парадигмы. От механического внедрения технологий рынок движется к созданию адаптивных, психологически комфортных сред, в которых цифровые инструменты играют роль усилителя, а не заменителя человеческого контакта. Проекты, рассматривающие инновации исключительно как способ автоматизации, рискуют столкнуться с цифровым выгоранием учащихся.

**Список использованной литературы**

1. Отчет о развитии EdTech - рынка в России: тренды и прогнозы до 2027 года // Smart Ranking. — 2026. — Февраль.

2. Исследование влияния геймификации на вовлеченность студентов в образовательный процесс // Higher Education Today. — 2025. — Ноябрь.

3. Смирнова О.В. Нейропедагогика как основа проектирования современных образовательных сред // Вестник педагогических инноваций. — 2025. — № 2. — С. 45 - 53.

4. Технологии адаптивного обучения: от теории к практике // EdTech Insight. — 2026. — Март.

5. Готовность учителей к внедрению цифровых инструментов: результаты всероссийского опроса // Институт образования НИУ ВШЭ. — 2025. — Сентябрь.

6. Матюшонок, А. А. Рекомендации по улучшению дистанционного формата обучения в государственных вузах России (на основе авторского сравнительного анализа мнений студентов и преподавателей Финансового университета при Правительстве РФ по поводу качества дистанционного обучения во время пандемии) / А. А. Матюшонок, В. С. Косинов, В. О. Микрюков // Современные тренды ГМУ: возможности цифровой трансформации и программно - целевого подхода: сборник трудов конференции - Девятого межвузовского дня научного творчества, Химки, 24 апреля 2021 года. – Химки: АГЗ МЧС России, 2021. – С. 107 - 112.

7. Хамитова, А. Д. Особенности применения глубинных интервью при исследовании мнений студентов Финансового университета при Правительстве РФ по поводу дистанционного обучения / А. Д. Хамитова, В. О. Микрюков, Н. Э. Джавадзаде // Современные тренды ГМУ: возможности цифровой трансформации и программно - целевого подхода: сборник трудов конференции - Девятого межвузовского дня научного творчества, Химки, 24 апреля 2021 года. – Химки: АГЗ МЧС России, 2021. – С. 113 - 116.

8. Микрюков, В. О. Особенности и возникающие трудности тандема «исследователь + ИИ» в качественных социологических и маркетинговых исследованиях / В. О. Микрюков // Интеракция. Интервью. Интерпретация. – 2026. – Т. 18, № 2. – С. 69 - 90. – DOI 10.19181 / inter.2026.18.2.7.

© Казанджян Г. А., Цуркова В. С., 2026

**Карчевская А.А.**
студент магистратуры ФГБОУ ВО «КубГУ»,
г. Краснодар, Российская Федерация
**Научный руководитель: Антипова Л.Н.**, канд. мед. наук,
доцент кафедры социальной работы факультета
психологии и высшего образования
ФГБОУ ВО «КубГУ»,
Руководитель неврологическим центром ГБУЗ «ККБ №2»
г. Краснодар, Российская Федерация

## ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

**Аннотация**

В статье рассматривается проблема влияния специально разработанной программы психолого - педагогического сопровождения на психологические предпосылки успешности обучения младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ). Актуальность исследования обусловлена

потребностью современной школы в создании условий для успешной адаптации и обучения детей с данным диагнозом. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе МАОУ гимназии № 54 г. Краснодара. Показано, что реализация программы из 15 занятий способствует положительной динамике показателей внимания, зрительно - пространственной памяти, когнитивного контроля и снижению выраженности поведенческих проявлений СДВГ по оценкам педагогов.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ), младшие школьники, психолого - педагогическое сопровождение, успешность обучения, исполнительные функции, произвольная регуляция.

**Введение**

Младший школьный возраст характеризуется становлением учебной деятельности и развитием самостоятельности. Особое значение в этот период приобретает поддержка детей с СДВГ, которые испытывают выраженные трудности в регуляции внимания, поведения и удержании учебной задачи.

Согласно модели Р. А. Баркли, ядром нарушений при СДВГ выступает дефицит поведенческого торможения, тесно связанный с рабочей памятью и другими исполнительными функциями. В связи с этим учебные ошибки ребенка с СДВГ не всегда свидетельствуют о недостатке знаний, а зачастую отражают трудности удержания инструкции, планирования и самоконтроля.

На социально - практическом уровне актуальность исследования определяется необходимостью школ иметь в арсенале доказательные и адаптированные программы помощи. Исследовательское противоречие заключается между потребностью практики в систематическом сопровождении таких детей и необходимостью эмпирической оценки конкретных программ применительно к данной группе.

Целью данной работы стала оценка динамики познавательных и поведенческих характеристик младших школьников с установленным СДВГ после участия в программе психолого - педагогического сопровождения.

**Организация и методы исследования**

Исследование проводилось с 12 февраля по 23 мая 2026 года на базе МАОУ гимназии № 54 города Краснодара. В выборку вошли 8 обучающихся 2–4 классов в возрасте 7–10 лет (6 мальчиков и 2 девочки), имеющих заключение врача - психиатра о наличии СДВГ.

Методологическую основу программы составили культурно - исторический и деятельностный подходы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин), нейропсихологическая теория (А. Р. Лурия) и модель исполнительных функций Р. А. Баркли.

Программа включала 15 коррекционно - развивающих занятий (продолжительностью 30–40 минут, один раз в неделю), направленных на развитие устойчивости и переключения внимания, рабочей памяти, тормозного контроля, планирования и эмоциональной саморегуляции.

Для оценки эффективности использовался комплекс из четырех методик: 1. корректурная проба Бурдона (в двух вариантах: с одним и двумя правилами); 2. тест словесно - цветовой интерференции Струпа; 3. компьютерный тест Корси (KuaKua) в прямом и обратном режимах; 4. шкала оценки СДВГ Свенсона (SNAP - IV) в форме опроса классных руководителей.

**Результаты и их обсуждение**

Сравнительный анализ первичной (февраль) и итоговой (май) диагностики выявил позитивную динамику по ряду ключевых показателей.

В корректурной пробе Бурдона (вариант 1) средний объем просмотренного материала увеличился с 315,13 до 334,38 знака, при этом средний темп работы возрос с 105,04 до 111,46 знака в минуту. Важно отметить, что количество ошибок снизилось с 10,25 до 7,88. В более сложном варианте с двумя правилами (вариант 3) объем просмотра вырос с 440,63 до 460,50 знака, а число ошибок сократилось с 21,63 до 18,38. Это свидетельствует об улучшении распределения внимания и способности удерживать несколько условий одновременно. В тесте Струпа средняя величина интерференции (разница времени выполнения третьего и второго заданий) снизилась с 69,25 до 62,75 секунды. Это указывает на повышение эффективности тормозного контроля, то есть способности подавлять привычную реакцию (чтение слова) ради выполнения инструкции (называние цвета шрифта). Результаты теста Корси продемонстрировали рост объема зрительно - пространственной памяти. В прямом порядке средний показатель увеличился с 4,00 до 4,50 элемента, а в обратном (что требует более сложной переработки информации) — с 2,88 до 3,38 элемента. Анализ педагогических оценок (SNAP - IV) показал снижение средних баллов по шкале невнимательности с 16,88 до 15,00, а по шкале гиперактивности / импульсивности — с 17,38 до 15,63. Смешанный показатель уменьшился с 1,90 до 1,70. Учителя отмечали, что дети стали внимательнее относиться к объяснениям, реже отвлекались и лучше включались в работу.

**Заключение**

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что реализация программы психолого - педагогического сопровождения, основанной на развитии регуляторных механизмов, способствует положительной динамике психологических предпосылок успешности обучения. Улучшение показателей внимания, памяти и тормозного контроля создает базу для более эффективного усвоения учебного материала. Однако следует учитывать ограничения исследования: небольшая выборка (n=8), отсутствие контрольной группы и опора на педагогические оценки. В связи с этим обнаруженные изменения интерпретируются как результаты конкретной группы. Перспективы дальнейших исследований связаны с оценкой долгосрочной устойчивости навыков саморегуляции и их переноса на академическую успеваемость по предметам.

**Список литературы:**

1. Баркли, Р. А. (Barkley, R. A.) Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD / R. A. Barkley // Psychological Bulletin. — 1997. — Vol. 121. — № 1. — P. 65–94.
2. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство АПН РСФСР, 1960. — 500 с.
3. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — Москва: Издательство Московского университета, 1973. — 374 с.
4. Монина, Г. Б. Гиперактивные дети: психолого - педагогическая помощь / Г. Б. Монина, Е. К. Лютова - Робертс, Л. С. Чутко. — Санкт - Петербург: Речь, 2007. — 186 с.
5. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко. — 2 - е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2018. — 274 с.

© Карчевская А.А., 2026

**Качалов В.Ю.,**
доцент, к.соц.н.,
доцент кафедры педагогики и психологии в сфере ФКиС
**Шарафеев А.А.,**
студент
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
Казань, Россия

## ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕАКТИВНОСТЬЮ

**Аннотация.**

Статья содержит психологическую характеристику испытуемого, базирующуюся на систематическом наблюдении за его невербальной коммуникацией и эмоциональными реакциями. В тексте подробно освещены методика организации наблюдения, а также интерпретация и оценка выявленных поведенческих паттернов.

**Ключевые слова:**

мимика, пантомимика, паралингвистические характеристики голоса, эмоциональные реакции, психологический портрет, испытуемый, наблюдение, поведение.

**Kachalov V.Yu.,**
**Sharafeev A.A.**

# A PHENOMENOLOGICAL DESCRIPTION OF PERSONALITY BASED ON A COMPREHENSIVE OBSERVATION OF NONVERBAL COMMUNICATION AND EMOTIONAL REACTIVITY

**Annotation.**

The article contains a psychological description of the subject based on systematic observation of his non - verbal communication and emotional reactions. The text covers in detail the methodology of the organization of observation, as well as the interpretation and evaluation of the identified behavioral patterns.

**Keywords:**

facial expressions, pantomime, paralinguistic characteristics of voice, emotional reactions, psychological portrait, subject, observation, behavior.

**Введение.**

Значимость построения психологического портрета ребёнка на основе наблюдательности определяется совокупностью актуальных вызовов в сфере психологии, педагогики и социального развития. Социокультурные трансформации увеличивают потребность в эмпирически обоснованном представлении индивидуальных особенностей детей и подростков. Ранее нами уже проводились изыскания в этой области [5].

У.В. Колесникова отмечает, что: «В условиях ускоряющихся социокультурных трансформаций возрастает потребность в научно обоснованном, актуальном и системном понимании психологического портрета современных детей и подростков. Дефицит целостных эмпирических исследований в отечественной психолого - педагогической науке делает особенно значимыми инициативы, направленные на восполнение этого пробела» [2, с. 57].

Однако, как отмечает в своей работе Бжевская В.А.: «Психологический портрет не является строгим «ярлыком», который навсегда фиксирует личность. Скорее это обобщённая картина, которая помогает лучше понять человека в разных жизненных ситуациях: в общении, работе, отношениях или в период личных изменений» [4].

Целью исследования является психологическая характеристика личности испытуемого, сформированная на базе систематического наблюдения за его невербальным и вербальным поведением. Гипотеза же работы состоит в том, что имеющийся теоретический анализ литературы по данной проблематике позволит определить наиболее эффективные способы фиксации и интерпретации поведенческих паттернов ребёнка (включая мимику, пантомимику и паралингвистику).

**Обсуждение и полученные результаты.**

Наблюдение за поведением обосновывает необходимость адаптации образовательных программ. Создание непосредственного психологического профиля индивида базируется на всестороннем исследовании его эмоционального состояния. Как нам представляется, данный процесс охватывает изучение эмоционально - волевых реакций, степени выраженности тревожных состояний, особенностей когнитивного восприятия собственного «Я», а также анализ навыков межличностного взаимодействия и общей удовлетворенности человека своим жизненным путём. Тем самым применение психологического профилирования обучающихся позволяет оптимизировать образовательный маршрут, значительно повышая при этом степень и результативность педагогического воздействия. Адаптация воспитательных стратегий под индивидуальные особенности способствует активному росту познавательной мотивации, совершенствованию коммуникативных компетенций и минимизации проявлений деструктивного поведения в коллективе.

С.В. Дремлюга считает, что: «Психологический портрет помогает родителям, воспитателям, учителям найти индивидуальный подход к каждому ребенку. Выявление характерных черт каждого малыша позволит грамотно выстроить процесс развития и воспитания» [1, с. 69].

По мнению практикующего спортивного психолога Неяскиной С.В.: «Психологический портрет личности представляет собой детальное описание поведенческих особенностей и черт характера, присущих человеку. С его помощью можно спрогнозировать поведение в разных условиях и ситуациях. Такая характеристика отражает врожденные особенности нервной системы человека и черты, которые он приобрел по мере взросления» [3].

Мимика – это совокупность лицевых выражений и микровыражений, передающих эмоциональные состояния и намерения, используемых для невербальной коммуникации и оценки внутреннего переживания испытуемого.

Пантомимика – это целенаправленные движения тела и жесты, отражающие моторику намерений и эмоциональные реакции, поддерживающие коммуникативные акты и регулирующие взаимодействие в группе.

Паралингвистические характеристики голоса включают громкость, темп, интонацию и тембр, передающие эмоциональные нюансы, регуляцию внимания и информацию о состоянии говорящего и социальном взаимодействии.

Эмоциональные реакции – это мгновенные и продолжительные аффективные проявления в ответ на стимулы, выражаемые вербально и невербально, влияющие на поведение, внимание и мотивацию.

Исследование проходило на базе МБОУ «Гимназия № 183» Советского района г. Казани. Наблюдение за обучающимся 2 «А» класса (8–9 лет) велось непрерывно: как во время академических занятий, так и в периоды внеклассной активности. В ходе исследования нами были избраны следующие ключевые аспекты психологического портрета испытуемого на основе наблюдения за его поведением

(Рисунок 1). В ходе научной работы были определены основные критерии анализа поведенческих паттернов, включающие мимику, особенности пантомимики, паралингвистические параметры вокализации, а также уровень эмоциональной реактивности.

Контекст наблюдения: уроки (структурированная педагогическая деятельность) и внеучебное время (перемены, игры, свободная деятельность). В целом, отмечается выраженная моторная и речевая активность, низкая усидчивость, высокая социальная инициатива, переменная учебная результативность в зависимости от формата задания.




Рис. 1 – Ключевые аспекты исследования психологического портрета испытуемого на основе наблюдения за его поведением

Психологический портрет испытуемого на основе наблюдения за его поведением за обучающимся 2 класса «А» 8 - 9 лет представлен в таблице 1.

По результатам наблюдения за учеником 2 «А», 8–9 лет, формируется психологический портрет с высокой моторной и речевой активностью выраженной экспрессивностью и сильной потребностью в общении.

Мимика широкая и быстрая с частой сменой выражений и временами несоответствием микровыражений вербальному содержанию что указывает на низкую эмоциональную модуляцию и затруднения в вербализации внутреннего состояния.

Таблица 1

Психологический портрет испытуемого на основе наблюдения за его поведением за обучающимся 2 класса «А» 8 - 9 лет

| Аспект | Содержание |
|---|---|
| Мимика | Высокая экспрессивность — широкие мимические реакции, частые улыбки и выражение радости. |

| | |
|---|---|
| | Непоследовательные микровыражения — иногда несоответствие между вербальным содержанием и мгновенной лицевой реакцией. |
| | Быстрая смена мимики — низкая эмоциональная модуляция, резкие переходы между состояниями. |
| Пантомимика | Иллюстративные жесты — активное использование рук при объяснении, жестикуляция усиливает высказывание. |
| | Регуляторные поведенческие сигналы — прикосновения, приближение к собеседнику, перехват инициативы в общении. |
| | Моторная неусидчивость — частые смены позы, верчение, подергивания, необходимость двигательной разрядки. |
| Паралингвистические характеристики голоса: | Интенсивность и громкость — высокий уровень громкости, повышенная энергетика голоса. |
| | Темп и паузы — ускоренная речь, скудные паузы, склонность к наложению на речь других. |
| | Вариативность высоты тона — частые колебания тона в зависимости от возбуждения; артикуляция в целом разборчива при нормальном темпе. |
| Эмоциональные реакции: | Позитивная аффективная доминанта — выраженный энтузиазм и стремление к взаимодействию. |
| | Низкий порог фрустрации — раздражение при ограничении свободы или неудаче, быстрое нарастание эмоциональной реакции. |
| | Ограниченные стратегии саморегуляции — быстрый переход к внешним способам разрядки (движение, голос), затруднения в самостоятельном успокоении. |

Пантомимика характеризуется активной жестикуляцией стремлением к физическому контакту и выраженной моторной неусидчивостью что выступает как механизм разрядки и поддерживает вовлечённость в активные формы работы.

Паралингвистические признаки включают высокий уровень громкости ускоренную речь и частые колебания тона что затрудняет соблюдение коммуникативных норм и приводит к перебиваниям других.

Эмоционально доминирует позитивный аффект, проявляющийся в энтузиазме и инициативе при этом наблюдается низкий порог фрустрации и ограниченные стратегии саморегуляции что выражается в быстрых вспышках раздражения при ограничениях или затруднениях.

В совокупности профиль указывает на высокую мотивацию к социальному взаимодействию и одновременно на затруднения с длительной концентрацией

внимания контролем импульсов и выполнением длительных письменных заданий что повышает риск конфликтов со сверстниками и учебной фрагментарности.

Для построения образовательного и внеурочного процесса для данного ребенка мы можем предложить следующие рекомендации (Рисунок 2).

Для организации учебного и внеурочного процесса мы предлагаем:

– дробить задания на короткие блоки с чёткими инструкциями;

– применять активные методы и проектную работу с фиксированными ролями;

– согласовать с семьёй единые правила и вести регулярный мониторинг поведенческой динамики.




Рис. 2 – Рекомендации на основе психологического портрета испытуемого на основе наблюдения за его поведением за обучающимся 2 класса «А» 8 - 9 лет

Чтобы создать полноценный психодиагностический портрет, необходимо, прежде всего, проанализировать само конкретное поведение человека в различных ситуациях и обстоятельствах. И только тогда итоговый результат будет представлять собой синтез внешних реакций и скрытых психологических параметров, таких как ценностные ориентиры, интеллектуальные особенности, эмоциональный фон и движущие мотивы личности.

**Заключение.**

В основе построения психологического профиля лежит метод наблюдения, позволяющий через изучение реакций индивида в разнообразных жизненных ситуациях воссоздать целостную картину его психической организации. Такой аналитический переход, как мы полагаем, от простой регистрации внешних действий к интерпретации глубинных личностных качеств даёт возможность определить ключевые параметры: от особенностей темперамента и эмоциональной сферы до базовых мотиваторов и способов мышления.

В нашем случае следует отметить факт того, что для ребёнка свойственна повышенная психомоторная активность: он постоянно находится в движении, сопровождает свою речь активной жестикуляцией, говорит громко и в быстром темпе, что серьёзно затрудняет продуктивное общение. При наличии выраженной

познавательной мотивации и инициативности, школьник испытывает дефицит навыков саморегуляции. Импульсивность и неустойчивое внимание значительно препятствуют качественному выполнению им задаваемых учебных заданий, а недостаточная стрессоустойчивость провоцирует напряженные ситуации при взаимодействии со сверстниками.

**Список литературы:**

1. Дремлюга, С. В. Родителям о ребенке дошкольного возраста (психологический портрет) / С. В. Дремлюга // Вестник науки и образования. – 2020. – № 17–1(95). – С. 63 - 66.

2. Колесникова У.В. Психологический портрет и благополучие современных детей и подростков / У. В. Колесникова // Социальные науки и детство. – 2025. – Т.6. – №4. – С. 57 - 76.

3. Неяскина С.В. Психологический портрет личности в работе психолога. – Текст: электронный // Институт повышения квалификации для психологов и психотерапевтов: [сайт]. – URL: https: // life - practic.ru / blog / obshchie - voprosy / psihologicheskij - portret - lichnosti / .

4. Бжевская В.А. Психологический портрет: из чего он состоит и как его составить. – Текст: электронный // Сайт психологов №1: [сайт]. – URL: https: // www.b17.ru / article / psihologicheskiy - portret / .

5. Качалов В.Ю., Пимахова Е.В. Психологическая портретизация субъекта на основе эмпирического наблюдения за его поведенческими паттернами: экспрессивными движениями, вокальными характеристиками и спектром эмоциональных реакций / В сборнике статей по итогам Международной научно - практической конференции (Челябинск, 30 апреля 2026 г.) «Традиции и инновации в современной психологии и педагогике». – Стерлитамак: АМИ, 2026. – С.57 - 67.

© Качалов В.Ю., Шарафеев А.А., 2026.

**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

## ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЛИГИОЗНЫХ КОПИНГ - СТРАТЕГИЙ И ВОСПРИНИМАЕМОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается взаимосвязь религиозных копинг - стратегий и воспринимаемого стресса у студентов. Проанализированы результаты онлайн - тестирования 28 студентов 18–25 лет с использованием шкал Brief RCOPE,

PSS - 10 и CRS. Позитивный религиозный копинг был выражен сильнее негативного (2,40 против 1,68 балла; $p < 0,001$). Центральность религиозности тесно коррелировала с позитивным ($\rho = 0,932$) и негативным копингом ($\rho = 0,676$; в обоих случаях $p < 0,001$). Линейная связь совладания с воспринимаемым стрессом не выявлена, однако поисковая квадратичная модель для позитивного копинга показала нелинейную зависимость ($R^2 = 0,232$; $p = 0,012$). Результаты свидетельствуют о различии между религиозной включённостью, использованием религиозных стратегий и субъективной оценкой стресса.

**Ключевые слова:** религиозный копинг; позитивное религиозное совладание; воспринимаемый стресс; студенты; центральность религиозности; нелинейная связь.

Введение

Проблема совладания со стрессом у студентов не сводится к поиску универсально эффективной стратегии. В обзоре Ю. А. Маракшиной с соавторами показано, что интерпретация результатов зависит от характера стрессора, психологических ресурсов и социально - демографических особенностей учащихся [2]. Поэтому при анализе стрессовых переживаний важно различать интенсивность субъективного напряжения и способы, к которым человек обращается для его преодоления [1, 2].

Одной из таких форм является религиозное совладание. В рамках концепции К. Паргамента положительное религиозное совладание связано с поиском духовной поддержки и благожелательным осмыслением трудностей, тогда как отрицательное включает духовный конфликт, сомнения и переживание богооставленности [8]. Русскоязычная версия Brief RCOPE сохраняет разграничение двух компонентов; её психометрические свойства были изучены на клинической и популяционной выборках [4]. Центральность религиозности, измеряемая CRS, представляет иной конструкт: насколько значимы религиозные убеждения и практики в системе личностных смыслов [6].

Результаты исследований религиозного совладания и психологического благополучия неоднозначны. В систематическом обзоре D. Pankowski и K. Wytrychiewicz - Pankowska в 12 из 23 исследований статистически значимых связей религиозного совладания со стрессом не обнаружено; при этом в большинстве работ использовалась субшкала религиозного совладания Brief - COPE, а не Brief RCOPE [7]. В исследовании 416 студентов Вьетнама воспринимаемый стресс, напротив, был положительно связан с обеими формами религиозного копинга [9]. В работе L. Graça и T. Brandão показано, что особенности эмоциональной регуляции важны для понимания религиозного совладания и психологического благополучия [5]. Это позволяет рассматривать связи религиозных стратегий со стрессом как потенциально неоднородные [5, 7, 9].

Российские данные также свидетельствуют о необходимости разграничивать религиозность и религиозное совладание. Р. А. Мизаев исследовал 104 молодых православных и мусульман и обнаружил связи религиозной ориентации с выбором стратегий преодоления трудностей [3]. Вместе с тем степень выраженности таких

отношений на смешанной студенческой выборке, включающей людей с разной центральностью религии, остаётся самостоятельным эмпирическим вопросом [3, 4].

Цель исследования — изучить связь позитивного и негативного религиозного копинга с воспринимаемым стрессом и центральностью религиозности у студентов 18–25 лет. Предполагалось, что обе формы копинга теснее связаны с центральностью религиозности, чем со стрессом. Дополнительно в ходе поискового анализа оценивали возможность нелинейной зависимости между позитивным религиозным копингом и воспринимаемым стрессом.

Материалы и методы

Проведено исследование результатов онлайн - опроса 28 студентов 18–25 лет. Каждый пронумерованный комплект данных рассматривался как отдельное наблюдение. Для всех участников доступны итоговые показатели трёх методик.

Воспринимаемый стресс оценивали по шкале PSS - 10 в русскоязычной адаптации А. А. Золотаревой (суммарный показатель от 0 до 40 баллов) [1]. Позитивный и негативный религиозный копинг измеряли двумя субшкалами русскоязычного краткого опросника Brief RCOPE в адаптации Ф. М. Шанькова и соавторов, размещённого в онлайн - версии с корректировкой авторов 2025 г. (средние баллы от 1 до 4) [4]. Центральность религиозности определяли по CRS (шкала от 1 до 5), отражающей место религиозных смыслов и практик в жизни человека [6].

Для каждого показателя определяли среднее значение (M), выборочное стандартное отклонение (SD), медиану (Me) и диапазон. Для шести основных парных сопоставлений рассчитывали двусторонние коэффициенты корреляции Спирмена (ρ) с поправкой Холма. Сравнение позитивного и негативного копинга у одних и тех же участников проводили критерием Уилкоксона. Дополнительно оценивали квадратичную регрессию показателя PSS - 10 по уровню позитивного копинга; улучшение относительно линейной модели проверяли частным F - критерием и перестановочным тестом (10 000 перестановок остатков). Расчёты проводили по итоговым баллам опросников.

Результаты и обсуждение

Индивидуальные результаты всех 28 участников по методикам PSS - 10, Brief RCOPE и CRS представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Индивидуальные итоговые показатели 28 респондентов

| № | Позитивный копинг | Негативный копинг | PSS - 10 | CRS |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2,4 | 2,3 | 24 | 1,9 |
| 2 | 2,6 | 2,0 | 24 | 2,5 |
| 3 | 3,1 | 1,5 | 17 | 3,6 |
| 4 | 2,7 | 2,2 | 17 | 3,4 |
| 5 | 2,6 | 1,3 | 18 | 3,0 |

| № | Позитивный копинг | Негативный копинг | PSS - 10 | CRS |
|---|---|---|---|---|
| 6 | 2,7 | 1,3 | 11 | 3,7 |
| 7 | 2,9 | 1,7 | 13 | 3,9 |
| 8 | 2,7 | 2,8 | 13 | 4,3 |
| 9 | 3,7 | 2,2 | 16 | 4,9 |
| 10 | 3,7 | 4,0 | 20 | 5,0 |
| 11 | 3,4 | 1,5 | 20 | 4,4 |
| 12 | 3,4 | 2,5 | 14 | 3,9 |
| 13 | 4,0 | 2,0 | 8 | 4,7 |
| 14 | 4,0 | 2,0 | 8 | 4,7 |
| 15 | 3,3 | 1,7 | 18 | 4,4 |
| 16 | 2,3 | 2,0 | 17 | 3,4 |
| 17 | 2,7 | 2,2 | 22 | 2,7 |
| 18 | 1,0 | 1,0 | 11 | 1,3 |
| 19 | 1,7 | 1,0 | 21 | 3,1 |
| 20 | 1,0 | 1,0 | 21 | 1,0 |
| 21 | 1,4 | 1,0 | 9 | 2,1 |
| 22 | 1,9 | 1,0 | 23 | 2,5 |
| 23 | 1,1 | 1,0 | 12 | 1,7 |
| 24 | 1,0 | 1,0 | 19 | 1,3 |
| 25 | 1,9 | 1,2 | 18 | 2,8 |
| 26 | 1,9 | 1,5 | 19 | 2,7 |
| 27 | 1,0 | 1,0 | 18 | 1,5 |
| 28 | 1,0 | 1,0 | 8 | 1,0 |

Описательная статистика показателей представлена в таблице 2. Средний балл воспринимаемого стресса составил 16,39 ± 4,93 (Me = 17,5; диапазон 8–24). Участники заметно различались по субъективной оценке стресса, что отражено в распределении индивидуальных баллов (рисунок 1).

Таблица 2 – Описательная статистика исследуемых показателей

| Показатель | n | M | SD | Me | Min–Max |
|---|---|---|---|---|---|
| PSS - 10 | 28 | 16,39 | 4,93 | 17,50 | 8–24 |
| Позитивный копинг | 28 | 2,40 | 0,99 | 2,60 | 1,00–4,00 |
| Негативный копинг | 28 | 1,68 | 0,71 | 1,50 | 1,00–4,00 |
| CRS | 28 | 3,05 | 1,25 | 3,05 | 1,00–5,00 |

Примечание. PSS - 10 представлен суммой баллов, Brief RCOPE и CRS — средними баллами соответствующих шкал.

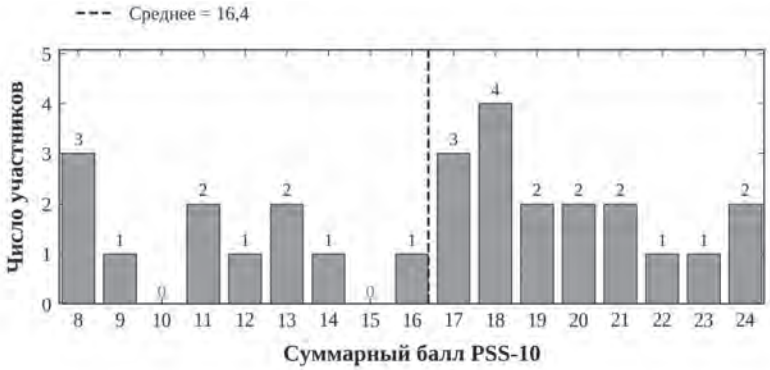



Рисунок 1. Распределение баллов воспринимаемого стресса по PSS - 10 (n = 28).

Позитивный религиозный копинг был выражен сильнее негативного (M = 2,40 и 1,68 соответственно). У 21 из 28 участников (75 %) балл позитивного совладания превышал негативный, у пяти показатели совпадали и только у двух негативный был выше. Различие подтверждено парным критерием Уилкоксона (W = 5,5; p < 0,001; рисунок 2). Следовательно, при обращении к религиозным стратегиям преобладали практики поиска поддержки и конструктивного осмысления трудностей, а не переживания духовного конфликта [4, 8].

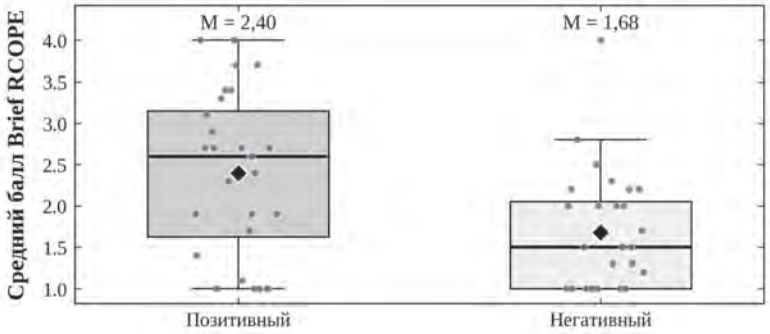



Рисунок 2. Позитивный и негативный религиозный копинг: индивидуальные значения, медианы и средние (n = 28). Ромб обозначает среднее.

Корреляционный анализ выявил наиболее тесные связи между центральностью религиозности и выраженностью копинга. Показатель CRS сильно положительно коррелировал с позитивным религиозным совладанием (ρ = 0,932; p < 0,001) и умеренно - сильно — с негативным (ρ = 0,676; p < 0,001). Оба компонента копинга

также были взаимосвязаны (ρ = 0,769; p < 0,001). Все три корреляции сохранили статистическую значимость после поправки Холма (таблица 3).

Таблица 3 – Корреляции между показателями (ρ Спирмена)

| **Пара показателей** | **n** | **ρ** | **p** | **p Холма** |
|---|---|---|---|---|
| PSS - 10 / позитивный копинг | 28 | −0,144 | 0,464 | 0,927 |
| PSS - 10 / негативный копинг | 28 | 0,062 | 0,754 | 0,927 |
| PSS - 10 / CRS | 28 | −0,201 | 0,304 | 0,912 |
| Позитивный / негативный копинг | 28 | 0,769 | <0,001 | <0,001 |
| Позитивный копинг / CRS | 28 | 0,932 | <0,001 | <0,001 |
| Негативный копинг / CRS | 28 | 0,676 | <0,001 | <0,001 |

Примечание. p Холма — двусторонние уровни значимости после поправки Холма на шесть основных корреляционных сравнений.

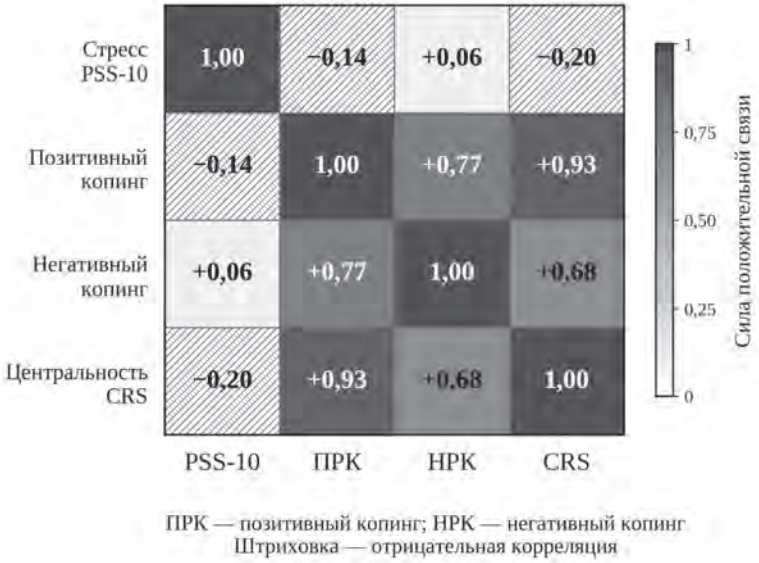



Рисунок 3. Матрица ранговых корреляций между воспринимаемым стрессом, двумя видами копинга и центральностью религиозности (n = 28).

Высокая согласованность CRS и показателей совладания имеет содержательную интерпретацию. При более высокой центральности религии участники чаще указывают религиозные способы преодоления трудностей, причём связь с позитивными стратегиями заметно сильнее. В этом контексте центральность

религиозности отражает не только значимость убеждений, но и их вовлечённость в психологическое совладание [4, 6]. Вместе с тем наличие одновременно позитивного и негативного религиозного копинга показывает, что обращение к религии может сопровождаться как поиском поддержки, так и внутренними противоречиями.

Простые ранговые корреляции позитивного и негативного копинга со стрессом были малы ($\rho = -0{,}144$ и 0,062; $p = 0{,}464$ и 0,754 соответственно). Для CRS и PSS - 10 получено $\rho = -0{,}201$ ($p = 0{,}304$). Таким образом, более высокая религиозность сама по себе не соответствовала однозначно более низкому или более высокому уровню стресса. Это согласуется с представлением о том, что характер совладания и интенсивность переживаемого напряжения относятся к разным психологическим характеристикам [1, 2].

Дополнительный анализ позволил выявить не отражаемую коэффициентом Спирмена закономерность: связь позитивного религиозного копинга со стрессом лучше описывалась квадратичной функцией с максимумом в средней части диапазона Brief RCOPE (рисунок 4). Квадратичная модель объясняла 23,2 % вариации PSS - 10 ($R^2 = 0{,}232$) и улучшала описание данных относительно линейной модели ($p = 0{,}012$ по F - критерию; перестановочное $p = 0{,}013$). По форме зависимость была близка к перевёрнутой U - образной: наиболее высокие модельные значения стресса наблюдались при промежуточной выраженности позитивного копинга, а при наиболее высоких и низких баллах — были ниже.

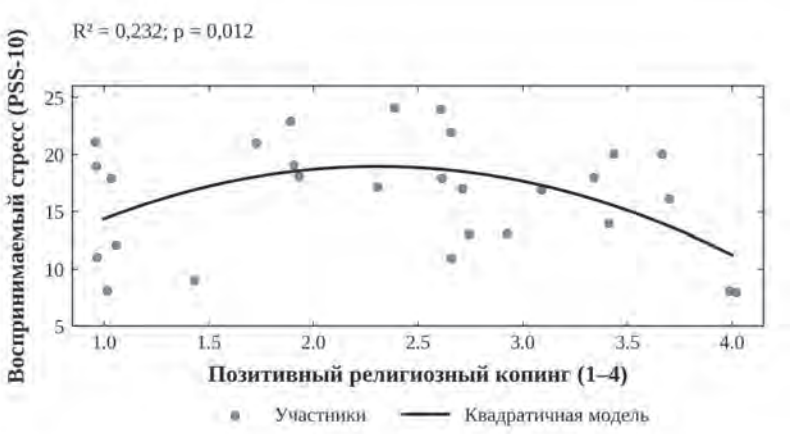



Рисунок 4. Поисковая квадратичная модель связи
позитивного религиозного копинга с воспринимаемым стрессом (n = 28).

Такая картина допускает несколько психологических объяснений. Участники с умеренно выраженным позитивным совладанием могут обращаться к религиозным ресурсам в ответ на актуальные затруднения, тогда как при высокой выраженности

этих стратегий религиозная поддержка потенциально становится более привычным ресурсом осмысления стрессовых событий. Полученное различие линейной и квадратичной моделей подчёркивает важность анализа формы связи, а не только её знака.

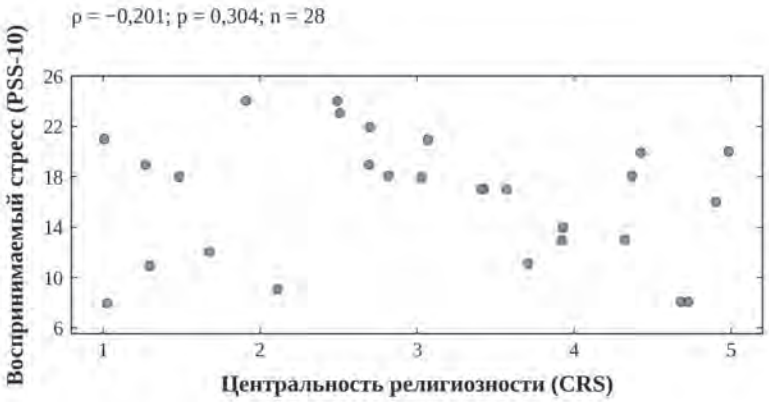



Рисунок 5. Связь центральности религиозности
и воспринимаемого стресса (n = 28).

Сопоставление с литературой уточняет интерпретацию. D. Pankowski и K. Wytrychiewicz - Pankowska отмечали неоднородность результатов исследований религиозного совладания и стресса, но значительная часть включённых работ применяла другой инструмент измерения копинга [7]. В выборке вьетнамских студентов обнаружены положительные связи стресса с обеими формами религиозного совладания [9]. Исследование M. Wnuk показало, что позитивные и негативные стратегии могут по - разному соотноситься с поиском смысла и аффектом [10]. Наши результаты дополняют эти наблюдения: связь религиозного копинга с психологическим напряжением может зависеть от выраженности стратегии и не сводиться к единому направлению.

Заключение

Полученные данные показали, что центральность религиозности тесно связана с выраженностью религиозного совладания: как позитивного (ρ = 0,932), так и негативного (ρ = 0,676). При этом позитивные способы религиозного совладания выражены заметно сильнее негативных (2,40 и 1,68 балла соответственно). Простая монотонная связь копинга с уровнем воспринимаемого стресса не выявлена. Вместе с тем поисковый анализ обнаружил признаки нелинейной, близкой к перевёрнутой U - образной, зависимости стресса от позитивного религиозного копинга: наиболее высокие модельные значения стресса соответствовали промежуточным баллам этой субшкалы. Таким образом,

религиозная включённость прежде всего связана с характером совладания, тогда как отношения религиозных стратегий и субъективного стресса могут быть более сложными, чем линейная корреляция. Проверка этой закономерности на независимой выборке представляет перспективное направление дальнейшей работы.

**Список использованной литературы:**

1. Золотарева А. А. Психометрические свойства русскоязычной версии Шкалы воспринимаемого стресса (версии PSS - 4, 10, 14) // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12. № 1. С. 18–42. DOI: 10.17759 / cpse.2023120102. https: // doi.org / 10.17759 / cpse.2023120102

2. Маракшина Ю. А., Исматуллина В. И., Лобаскова М. М. Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13. № 2. С. 5–33. DOI: 10.17759 / cpse.2024130201. https: // doi.org / 10.17759 / cpse.2024130201

3. Мизаев Р. А. Религиозность как фактор эмоционального благополучия российской молодежи (на примере православных и мусульман) // Minbar. Islamic Studies. 2024. Т. 17. № 3. С. 726–748. DOI: 10.31162 / 2618 - 9569 - 2024 - 17 - 3 - 726 - 748. https: // doi.org / 10.31162 / 2618 - 9569 - 2024 - 17 - 3 - 726 - 748

4. Шаньков Ф. М., Золотарева А. А., Гедевани Е. В., Борисова О. А., Витко Ю. С., Лебедева А. А. Краткий опросник религиозного совладания B - RCOPE: русскоязычная адаптация на клинической и популяционной выборках // Вопросы психологии. 2022. Т. 68. № 5. С. 143–154. https: // publications.hse.ru / articles / 831426845

5. Graça L., Brandão T. Religious / Spiritual Coping, Emotion Regulation, Psychological Well - Being, and Life Satisfaction among University Students // Journal of Psychology and Theology. 2024. Vol. 52. No. 3. P. 342–358. DOI: 10.1177 / 00916471231223920. https: // doi.org / 10.1177 / 00916471231223920

6. Huber S., Huber O. W. The Centrality of Religiosity Scale (CRS) // Religions. 2012. Vol. 3. No. 3. P. 710–724. DOI: 10.3390 / rel3030710. https: // doi.org / 10.3390 / rel3030710

7. Pankowski D., Wytrychiewicz - Pankowska K. Turning to Religion During COVID - 19 (Part II): A Systematic Review, Meta - analysis and Meta - regression of Studies on the Relationship between Religious Coping and Mental Health throughout COVID - 19 // Journal of Religion and Health. 2023. Vol. 62. P. 544–584. DOI: 10.1007 / s10943 - 022 - 01720 - 4. https: // doi.org / 10.1007 / s10943 - 022 - 01720 - 4

8. Pargament K. I., Smith B. W., Koenig H. G., Perez L. Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors // Journal for the Scientific Study of Religion. 1998. Vol. 37. No. 4. P. 710–724. DOI: 10.2307 / 1388152. https: // doi.org / 10.2307 / 1388152

9. Pham - Ngoc D. - N., Nguyen P. - T., Nguyen - Thi N. - Q. et al. Psychological and religious predictors of help seeking attitudes among university students under perceived

stress // Scientific Reports. 2026. Vol. 16. Article 6398. DOI: 10.1038 / s41598 - 026 - 36332 - 5. https: // doi.org / 10.1038 / s41598 - 026 - 36332 - 5

10. Wnuk M. The Mechanisms Underlying Religious Coping and Hopelessness: Role of Meaning in Life and Affectivity // Pastoral Psychology. 2024. DOI: 10.1007 / s11089 - 024 - 01181 - 4. https: // doi.org / 10.1007 / s11089 - 024 - 01181 - 4

© Комарова К.А., 2026

**Коптева И.М.,**
инструктор по физической культуре,
МБДОУ «Детский сад «Звёздочка» п.Яковлево
Яковлевского муниципального округа»,
Белгородская область

## ФУТБОЛ В ДОУ: ОРГАНИЗАЦИОННО - МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ

**Аннотация:** в статье обобщаются условия, при которых футбол становится органичной частью жизни детского сада. Рассматриваются нормативные ориентиры, целевые установки, форматы занятий и разделение функций между участниками образовательного процесса. Особое внимание уделено сохранению игровой природы футбольной деятельности - она не должна превращаться в узкую спортивную подготовку.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, физическое воспитание, футбол, игровая деятельность, парциальная программа, здоровьесбережение.

**Актуальность:** Распространено мнение, будто игра ногами в мяч - занятие исключительно для школьников и взрослых. Однако наблюдения за малышами свидетельствуют об обратном: дети интуитивно тянутся пинать мяч, догонять его, катать по полу. Следовательно, футбольные элементы не привносятся извне, а опираются на естественную двигательную потребность ребёнка. Сегодня у дошкольных организаций появилась возможность включать футбол в работу не от случая к случаю, а системно. В условиях реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) особое внимание уделяется физическому развитию и укреплению здоровья детей. Футбол, как один из самых доступных и массовых видов спорта, обладает мощным оздоровительным и развивающим потенциалом. В отличие от многих других игр, футбол сочетает в себе бег, прыжки, удары и ведение мяча, что создает условия для интенсивного развития координации, быстроты и выносливости. Быстро меняющиеся игровые ситуации требуют от старших дошкольников точности и быстроты двигательных реакций, что соответствует сенситивным периодам развития психомоторных навыков. Кроме того, в условиях реализации проекта РФС «Футбол в школе» и

внедрения парциальной программы «Азбука футбола», футбол в ДОУ перестает быть просто развлечением и становится инструментом патриотического воспитания и формирования командного духа.

Цель футбольных занятий в детском саду не исчерпывается обучением технике. Точнее говорить о комплексном воздействии: укреплении здоровья, расширении двигательного опыта, становлении социально значимых качеств. Соответственно задачи группируются по трём направлениям.

***Обучающие задачи*** связаны с освоением доступных возрасту приёмов - ведения мяча, передачи, остановки, удара по воротам, - а также с формированием первоначальных представлений о правилах и безопасности.

***Развивающие задачи*** охватывают совершенствование координации, быстроты реакции, ориентировки в пространстве, выносливости. Не менее важно стимулировать наблюдательность, быстроту мышления, способность оперативно принимать решения в изменчивой игровой обстановке.

***Воспитательные задачи*** направлены на становление навыков сотрудничества, взаимовыручки, уважительного отношения к партнёрам и соперникам, а также на воспитание выдержки и умения достойно переживать как успех, так и неудачу.

**Формы организации.** Практика позволяет выделить четыре взаимодополняющих формата.

***Занятия - тренировки в системе дополнительного образования.*** Обычно проводятся один - два раза в неделю и длятся 25–30 минут в старших группах. Такая форма обеспечивает последовательное освоение материала, но охватывает лишь часть воспитанников.

***Включение футбольных упражнений в обычные физкультурные занятия.*** Ведение мяча, передачи, остановки могут занимать небольшую часть занятия и при этом знакомить с игрой всех детей без исключения. Такой подход представляется наиболее демократичным.

***Физкультурные досуги и праздники футбольной тематики.*** Эстафеты с мячом, мини - турниры между группами, встречи с тренерами создают эмоциональный подъём и поддерживают интерес к игре.

***Проектная деятельность.*** В нашем детском саду проект «Футбол в детском саду» объединил беседы, творческие работы детей, спортивные мероприятия. Подобный формат ценен тем, что футбол входит в жизнь группы не только через движение, но и через познание, творчество, общение.

Структура отдельного занятия подчиняется общепринятой логике: подготовительная часть (построение, разминка с мячом), основная часть (обучение приёмам, игровые задания, мини - матч) и заключительная часть (дыхательные упражнения, спокойная игра, подведение итогов). Педагогу важно следить, чтобы нагрузка нарастала постепенно и завершалась спадом.

Содержание работы выстраивается с учётом возможностей детей.

***В младшем возрасте (3–4 года)*** речь идёт о знакомстве с мячом: катание, подбрасывание, попадание в цель. Уместны игровые упражнения «догони мяч», «прокати в ворота».

***На среднем этапе (4–5 лет)*** дети осваивают ведение мяча правой и левой ногой, обводку предметов, передачу мяча друг другу с небольшого расстояния, удары по цели.

***В старшем возрасте (5–7 лет)*** совершенствуются ранее освоенные приёмы, добавляются удары по воротам, простейшие тактические взаимодействия, участие в мини - матчах по упрощённым правилам, знакомство с функциями вратаря.

Успех дела зависит от согласованности действий взрослых. Инструктор по физической культуре планирует и проводит занятия, отвечает за дозирование нагрузки и технику безопасности, обеспечивает методическую сторону работы.

Воспитатель закрепляет приобретённые навыки в режимных моментах - в подвижных играх на прогулке, в самостоятельной двигательной деятельности детей, а также следит за спортивной формой и гигиеническими условиями.

Медицинский работник наблюдает за состоянием здоровья воспитанников, определяет противопоказания, предупреждает переутомление.

Музыкальный руководитель подключается к подготовке праздников и досугов.

Семья вовлекается через совместные спортивные мероприятия, информирование о достижениях детей, пропаганду активного семейного отдыха.

Отдельно стоит сказать о социальном партнёрстве. Сотрудничество с детско - юношескими спортивными школами и клубами - встречи с тренерами, мастер - классы, участие в фестивалях - заметно повышает мотивацию детей и обогащает образовательную среду.

Для начала занятий достаточно скромного набора: лёгкие мячи с мягким покрытием по числу детей, две переносные мини - ворота, конусы для разметки, манишки для деления на команды. В качестве дополнительного оборудования полезны координационная лесенка, обручи, гимнастические палки. Заниматься можно как в зале, так и на площадке в тёплое время года, при условии безопасного покрытия и отсутствия посторонних предметов в игровой зоне.

Футбол в детском саду имеет смысл рассматривать не как раннюю спортивную специализацию, а как средство разностороннего развития ребёнка. Наличие парциальной программы, прошедшей экспертную оценку, снимает значительную часть методических затруднений и позволяет учреждению выстроить работу системно.

Главные условия успеха - опора на нормативные документы, учёт возрастных возможностей, согласованность действий специалистов, поддержка семьи и, что особенно важно, сохранение игрового характера занятий. Футбол для дошкольника должен оставаться игрой - увлекательной, безопасной, объединяющей детей и взрослых.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Парциальная программа оздоровления и развития детей дошкольного возраста «Азбука футбола». - Москва, 2024.
2. Коннова Е. А., Тумакова М. В. Приобщение детей дошкольного возраста к спорту через занятия - тренировки по футболу // Молодой ученый. - 2024. - № 43 (542). - С. 315–317.
3. Ермакова Ю. Н. Методика физкультурных занятий с детьми 5–7 лет на основе использования элементов игры в футбол. - 2010.
4. Практический опыт ДОУ по реализации программ футбольной направленности (Санкт - Петербург, Калининград, Тюмень).
5. Интервью с инструктором по физической культуре МБДОУ № 223 г. Ижевск Л. Р. Гариповой // РФС. Футбол для девочек.

© Коптева И.М. 2026

**Кошелева Е.А.**
к - т пед.наук
сотрудник
Академия ФСО России
г. Орёл, Россия

## ПУТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация**

Система высшего образования нацелена на качественно новый уровень подготовки будущих специалистов. Стремительное развитие техники, технологий, появление искусственного интеллекта повлияло на обучение, воспитание подрастающего поколения. Внедрение цифровой образовательной среды видоизменяет процесс познавательного интереса обучающихся. Учитывая, что деятельность студентов в процессе обучения носит учебно - познавательный характер, развитие познавательной активности становится одной из задач высшей школы. В статье приведены педагогические условия развития познавательной активности и предложены направления по ее повышению.

**Ключевые слова**

Познавательные потребности, познавательный интерес, учебная деятельность, учебная мотивация.

Важнейшей задачей высшего образования в Российской Федерации является выпуск высококвалифицированного специалиста, обладающий знаниями,

необходимыми компетенциями по специальности, проявляющий творческие способности, владеющий навыками самообучения и самоорганизации.

В новых реалиях образовательная среда образовательных организаций высшего образования направлена на создание условий познавательной активности своих студентов. Позицию обучающегося следует рассматривать с трех сторон как комплексную характеристику психологических режимов деятельности в соответствии:

– со способностями, состояниями, отношением субъекта к задаче;

– со стратегией и тактикой;

– с объективной динамикой деятельности.

Следует учитывать и особые индивидуальные способности такие, как способность программировать свою будущую деятельность, способность к организации времени, способность определять ритм деятельности и устанавливать для себя оптимальные режимы активности и пассивности.

Следует обратить внимание на личностную позицию обучающегося, характеризующая ответственное отношение к своему образованию, целям, смыслу и результатам, выражающаяся в умении ориентироваться в образовательной среде, адекватно при этом оценивать свои результаты в обучении.

К педагогическим условиям развития познавательной активности относят:

– максимальный учет преподавателем мотивации, субъективного опыта, рефлексии обучающегося;

– педагогическое стимулирование дифференцированной самостоятельной познавательной деятельности;

– обеспечение доминирования интерактивных методов обучения;

– внедрение групповых форм познавательной деятельности обучающихся с индивидуализацией этого процесса через организацию дифференцированной педагогической поддержки обучающихся с разным уровнем познавательной активности.

Высокий уровень познавательной активности обусловлен учебной мотивацией, которая достигается постоянным побуждением обучающегося к самосовершенствованию, желанием добиваться новых, более высоких, по сравнению с предыдущим уровнем обучения, результатов учебной деятельности.

Основными направлениями повышения познавательной активности являются:

– поиск и внедрение активных, интенсивных методов и форм обучения;

– увеличение времени для самостоятельной работы обучающихся и создание стимулирующих условий для нее с повышением научно - педагогических требований к результатам познавательной деятельности;

– интеграция учебного и научно - исследовательского комплексов;

– интеграция образования, науки и практической деятельности;

– гармоническое сочетание групповых и индивидуальных форм познавательной деятельности.

**Список использованной литературы:**

1. Парфенова С.Р. Современные информационные технологии, как средство активизации познавательной деятельности обучающихся // Studnet. – 2020. – №12. – С. 1066 - 1076.
2. Григоренко Л.А., Дадашова Е.А., Савва Л.И. Развитие познавательного интереса студентов образовательных учреждений в цифровой образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №2. – С. 51.

© Кошелева Е.А., 2026 г.

**Кузьмин О.В.**
студент технологического профиля
ФГБОУ ВО «КНИТУ»
г. Казань
Научный руководитель: Куршев А.В.
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «КНИТУ»
г. Казань

## СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РЕГУЛЯЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И ПОВЫШЕНИИ УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Аннотация**

В статье проанализированы режимы применения дифференцированных средств физической культуры для стабилизации психоэмоционального фона и сохранения умственной работоспособности студентов инженерно - технологического вуза. На базе концепции доминанты А. А. Ухтомского [13] и теории моторно - висцеральных рефлексов М. Р. Могендовича [11] описана связь между суточной гипокинезией и угнетением когнитивных функций. Приведены параметры церебральной гемодинамики, нейрогуморального отклика и экспрессии BDNF при дозированной мышечной работе [17, 18]. Систематизированы двигательные режимы по пульсовым зонам: микропаузы (ЧСС 80–100 уд / мин), аэробные тренировки (ЧСС 120–140 уд / мин), игровые нагрузки (ЧСС 130–160 уд / мин) и миорелаксация (ЧСС 70–90 уд / мин). Изложен алгоритм самоконтроля на основе пробы Руфье [6], опросника САН [5] и таблиц Шульте [7].

**Ключевые слова**

физическая культура, умственная работоспособность, психоэмоциональное состояние, студенты вуза, гипокинезия, корковая доминанта, аэробные нагрузки, индекс Руфье, самоконтроль

**ВВЕДЕНИЕ**

Учебный план инженерно - технологических направлений предусматривает 36–40 академических часов в неделю. Студенты проводят по 6–8 астрономических часов в сутки в статической позе за графическими станциями САПР, лабораторными стендами и расчетной документацией. Суточный объем локомоций падает ниже физиологического минимума: шагометрия фиксирует менее 4500–5000 шагов в сутки при рекомендованной ВОЗ норме 150–300 минут умеренной аэробной активности в неделю [16, 20]. В период сессий дефицит движения накладывается на информационную перегрузку и сокращение сна до 5–6 часов, снижая скорость сенсомоторных реакций и объем оперативной памяти [7, 14].

Пассивный отдых не устраняет центральное утомление: после умственной работы в ассоциативных зонах коры сохраняются очаги застойного возбуждения [13]. Переключение инертных корковых процессов требует целенаправленной проприоцептивной стимуляции через скелетную мускулатуру [11, 12].

**Цель исследования:** обосновать и структурировать методическую систему применения средств физической культуры для коррекции психоэмоционального состояния и поддержания умственной работоспособности студентов технологического вуза.

**Задачи исследования:**

1. Определить нейрофизиологические и гемодинамические факторы развития умственного утомления при статическом характере учебной деятельности.
2. Систематизировать механизмы влияния циклической, игровой и релаксационной мышечной работы на центральную нервную систему.
3. Классифицировать средства физической культуры по пульсовым зонам, временному регламенту и направленности воздействия.
4. Сформировать регламент недельного двигательного режима и протокол оперативного функционального самоконтроля.

**Объект исследования:** психофизиологическое состояние студентов в динамике образовательного процесса.

**Предмет исследования:** режимы, средства и методы физической культуры, снижающие нервно - психическое напряжение и поддерживающие когнитивную продуктивность.

**Методы исследования:** анализ литературы [3, 4, 10, 15], моделирование режимов активности, систематизация нормативов контроля [5, 6].

**1. Психофизиологические аспекты умственного утомления**

**1.1. Структура учебной нагрузки**

Учебный труд студентов технических вузов относится к высоконапряженной операторской деятельности. Суммарное пребывание в статическом положении сидя достигает 8–10 академических часов в сутки [14]. Головной мозг потребляет до 20 % кислорода и 25 % глюкозы крови при метаболическом покое скелетной мускулатуры.

**1.2. Механизмы центрального утомления**

Согласно принципу доминанты А. А. Ухтомского [13], многочасовая концентрация внимания формирует стойкий очаг возбуждения в префронтальной коре. Истощение запасов ацетилхолина и дофамина запускает запредельное охранительное торможение, субъективно проявляющееся падением скорости восприятия, ростом ошибок и сонливостью [7].

**1.3. Вегетативный дисбаланс и гемодинамика**

Фиксированная поза с наклоном головы вперед на 15–30° вызывает тонический спазм мышц шеи и плечевого пояса, снижая кровоток в позвоночных артериях на 18–25 % [6] и жизненную емкость легких на 10–15 % [3]. В сессию концентрация кортизола возрастает до 650–800 нмоль / л; гормоны стресса не утилизируются мышцами, приводя к вазоспазму, артериальной гипертензии и тахикардии покоя 85–95 уд / мин.

Таблица 1 — Физиологические маркеры статодинамического стресса

| | | | |
|---|---|---|---|
| **8–10 акад. ч** длительность статической позы | **−18…−25 %** снижение кровотока в артериях | **650–800 нмоль / л** кортизол в сессию | **−10…−15 %** уменьшение ЖЕЛ |

**2. Физиологические механизмы саногенного действия**

**2.1. Моторно - висцеральные рефлексы**

Купирование центрального утомления базируется на законе активного отдыха И. М. Сеченова [12] и концепции моторно - висцеральных рефлексов М. Р. Могендовича [11]. Афферентная импульсация от работающих мышц поступает в моторную кору и по механизму отрицательной индукции тормозит застойный очаг возбуждения в префронтальной коре [4, 13], ускоряя ресинтез АТФ в нейронах.

**2.2. Нейрохимические сдвиги и BDNF**

Аэробная работа от 30 минут при ЧСС 60–70 % от максимального увеличивает концентрацию бета - эндорфина в плазме в 2,0–3,5 раза, блокируя ноцицепцию и утилизируя избыток кортизола. Аэробные упражнения также усиливают экспрессию нейротрофического фактора мозга (BDNF). По данным K. I. Erickson и соавт. [18], тренировки трижды в неделю по 40 минут за 12 месяцев увеличивают объем гиппокампа на 2,0 % и повышают точность памяти.

**2.3. Нормализация церебральной гемодинамики**

При динамических локомоциях включается «мышечный насос» [6], устраняющий венозный застой. Ударный объем крови возрастает с 60–70 мл до 110–130 мл, легочная вентиляция — с 6–8 до 35–50 л / мин [3]. Гипоксия нервной ткани прекращается, порог умственного утомления сдвигается на 1,5–2,0 академических часа.

| **1. Афферентное звено** | **2. Центральная индукция** | **3. Трофический ответ** |
|---|---|---|
| Импульсация от проприорецепторов | Торможение застойного очага в коре | Рост вентиляции, экспрессия BDNF |

Рисунок 1 — Физиологический контур восстановления когнитивных функций

**3. Дифференциация средств физической культуры**

Восстановительный эффект зависит от метаболической зоны мощности [10, 15]. Работа в зоне анаэробного гликолиза (ЧСС > 175 уд / мин, лактат > 4,0 ммоль / л) усиливает истощение [6]. Для восстановления когнитивной продуктивности применяются нагрузки в аэробной зоне (лактат до 2,5 ммоль / л), дифференцированные по времени суток и тонусу вегетативной нервной системы (таблица 2).

Таблица 2 — Классификационная матрица средств физической культуры

| **Средство** | **Пульсовая зона** | **Регламент** | **Целевая система** | **Эффект** |
|---|---|---|---|---|
| Физкультурные микропаузы | ЧСС 80–100 уд / мин | 3–5 мин через 45–90 мин | Постуральная мускулатура | Снятие гипертонуса, восстановление кровотока |
| Циклические локомоции | ЧСС 120–140 уд / мин | 35–45 мин, 2–4 раза / нед | Кардиореспираторная система, гиппокамп | Утилизация кортизола, синтез BDNF [18] |
| Спортивные игры | ЧСС 130–160 уд / мин | 60–90 мин, 1–2 раза / нед | Зрительно - моторный анализатор | Переключение доминанты, сокращение латентного времени [7] |
| Стретчинг и дыхательная гимнастика | ЧСС 65–85 уд / мин | 15–20 мин до сна | Парасимпатическая нервная система | Снижение симпатикотонии, нормализация засыпания |

Примечание: составлено по данным [6, 7, 10, 16, 18]. ЧССmax = 220 − возраст (лет).

Сочетание двух академических занятий в неделю (по 90 мин) с двумя самостоятельными тренировками (по 40–45 мин) и ежедневными микропаузами

обеспечивает 270–330 минут двигательной активности в неделю, что соответствует нормативам ВОЗ [16, 20] и Стратегии развития физической культуры до 2030 года [2].

**4. Организационно - методические формы**

**4.1. Оперативные формы: микропаузы**

Согласно СанПиН 1.2.3685 - 21, при непрерывной работе за дисплеем свыше 45 минут проводятся 3–5 - минутные физкультурные микропаузы: экстензия грудного отдела, ротация плечевого пояса, наклоны шейного отдела, перекаты с пятки на носок и пальминг для глаз.

**4.2. Академические занятия и секционная работа**

Учебные занятия по физической культуре и тренировки в спортклубе КНИТУ проводятся дважды в неделю по 90 минут [8, 14]. Для студентов инженерных профилей показаны игровые виды спорта: слежение за движущимся объектом переключает активность с речемыслительных центров левого полушария на пространственно - моторные структуры правого [7, 9].

**4.3. Самостоятельные тренировки**

Самостоятельная активность нормируется в объеме 3–4 часов в неделю [10, 15]: дозированная ходьба (100–120 шагов / мин), бег трусцой (ЧСС 120–140 уд / мин), плавание (800–1200 м), лыжи. Тренировки в парковых зонах синхронизируют биоэлектрическую активность коры в диапазоне альфа - ритма (8–13 Гц), снижая тревожность.

**4.4. Коррекция режима в сессию**

Полный отказ от движения в сессию недопустим: детренированность усиливает вегетативные реакции на стресс [3]. Объем силовых нагрузок сокращается на 50 %, соревнования исключаются. Освободившееся время заполняется ежедневными 30–40 - минутными прогулками (ЧСС 100–115 уд / мин) и вечерней релаксацией.

Таблица 3 — Недельный бюджет двигательной активности

| **60–75 мин / нед** микропаузы | **120–180 мин / нед** академические занятия | **90–120 мин / нед** самостоятельные тренировки | **70–100 мин / нед** вечерний стретчинг |
|---|---|---|---|

**5. Самоконтроль и экспресс - диагностика**

**5.1. Методика САН**

Для количественной оценки психоэмоционального статуса применяется тест САН [5] с 30 парами полярных характеристик по 7 - балльной шкале. У адаптированных студентов оценки составляют 5,0–5,8 балла. Снижение индекса ниже 4,0 балла при росте утреннего пульса на 10–12 уд / мин указывает на переутомление.

**5.2. Функциональная проба Руфье**

После 5 минут покоя подсчитывается ЧСС за 15 секунд ($P_1$). Затем выполняется 30 глубоких приседаний за 45 секунд. Сразу после нагрузки регистрируется ЧСС за первые 15 секунд восстановления ($P_2$) и за последние 15 секунд первой минуты ($P_3$).

ИР = [ 4 × ($P_1$ + $P_2$ + $P_3$) – 200 ] / 10

где ИР — индекс Руфье; $P_1$, $P_2$, $P_3$ — число сердечных сокращений за 15 - секундные интервалы [6].

Таблица 4 — Шкала оценки по индексу Руфье

| Значение ИР | Оценка | Коррекция нагрузки |
|---|---|---|
| Менее 3,0 | Высокая | Все виды нагрузок без ограничений |
| 3,0 – 6,0 | Хорошая | Плановый режим аэробных нагрузок |
| 6,1 – 10,0 | Удовлетворительная | Ограничение при ЧСС > 150 уд / мин |
| 10,1 – 14,0 | Слабая | Снижение объема на 40–50 %; ходьба |
| 15,0 и более | Неудовлетворительная | Прекращение тренировок, консультация врача |

**5.3. Психомоторные тесты**

Динамика когнитивных функций контролируется по таблицам Шульте [7]. Нормативное время поиска — 30–40 секунд; при утомлении возрастает до 50–60 секунд. 20 - минутная аэробная нагрузка (ЧСС 115–130 уд / мин) сокращает время прохождения на 15–20 % относительно пассивного перерыва.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Регуляция психоэмоционального состояния и поддержание умственной работоспособности требуют строгого дозирования мышечных нагрузок. Выделены четыре базовые закономерности:

1. Умственное утомление формируется при сочетании информационной нагрузки со статической позой 8–10 часов в сутки. Тонический спазм мышц шейно - воротникового отдела снижает кровоток в позвоночных артериях на 18–25 % [3, 6]. В сессию отсутствие мышечной утилизации кортизола приводит к запредельному торможению в префронтальной коре.

2. Восстановительное действие реализуется через тройной механизм: торможение застойного очага коркового возбуждения по закону отрицательной индукции [11, 12, 13], ликвидация венозного стаза и церебральной гипоксии за

счет «мышечного насоса» и стимуляция синтеза бета - эндорфинов и BDNF в гиппокампе [17, 18].

3. Устойчивый эффект достигается при разведении средств по пульсовым зонам: микропаузы (ЧСС 80–100) снимают постуральный спазм; спортивные игры (ЧСС 130–160) переключают корковую доминанту; циклические тренировки (ЧСС 120–140) формируют аэробную выносливость; вечерний стретчинг нормализует засыпание.

4. Регулярный самоконтроль (индекс Руфье [6], опросник САН [5], таблицы Шульте [7]) позволяет фиксировать ранние стадии переутомления и своевременно снижать мощность нагрузок.

**Практические рекомендации:**

1. Кафедрам физического воспитания включить в программы блок по обучению пульсовым зонам, пробе Руфье и производственной гимнастике.

2. Преподавателям инженерных кафедр при сдвоенных практикумах более 90 минут регламентировать 4 - минутную динамическую паузу.

3. Студентам в сессию сохранять двигательную активность не менее 150 мин / нед за счет ежедневной ходьбы при сокращении силовых нагрузок на 50 %.

**Список использованной литературы**

1. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329 - ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». — URL: http: // www.consultant.ru / document / cons _ doc _ LAW _ 73038 /.

2. Распоряжение Правительства РФ от 24.11.2020 № 3081 - р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта до 2030 года». — URL: http: // government.ru / docs / all / 131173 /.

3. Агаджанян, Н. А. Адаптация и резервы организма / Н. А. Агаджанян. — М.: Физическая культура и спорт, 1983. — 176 с.

4. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. — М.: Медицина, 1975. — 448 с.

5. Доскин, В. А. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В. А. Доскин [и др.] // Вопросы психологии. — 1973. — № 6. — С. 141–145.

6. Дубровский, В. И. Спортивная медицина: учебник / В. И. Дубровский. — 2 - е изд. — М.: ВЛАДОС, 2002. — 512 с.

7. Ильин, Е. П. Психомоторная организация человека / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2003. — 384 с.

8. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 543 с.

9. Могендович, М. Р. Рефлекторное взаимодействие локомоторной и висцеральной систем / М. Р. Могендович. — Л.: Медгиз, 1957. — 226 с.

10. Сеченов, И. М. К вопросу о влиянии раздражения чувствительных нервов на мышечную работу / И. М. Сеченов // Научное слово. — 1903. — № 3. — С. 27–41.

11. Ухтомский, А. А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров / А. А. Ухтомский // Русский физиологический журнал. — 1923. — Т. 6. — С. 31–45.

12. Erickson, K. I. Exercise training increases size of hippocampus and improves memory / K. I. Erickson [и др.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. — 2011. — Vol. 108, no. 7. — P. 3017–3022.

© Кузьмин О.В., Куршев А.В., 2026

**Лукинова М. С.**
учитель начальных классов
ГБОУ «Школа №1392 им. Д. В. Рябинкина»
**Пряхина Н. А.**
учитель начальных классов
ГБОУ «Школа №1392 им. Д. В. Рябинкина»
г. Москва, РФ

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В данной статье рассмотрен опыт формирования коммуникативных навыков младших школьников в условиях проектной внеурочной деятельности. Даны наиболее эффективные средства развития коммуникативных учебных действий обучающихся. Предложены условия для развития коммуникативной сферы младших учащихся на примере реализации различных типов проектов. Подчеркнута роль семьи в формировании коммуникативных умений.

***Ключевые слова:*** универсальные учебные действия, коммуникативные действия, младшие школьники, проектная деятельность, рефлексия, самооценка.

Развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования. Особенностью содержания современного начального образования является не только ответ на вопрос «Что ученик должен знать (запомнить, воспроизвести)?», но и формирование универсальных учебных действий в личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных сферах, обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности. Актуальность формирования коммуникативных навыков обусловлена возрастанием требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности.

Исследования, проведенные авторами, опыт педагогической работы, показали, что *коммуникативные универсальные учебные действия* обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном

обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Хотелось бы отметить, что к *коммуникативным действиям* относятся: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; определение цели, функций участников, способов взаимодействия; инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; выявление, идентификация проблемы; поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта; управление поведением партнёра; контроль, коррекция, оценка его действий; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.

В процессе работы над данной проблемой нами было установлено, что наиболее приемлемым средством формирования коммуникативных навыков младших школьников является *проектная деятельность*, так как она может включать разные виды деятельности в более свободной форме, чем, например, процесс обучения, а также является наиболее интересной и легче воспринимается школьниками. Являясь одним из основных видом деятельности младших школьников, проектная деятельность позволяет ребенку получать необходимый набор знаний о способах эффективного взаимодействия и их использовании в практике общения. Учащиеся, включаясь в проектную деятельность, должны владеть разными коммуникативными стратегиями на всех этапах проектирования. Процесс формирования коммуникативных навыков в проектной деятельности включает в себя организацию деятельности учеников, способствующую многостороннему и личностному развитию учеников, реализации творческого потенциала, развитию межличностного взаимодействия, развитию коллективных отношений, развитию разнообразных форм общения, а также адаптации в социальном пространстве.

Эффективность процесса формирования коммуникативных навыков зависит от выбора педагогом соответствующих форм работы с младшими школьниками. Учитывая возрастные особенности детей младшего школьного возраста, не следует ставить перед ними слишком отдаленные задачи, требовать охватить одновременно несколько направлений деятельности. Но индивидуальные кратковременные проекты могут быть объединены в определенную систему – *сложные проекты*. Спецификой проекта является его комплексный интегрированный характер.

Реализация проекта осуществляется в игровой форме, включением детей в различные виды творческой и практически значимой деятельности, в непосредственном контакте с различными объектами социальной среды (экскурсии, встречи с людьми разных профессий, игры, практически полезные дела). Проект может быть реализован в любом объединении школьников (в группе, подгруппе, разновозрастной группе, с привлечением родителей,

посещением ДОУ и т. д.). Проекты подразделяются на индивидуальные и коллективные, предметные и межпредметные, учебные и творческие.

Основной *целью* проектов является создание условий для развития коммуникативной сферы младших школьников. В ходе работы над проектом реализуются задачи, которые способствуют развитию интереса к совместной со сверстниками деятельности; социальных чувств; коммуникативной компетенции; навыков самостоятельной работы с различными источниками информации; навыков мыслительной деятельности при проектировании, планировании, анализе, синтезе, структурировании, самоанализе и рефлексии; формирования ЗУН и общеучебных навыков, необходимых учащимся для самостоятельной работы.

В своей педагогической практике нами были использованы следующие типы проектов, которые направлены на формирование коммуникативных навыков:

1. *исследовательско - творческие* (дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде газет, драматизации, детского дизайна). Например: «Мир воды», «Имя прилагательное», «Живая планета», «Здравствуй, птичья страна!» «Путешествуем по свету», «Золотое кольцо России», «Моя Москва».

2. *ролево - игровые* (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по - своему поставленные проблемы): «Любимые игрушки», «Азбука здоровья»;

3. *информационно - практико - ориентированные* (дети собирают информацию и реализуют её, ориентируясь на социальные интересы);

4. *творческие* (оформление результата в виде праздника): «Новый год к нам мчится», подарочное панно «Прилёт птиц», «Планета друзей»;

5. *социальные*: «Добрая зима для пернатых», «Чтобы дольше жили книжки», «Праздничное настроение - подарить людям».

Большое значение имеет естественное включение семьи в проектную деятельность. Совместная работа создает положительную атмосферу, организует совместный досуг, создает условия для неформального общения.

Особую роль проекты играют в становлении сотрудничества в малых группах. Взаимодействуя в группе, дети понимают, что для достижения общей цели всем участникам необходимо договариваться между собой, вырабатывать общую стратегию задачи, распределять обязанности, осуществлять взаимопомощь в процессе работы. При планировании и организации проектов внимание учителя направлено на выработку конструктивных способов поведения в трудных для ребёнка ситуациях, приобретения соответствующих коммуникативных умений:

- владение вербальными и невербальными средствами передачи информации;
- умение поддерживать диалог и групповую беседу;
- умение слушать и высказывать свои чувства, мысли, переживания;
- умение принимать и исполнять соответствующую роль в проекте;
- умение организовать совместную деятельность.

На заключительном этапе работы над проектом, важное значение имеет не только презентация работы, но и навык самоанализа и рефлексии. Умение

подводить итог выполненной работы, развитие умения выступать перед аудиторией, отвечать на вопросы, принимать участие в дискуссиях, дебатах прослеживается на данном этапе проектной деятельности. В процессе работы над проектом учащиеся учатся взаимодействовать друг с другом, отстаивать свою позицию, принимать или аргументировано отклонять точки зрения других. Решающую роль в формировании коммуникативных навыков принадлежит учителю, который сам должен быть образцом неавторитарного ведения дискуссии и обладать достаточной общей коммуникативной культурой. Учитель должен давать учащимся речевые образцы и оказывать помощь в ведении дискуссий, споров, приведении аргументов.

Таким образом, формирование коммуникативных навыков младших школьников – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных навыков влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Метод проектов актуален и очень эффективен. Это метод активного обучения. Он дает учащимся возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности, коммуникативные навыки, что позволяет им успешно адаптироваться к изменившейся ситуации школьного обучения.

**Список литературы**

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе – М: Просвещение, 2010. - 126 с.

2. Воронцов А. Б. Проектные задачи в начальной школе - М: Просвещение, 2010. - 174 с.

3. Казачкова С. П. Начальная школа. Требования стандартов второго поколения к урокам и внеурочной деятельности. - М: Планета, 2012. - 14 с.

© Лукинова М. С., Пряхина Н.А., 2026

**Лысиченкова С.А.**
Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков
Санкт - Петербургской академии постдипломного педагогического образования
имени К.Д. Ушинского
Санкт - Петербург, Россия

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ - ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация**

В статье рассматриваются понятие эмоционального интеллекта, принципы развития эмоционального интеллекта, роль эмоционального интеллекта при

обучении иностранному языку. Автор уделяет внимание факторам, которые влияют на развитие эмоционального интеллекта. Рассматривается понятие арт - педагогики, предметное поле арт - педагогического влияния, описываются особенности арт - педагогического подхода и использования арт - педагогических технологий при обучении иностранному языку. Подробно описывается использование нарративной арт - технологии на уроке иностранного языка. Обосновывается влияние арт - педагогических технологий на развитие эмоционального интеллекта учащихся при обучении иностранному языку.

**Ключевые слова**

иностранный язык, эмоциональный интеллект, арт - педагогика, арт - педагогический подход, нарративная арт - технология

**Lysichenkova S.A.**
Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
of Saint - Petersburg Academy
of postgraduate pedagogical education
Saint - Petersburg, Russia

## THE USING OF ART - PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

**Annotation**

The article deals a notion of emotional intelligence, principles of formation of emotional intelligence, the role of emotional intelligence in teaching of foreign language. The author pays attention to factors influencing the development of emotional intelligence. The article deals a notion of art - pedagogy, the subject field of art - pedagogical influence, describes features of using of art - pedagogical approach and art - pedagogical technologies in teaching of foreign language. The author describes in detail the using of narrative art - technology in foreign language lessons, justifies influence of art - pedagogical technologies on development of students' emotional intelligence in teaching of foreign language.

**Keywords**

foreign language, emotional intelligence, art - pedagogy, art - pedagogical approach, narrative art - technology

В настоящее время поведение и эмоциональные стороны личности считаются решающими факторами эффективного функционирования в школе, на работе и в личной жизни. Хорошие взаимоотношения и сотрудничество являются ключом к успеху в каждой области человеческой деятельности. В лингводидактике многие специалисты считают, что именно обучение иностранному языку оказывает

значительное влияние на формирование личности ребенка и, главным образом, на его эмоциональную сферу. Иностранный язык является уникальным предметом. Он охватывает весь спектр интересов человека. Это позволяет сделать его личностно - значимым для учащихся.

Когда речь идет о развитии эмоциональной сферы, в зарубежной и отечественной педагогике применяется термин «эмоциональный интеллект». В научных исследованиях нет единого определения эмоционального интеллекта. Ученые, занимающиеся этим вопросом, сходятся во мнении, что данное понятие позволяет объединить в себе умения различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями партнеров по общению. Стоит также отметить, что большинство ученых, говоря об эмоциональном интеллекте, учитывают два основных аспекта: способность к управлению собственными эмоциями и создание благоприятной эмоциональной атмосферы в отношениях с другими людьми [3]. Дэниэл Гоулман дал следующее определение эмоционального интеллекта: «это способность человека понимать и контролировать свои эмоции, а также эмоции окружающих, и на этой основе строить взаимодействие» [2]. Он выделил следующие принципы развития эмоционального интеллекта: самооценка, самосознание, управление эмоциями, мотивация достижения, эмпатия, социальные навыки.

Процесс развития эмоционального интеллекта тесно связан с развитием коммуникативных навыков учащихся. Таким образом, эмоциональный интеллект играет важнейшую роль в формировании языковых навыков и речевых умений в процессе изучения иностранного языка, в результате улучшается качество обучения иностранному языку в школе [3].

На развитие эмоционального интеллекта влияют различные факторы, такие как правильно организованная деятельность учителя, дружелюбные взаимоотношения как между самими детьми, так и между учителем и учащимися, и, безусловно, правильно подобранные обучающие материалы.

Привлечение искусства может стать эффективным средством для решения задачи развития эмоционального интеллекта учащихся в образовательном процессе. Использование искусства в педагогическом процессе увеличивает для его субъектов (учеников, учителей) вероятность проникновения в различные стороны действительности и при этом позволяет обрести личностный смысл, найти значимый аспект на эмоционально - чувственном уровне [4].

До сих пор не существует устоявшегося термина для обозначения области знаний, определяющей природу и механизмы привлечения искусства для решения профессионально - педагогических задач. Арт - педагогическая деятельность оперирует средствами искусства для решения педагогических задач, не преследуя при этом специальных целей художественного образования.

Н.Ю. Сергеева предлагает следующее определение арт - педагогики: «арт - педагогика – современное, формирующееся практико - ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности,

принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных педагогических задач» [4].

По мнению В.П. Анисимова, «предметным полем арт - педагогического влияния является, прежде всего, чувственно - эмоциональная сфера личности: процессы восприятия и ощущений, внимания и мнемической памяти, рефлексивных способностей и эмоционально - волевой регуляции, невербально - коммуникативной культуры» [1].

В основе арт - педагогической технологии лежит техника активного воображения, которая предлагает учащимся возможность для самовыражения и самореализации через результаты своей творческой деятельности.

К особенностям арт - педагогического подхода можно отнести [4]:

1. развитие образного восприятия, познание мира через образы;

2. создание художественно - творческого продукта как отклика на идею, несущую в себе смыслы; как образное воплощение опыта, лично значимого для ребенка;

3. поиск, разработку, апробацию и внедрение методик, органично интегрирующих средства искусства, образовательные технологии и технологии личностного развития (коммуникативные, мотивационные, направленные на развитие эмоциональной сферы, способности к саморегуляции).

Арт - педагогические технологии включают в себя широкое многообразие приёмов, позволяющих школьникам усвоить учебный материал, сделать учебные занятия более интересными и раскрыть свой творческий потенциал. Нарративная арт - технология предполагает работу с различными текстами, самостоятельное создание учащимися текстов по заявленной теме или написание продолжения уже готовых текстов и литературных произведений.

Предлагаем алгоритм работы с художественным текстом на уроке английского языка.

**A good lesson**

(after Jerome K. Jerome)

It happened many years ago in London. One day a rich lady invited a well - known singer to her house. The name of the singer was Corney. She asked him to sing to her guests. But she did not invite him to dinner with them. She ordered dinner for him downstairs together with her servants. The artist did not object. He dined well and after dinner rose and addressed the company: «Well, now, my good friends», he said, «I want to sing to you». The servants were, of course, very glad. And so, he sang to them. There was no piano. But he sang to his audience for half an hour even without it. At ten o'clock the lady asked the singer to come up to the drawing - room. Corney went there. All the guests were already sitting in the drawing - room waiting. «We are ready, Mr. Corney», said the hostess. «We are ready for what?» asked Corney. «For your songs», answered the hostess. «But I have already sung», answered Corney, «and I cannot sing twice in an evening». «You have already sung tonight! But when did you sing and where?» «An hour ago, downstairs». «But this is impossible!» cried the hostess. «I thought it was a

little strange you were not there», said Corney, «but, you know, I always dine with the company to which I sing». And with these words he left the drawing - room.

1. Работа с заголовком

- Какие ассоциации у вас вызывает заголовок текста?
- О чем может идти речь в тексте?

2. Работа с облаком слов.

Дать учащимся облако ключевых слов текста, который им предстоит прочитать. Предложить распределить слова по частям речи и, используя облако слов, построить гипотезу о содержании текста.

3. Чтение текста (можно использовать любую стратегию смыслового чтения).

4. Работа с вопросами к прочитанному тексту.

- Назовите персонажей текста.
- Где происходит действие?
- Когда могли произойти описанные события?
- Представьте себе и опишите обстановку в доме.
- Опишите внешность хозяйки дома, артиста (как вы себе их представляете).
- Опишите характер хозяйки дома, артиста, используя как можно больше эпитетов.
- Почему, по вашему мнению, артист отказался выступать перед гостями (скрытая цель)?
- Как вы считаете, правильно ли поступил артист в данной ситуации?
- Сочувствуете ли вы артисту по поводу произошедших событий? Почему?
- Как бы вы поступили на месте артиста?
- Как вы думаете, почему хозяйка так поступила с артистом? Каково ее истинное отношение к артисту?
- Сочувствуете ли вы хозяйке дома? Почему?
- Опишите эмоции хозяйки дома и артиста в начале и в конце истории.
- Как вы думаете, извлекла ли хозяйка дома урок из произошедших событий?

5. Пересказ событий от лица одного из персонажей.

- Перескажите историю от лица хозяйки дома (от лица артиста), используя лексику, выражающую эмоции.

6. Написание продолжения текста (групповая работа).

- Придумайте продолжение текста: опишите события, которые могли бы произойти, если бы хозяйка дома снова захотела пригласить артиста для своих гостей.
- Разыграйте диалог между персонажами текста.

7. Создание комиксов на основе текста (групповая работа).

- Создайте комиксы на основе оригинального текста или вашего продолжения текста.
- Представьте ваши комиксы одноклассникам.

Представленный алгоритм работы с иноязычным текстом способствует развитию навыков работы с информацией, языковых и речевых навыков учащихся, их эмоциональной сферы.

Работа с облаком слов развивает навыки анализа и синтеза информации, критическое мышление, а также помогает выделять главное в тексте и формировать ассоциативные связи между отдельными словами и общей темой, расширяет словарный запас.

Ответы на вопросы к художественному тексту являются эффективным средством для развития мышления и речи учащихся. В процессе такой работы у школьников, изучающих иностранный язык, формируется целый комплекс взаимосвязанных навыков.

1. Навыки работы с информацией

- Поиск и извлечение фактов. Умение находить в тексте явную информацию (имена героев, даты, место действия, ключевые события).
- Анализ и структурирование информации. Способность отделять главное от второстепенного, делить текст на смысловые части и устанавливать причинно - следственные связи.
- Смысловое чтение. Умение «читать между строк» — распознавать подтекст, скрытые мотивы персонажей, иронию и авторскую позицию.

2. Речевые и языковые навыки

- Формулирование мыслей. Умение строить связные, логичные и аргументированные устные или письменные высказывания.
- Обогащение словарного запаса. Активное использование лексики из текста, знакомство с новыми метафорами, фразеологизмами и стилистическими приемами.
- Перифраз. Способность выразить мысль автора своими словами.

3. Интеллектуальные и аналитические способности

- Критическое мышление. Умение оценивать поступки героев, сопоставлять разные точки зрения и формировать собственное обоснованное мнение.
- Навыки аргументации. Способность доказывать свою правоту, опираясь на конкретные цитаты, факты из текста или логику повествования.
- Абстрактное мышление. Умение переходить от конкретного сюжета к обобщениям (понимать тему, идею, проблематику и философский смысл произведения).

4. Эмоциональный интеллект и эмпатия

- Сопереживание (эмпатия). Способность понимать эмоциональное состояние героев, их внутренние конфликты и психологию.
- Рефлексия. Умение соотносить прочитанное с собственным жизненным опытом и ценностями.

Создание комиксов – это комплексный творческий подход, который развивает широкий спектр навыков, объединяя литературу, изобразительное искусство и психологию. При создании комиксов развиваются следующие умения:

- выстраивать структуру повествования;
- писать точные, краткие диалоги (т.к. пространство в текстовом облаке ограничено);
- понимать, как текст взаимодействует с картинкой, когда изображение должно дополнять слова, а когда – полностью их заменять;
- глубоко понимать мотивы поступков и эмоций персонажей.

Арт - педагогические технологии имеют достаточно широкий диапазон возможностей для учащихся в рамках учебного процесса. Индивидуальная форма

работы с арт - технологиями помогает детям выразить свои чувства и мысли через создаваемый ими арт - объект, проявить свою фантазию. Групповая и коллективная формы позволяют каждому учащемуся внести свой вклад в создание общего результата, ощутить свою значимость в коллективе.

Арт - педагогические технологии подходят для работы с учащимися с различными способностями, т.к. они позволяют каждому ученику работать на собственном уровне и быть оцененным за свой вклад индивидуально. При обучении иностранному языку с использованием арт - педагогических технологий учителю необходимо понимать, что результаты деятельности учащихся не должны оцениваться с эстетической точки зрения. Оценивание работ учащихся должно происходить только в контексте достижения учебных целей, которые поставил перед школьниками учитель.

**Список использованной литературы:**

1. Анисимов В.П. Арт - педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Вестник Оренбургского государственного университета, 2003. № 4. С. 146 – 148.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021.

3. Жиркова К. А. Влияние изучения иностранного языка в школе на формирование эмоционального интеллекта учащихся // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология, 2013. № 1. С. 34–37.

4. Сергеева Н.Ю. Содержание понятия «арт - педагогика». // Вестник докторантов, аспирантов, студентов. Чебоксары*:* Чувашский государственный педагогический университет, 2008. №1 (11). Т.2. С. 23 - 27.

© Лысиченкова С.А., 2026

**Магерко Т.С.**
Магистр психолого - педагогических наук,
руководитель ОО «Единый родительский союз»
ИП Магерко Т.С. Детская студия красоты и творчества
г. Оренбург, РФ

## ЛИЦО КАК ЭКРАН. ГРИМ - ТЕРАПИЯ В ДИАГНОСТИКЕ СКРЫТОГО ПОТЕНЦИАЛА: ОТ ПРОЕКЦИИ К РЕСУРСУ

**Аннотация**

Гримотерапия — это метод арт - терапии на стыке психологии и сценического искусства, направленный на раскрытие скрытого потенциала личности через работу с образом. Нанесение грима позволяет невербально материализовать

подавленные эмоции и теневые аспекты, обходя защиты сознания, что помогает трансформировать внутренние конфликты в творческий процесс и восстановить целостность «Я». Метод эффективен для преодоления социальных страхов и заниженной самооценки, но имеет строгие противопоказания. Результатом применения данной техники является экстернализация скрытых качеств, преодоление социальных страхов и заниженной самооценки, а также присвоение собственных ресурсов через безопасную проекцию в парной работе или индивидуальное преображение. Главный вывод заключается в том, что гримотерапия является мощным катализатором личностного роста.

**Ключевые слова**

Гримотерапия, арт - терапия, скрытый потенциал, психологические маски, теневые стороны личности, бессознательное, внутренний диалог, социальные роли, работа с проекцией, экстернализация, психосоматика, кризис идентичности, самооценка, театральный грим

Грим, театр, все люди – актеры, маски – какие еще ассоциации можно применить к слову «грим»? У каждого своя интерпретация. Ведь ежедневно мы носим маски, порой сами этого и не замечаем. Примеряем различные роли, чтобы почувствовать свою значимость, защищенность, уязвимость, а иногда и для карнавала, «чтобы напустить пуха» вокруг. А вот в психологии перевоплощения используют совсем по - другому - научить человека быт самим собой, несмотря ни на что, при любых обстоятельствах. Какая особенность сценического искусства? Умение через показать посредством грима все, что сложно и неудобно выразить словами, теневые стороны личности, которые наша сознательная личность считает неприемлемым (отрицательные качества, социально неодобряемые импульсы, положительные качества, которые не вписываются в наш образ себя, травматичный опыт и непрожитые эмоции).

Гримтерапия, по определению Елены Тарариной, - одно из направлений арт - терапии, которое является прекрасным способом организации внутреннего диалога между сознательным и бессознательным человека. Гримотерапия как направление арт - терапии сформировалась на стыке психологии и сценического искусства, взяв на вооружение многовековую историю театрального грима, который эволюционировал от ритуальных масок Древней Греции и ядовитых свинцовых белил XVIII века до современных безопасных техник, и использует процесс нанесения грима и создания масок для организации глубокого внутреннего диалога между сознательным и бессознательным человека.

Мы можем детально и с уважением описывать силу только в двух случаях: когда мы искренне видим ее в другом или когда мы присваиваем ее себе. В парной гримтерапии рисунок на другом – это всегда автопортрет нашего бессознательного, и оно позволяет тактично сообщить партнеру, каким мы хотим или не хотим его видеть, насколько хорошо мы его знаем или не знаем. Так, в настоящей жизни, человек может стать «заложником» своих «образов», масок. Но

настоящие мы не всегда таковы, какими нас воспринимают окружающие. Гримтерапию можно считать как обновленный фокус на раскрытие личного потенциала, как безопасный контейнер для экстернализации (вынесении вовне) собственных скрытых качеств, которые сложно признать или вербализовать напрямую; как опыт присвоения собственных теневых и подавленных качеств (избыточный контроль, настороженность, сложность в доверии), а не критика или скрытие в себе их(подавление); как ресурс и фундамент нашей уникальности и силы. По данной методике работают с широким спектром запросов: она помогает преодолевать социальные страхи, прорабатывать подавленные эмоции и внутренние конфликты, которые сложно выразить словами, исследовать свои социальные роли и «маски», а также используется в работе с заниженной самооценкой, последствиями психологических травм, кризисами идентичности и психосоматическими проявлениями, позволяя через безопасное внешнее преображение изменить внутреннее самоощущение.

Татьяна Колошина, одна из первых российских арт - терапевтов, работающая, в том числе, и с гримом, отмечает, что использование последнего настоящая находка для практикующих психологов, потому что этот метод позволяет в короткие сроки красиво и эстетично выявить проблему, сделать ее максимально наглядной и понятной, является мощным стимулом к дальнейшему личностному росту через силу искусства. Как говорит Георгий Кот: «Искусство лечит».

Техника гримотерапии работает через физическое преображение, которое запускает психологические изменения: в ходе сессии клиент под руководством терапевта наносит на лицо грим или создает маску, отражающую его текущее эмоциональное состояние, скрытую субличность или желаемый ресурсный образ, при этом сам процесс тактильного контакта с красками и взгляд на свое измененное отражение в зеркале помогают обойти вербальные защиты психики, снизить контроль сознания и безопасно соприкоснуться с подавленными чувствами, а последующее обсуждение созданного образа, его символики и инсайтов, возникших в процессе трансформации внешности, позволяет интегрировать полученный опыт и перенести внутренние изменения на реальную жизнь. В терапевтическом гримировании нет ограничений и запретов, рисовать можно как на лице, так и теле. Происходит формирование собственных нереализованных потребностей в защите ясности и границах, принятие собственной силы без чувств стыда или самозванства и снятие вытуренного критика (эффективно при парном гримировании, т. к. слышит описание своих сильных сторон из уст другого человека). При этом этот телесный контакт (кисть на коже) определяется как способ заземления и установление доверия, исчезает страх оценки собственного лица, который снят через рисование не на себе, а на другом человек, как способ обойти сопротивление. Это безопасный способ проецирования своих «параноидных» (сверхбдительных) качеств и трансформации страха и подозрительности в осознание собственной силы и потенциала через

проживание техники (получение опыта принятия собственных «неудобных» сторон и переоценки своих личных качеств.

Гримотерапия является глубоким инструментом арт - терапии, позволяющим через внешнее преображение и работу с зеркалом безопасно соприкоснуться с бессознательным, однако этот интенсивный метод имеет ряд строгих противопоказаний: его нельзя применять при острых психотических состояниях и тяжелой шизофрении из - за риска усиления галлюцинаций, при тяжелых формах дисморфофобии и ПТСР, связанных с насилием над лицом, так как это может спровоцировать ретравматизацию, а также при выраженной деперсонализации, глубоких когнитивных нарушениях, острых кожных заболеваниях, аллергии на косметику и в случаях отсутствия базового доверия между клиентом и терапевтом. Гримотерапия использует уникальный механизм воздействия: через внешнее преображение оно обеспечивает безопасный доступ к внутренним, часто неосознаваемым слоям психики. В отличие от классической разговорной терапии, где сознание может выставлять защиты и рационализировать боль, работа с гримом и зеркалом позволяет материализовать чувства, отделить их от собственной идентичности («это не я плохой, это образ на моем лице несет эту боль») и прожить их в символическом пространстве. Ключевая ценность метода заключается в его способности трансформировать пассивное страдание в активное творческое действие: клиент перестает быть заложником своей травмы или социальной маски и становится художником, который может изменить, смыть или переписать свой образ, тем самым возвращая себе чувство контроля над собственной жизнью и восстанавливая целостность «Я».

**Список использованной литературы:**

1. Копытин, А. И. Арт - терапия психических расстройств / Копытин А. И. Российская школа. Четкие протоколы работы с проекцией через визуальные образы, применимые к гриму. — СПб.: Речь, 2011.

2. Колошина, Т. Ю. Арттерапия в терапии кризисных состояний личности и группы / Колошина Т. Ю. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.психол.н., Спец. 19.00.05 / Колошина Т.Ю.; [Яросл. гос. ун - т им. П.Г. Демидова]. — Ярославль 2002. — 26 с.

3. Магерко, Т. С. Методические рекомендации психолого - педагогического обеспечения социализации подростков / Т. С. Магерко // Инновационные исследования: опыт, проблемы внедрения результатов и пути решения: Сборник статей, - Казань, 14 сентября 2025 г. - Стерлитамак: АМИ, 2025. - 168 с.

4. Рубин, Дж. А. Арт - терапия: Введение в профессию / Рубин Дж. А. Этикет арт - терапевта: почему нельзя оценивать рисунок и как задавать вопросы к бессознательному. — М.: Когито - Центр, 2018.

5. Тарарина, Е. Шкатулка мастера. Практикум по арт - терапии // Тарарина Е. – М.: ООО «Вариант» при участии ИП Шиманского А. Г., 2017. – 208 с.

© Магерко Т.С., 2026

**Соколов М. В.**
Заведующий кафедрой декоративно - прикладного искусства,
Доктор педагогических наук, профессор
Институт искусств ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический университет», г. Новосибирск.

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** В статье рассматривается важность развития композиционных навыков младших школьников на занятиях декоративно - прикладным искусством (ДПИ), что способствует формированию у учеников умений правильно воспринимать действительность, видеть гармонию и эстетику окружающего нас мира. Предлагается модель развития композиционных навыков младших школьников на занятиях декоративно - прикладного искусства.

**Ключевые слова**: композиционные навыки, этапы поиска образного решения композиции, наблюдение, изучение объекта, переработка информации, индивидуальный подход к обучению.

**Введение**

Современное бурное развитие общества и внедрение искусственного интеллекта ставит задачу формирования у учеников умений правильно воспринимать действительность, видеть гармонию и эстетику окружающего нас мира. Дополнительное образование, как и основное, направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей. Главное отличие состоит в том, что дополнительное образование выбирает сам ребенок и его родитель, а значит, мотивация к обучению выше, так как ребенок занимается любимым делом добровольно.

Воспитание чувства прекрасного, красоты и любви к искусству наиболее успешно проходит на занятиях декоративным искусство посредством развития композиционного мышления. Этот вопрос изучался многими художниками, педагогами,исследователями такими как Волков Н.Н., Голубева О.Л., Ветрова И.Б., Волков Н.Н., Шорохов Е.В., Сомов Ю.С. [1, 4, 6, 15, 16, 18, 19].

Основной целью данной статьи является рассмотрение методических подходов к формированию композиционных навыков у учеников начальной школы на уроках по декоративно - прикладному искусству.

В рамках исследования была разработана экспериментальная модель развития композиционных навыков младших школьников и предложены специально разработанные задания, направленные на развитие композиционных навыков.

Композиция – это основа изобразительного искусства, без которой не может существовать ни рисунок, ни живопись. Под законами композиции понимается равновесное, соотношение масштаба изображенных объектов, пропорциональность, «единство характера формы всех элементов, колористическое и тональное единство». [18, с.167] Композиция при оценки работы ученика является одним из основных критериев.

Создавая композицию, учащимся необходимо воспроизвести полноценное произведение, они должны совместить необходимые образы, детали, чтобы в

итоге у него получилась целостная картина с продуманным сюжетом и замыслом. Кузин В.С. говорит, что т.к. мышление способствует познанию общего в предметах и явлениях, закономерно следующих, логически существенных связей между ними, то оно необходимо для расстановки фигур, многоплановости и организации композиции [13].

Когда мы что - то задумываем и впоследствии это изображаем, то в этом процессе мыв первую очередь развиваем свои композиционные навыки. Изучая важные компоненты композиционных навыков, можно выделить две стороны: с одной стороны, происходит воспроизведение представлений учащегося на основе его опыта, художественных знаний, умений; а с другой стороны, обогащается эмоциональное восприятие окружающего мира школьником. Основные компоненты, которые могут действовать на восприятие младшего школьника: память, креативность, эмпатия, анализ действий, логика, динамика образного мышления, стимул.

Для того чтобы на плоскости изобразить любой объект, необходимо собрать достаточно представлений и информации о нем, чтобы этот образ мог воспроизводиться в зрительном восприятии: так объект будет наиболее выразителен и узнаваем.

Как считает Е.В. Шорохов в своем учебнике «Композиция», невозможно найти и выстроить законы композиции, не имея навыков и знаний о законах формообразования в окружающем нас мире, из которых выходит умозаключение по действующим композиционным законам [19]. Медведев Л.Г. и Голосай А.В. особенно отмечают значение фазы вербализации в разработке и создании композиционного образа, дающего «целенаправленность и последовательность изобразительных действий» [14].

**Результаты исследования**

Для учеников начальной школы особенную роль в восприятии окружающего мира играют визуальные и наглядные образы. Они воспринимают окружающую действительность и предметы в ней благодаря целенаправленному восприятию и наблюдению. Для создания композиционного образа ученикам начальной школы нужна работа в несколько этапов: наблюдение, изучение объекта, а затем переработка информации о нем, и уже затем пробное изображение объекта посредством художественных навыков, на плоскости.

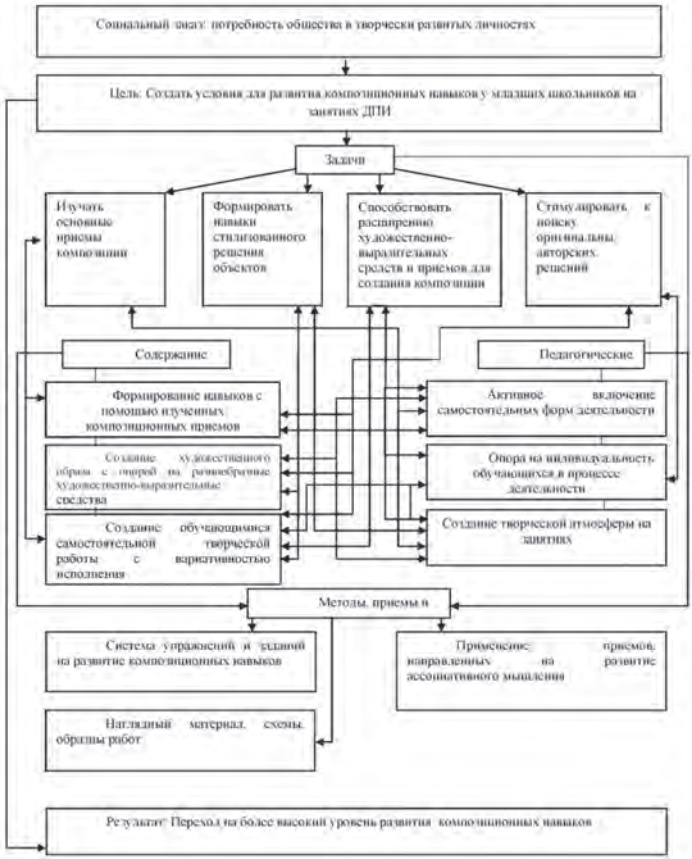
Дети в возрасте от 6 - 7 до 9 - 11 лет воспринимают мир через ассоциации, у них более развито и конкретизировано ассоциативное мышление, за счет временных представлений, которые отражаются на связи с предметом, объектом, явлением [9,12].

Занимаясь декоративно - прикладным искусством, младший школьник активно развивает свое ассоциативное мышление и воображение. Он воссоздает образы, которые были им увидены в ходе занятия, анализируя работы известных художников, за счет этого он уже создает и формирует представления своих образов и идею работы [5,1]. Художественные произведения создаются с участием творческого воображения, которые проявляются в разработке разнообразных вариантов композиции. В ходе творческой работы это все воплощается в самостоятельное произведение искусства, которое наполнено оригинальными образами.

Для формирования навыка самоанализа и самоконтроля необходимо, опираясь на логику, критику в структуре композиционного мышления, произвести процесс воссоздания художественного образа из идеи в изображение, основываясь на своем опыте. Процесс развития композиционных навыков и мышления нашел свое отражение в исследования Борисова Ю.Ю. [8,9]. В своих исследованиях он предлагает начинать обучение младших школьников с изучения форм разных объектов с натуры для накопления у себя в памяти достаточного количества образов, используя беседы об искусстве. По мнению исследователя, только творческий художник - педагог способен успешно обучать детей младшего школьного возраста и развивать у них композиционные навыки.

На основе проведенного предварительного эксперимента и изученного опыта исследователей в области художественной педагогики нами была составлена модель.

Модель
Развития композиционных навыков на занятиях
по декоративно - прикладному искусству.



Социальный заказ в предлагаемой модели – это обобщенная потребность общества, выраженная в ряде актов и законов. Существует социальный заказ на воспитание творчески развитых личностей – это нашло отражение в п. 1 ст. 83 ФЗ от 29.12.2012 N 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором говорится, что художественное образование и эстетическое воспитание граждан, подготовка квалифицированных творческих и педагогических работников в области искусств осуществляются посредством реализации образовательных программ в области искусств.

В нашем случае государственным заказом является «потребность общества в творчески развитых личностях», ведь творчески мыслящий человек может находить нестандартные решения любых вопросов. Один из составляющих творчески развитого человека – это умение мыслить обобщённо, композиционно.

Следовательно, главным в нашем исследовании стало развитие композиционных навыков младших школьников на занятиях по декоративно - прикладному искусству.

Для достижения данной цели были выделены следующие задачи:

1. Развивать навык гармоничной организации композиции с помощью приемов и средств декоративно - прикладного искусства. В том числе владение навыками основ композиции и приемами стилизации.

2. Формировать умение самостоятельной деятельности по поиску оригинальных решений художественно - творческих задач. Это задача подразумевает под собой владение навыками исследовательской и проектной деятельности.

3. Способствовать расширению художественно - выразительных средств и приемов для создания композиции. Развивать навыки цветового решения композиции и использования фактуры в композиции.

4. Формировать умение образно решать объекты композиции. С этой целью расширять арсенал приемов стилизованного решения объектов изображения.

Процесс развития композиционных навыков разбит на три этапа. Начальный этап включает в себя формирование осознанных навыков композиции, который подразумевает под собой постановку задачи развивать, умение комбинировать и использовать выразительно – художественные средства младшими школьниками.

Второй, основной этап направлен на развитие умений создавать художественные образы, опираясь на разнообразные освоенные художественно - выразительные средства.

Заключительный этап соотносится со второй задачей, которая звучит следующим образом: формировать умение самостоятельно действовать в плане поиска оригинального решения. Данный этап акцентирует внимание на проецирование учениками композиционных навыков в процессе создания оригинальной работы в области декоративно - прикладного искусства.

Проведенное исследование показало, что применения данной модели способствует развитию композиционных навыков у младших школьников и проходит более эффективно. В результате мы получаем переход на более высокий

уровень развития композиционных навыков у младших школьников на занятиях декоративно - прикладным искусством: младшие школьники, которые способны самостоятельно запоминать, выполнять творческие задания, выполнять работу последовательно и, при этом, совершенствуя исходное изображение и представление.

В итоге работы по педагогической модели, мы получаем переход на более высокий уровень развития композиционных навыков у младших школьников на занятиях декоративно - прикладным искусством: младшие школьники, которые способны самостоятельно запоминать, выполнять творческие задания, проделывать работу последовательно и, при этом, добавляя и улучшая исходное изображение и представление

**В заключении**

Необходимо подчеркнуть, что представленная модель развития композиционных навыков младших школьников на занятиях по декоративно - прикладному искусству и ее апробация на практике поможет в развитии творческого мышления учащихся и развитию их ассоциативного мышления. Освоение композиционных навыков младшими школьниками способствует обретению умений правильно воспринимать действительность, постигать гармонию и эстетику окружающего мира. А также создавать образ в собственных произведениях.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева И.В. Основы теории декоративно - прикладного искусства. – Ростов - на - Дону: Издательство Южного федерального университета, 2009. – 184 с.

2. Алпатов М.В. Композиция в живописи // Проблемы композиции – М.: Изобразительное искусство, 2000. – С. 233 - 280.

3. Ветрова И.Б. Неформальная композиция: от образа к творчеству – М.: Ижица, 2004. – 174 с.

4. Волков Н.Н. О понятии композиции // Проблемы композиции – М.: Изобразительное искусство, 2000. – С. 7 - 30.

5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

6. Голубева О.JI. Основы композиции – М.: Искусство, 2004. – 120 с.

7. Декоративно - прикладное искусство. – Астрахань: Астраханский государственный архитектурно - строительный университет, ЭБС АСВ, 2019. – 125 с.

8. Дехтерев Б.А. Теория композиции в изобразительном искусстве // Проблемы композиции – М.: Изобразительное искусство, 2000. – С. 51 - 76.

9. Жукова М.А. Развитие композиционного мышления на уроках изобразительного искусства // Место социально - гуманитарных наук в развитии современной цивилизации: сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции 31 января 2020 г.: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. – С. 133 -

10. Кибрик Е.А. Объективные законы композиции в изобразительном искусстве // Проблемы композиции – М.: Изобразительное искусство, 2000. – С. 32 - 33.

11. Ковалев А.А. Формальный метод в поисково - организационном этапе работы над композицией – М.: Прометей МПГУ, 2005. – 120 с.

12. Криницына А.В. Психолого - педагогические принципы и основания развития художественного мышления в младшем школьном возрасте / А.В. Криницына // Педагогика искусства. – 2012. – № 2. – С. 9 - 15.

13. Кузин В.С. Психология. Учебник / В.С. Кузин. - М.: Высшая школа, 1974. – 280 с.

14. Лобанов А.И. Формирование композиционных способностей в процессе обучения графической композиции: на примере студентов художественно - графических факультетов педагогических вузов: дис.... канд. пед. наук.: 13.00.02. – М.: 2007. – 200 с.

15. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция – М.: ВЛАДОС, 2004. – 144 с.

16. Ломов С.П., Крылов В.П. Орнаментальная композиция на уроках изобразительного и прикладного искусства. – М.: Молодая Гвардия, 1997. – 58 с.

17. Мамонтов К.В., Суслова М.С. Проблема формирования композиционных способностей в художественной педагогике // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования: сборник научных трудов по итогам международной научно - практической конференции. – Самара, 2016. – № 3. – С. 59 - 62.

18. Сомов Ю.С. Композиция в технике. М: «Машиностроение». – 1987. - 288 с.

19. Шорохов Е.В. Композиция. – М.: «Просвещение», 1988. – 287 с.

© Соколов М. В. 2026 г.

**Тютюник Т.Н.**
тьютор
МБДОУ «Пятницкий детский сад «Семицветик»
Волоконовского муниципального округа Белгородской области
**Чазова Ю.А.**
учитель - дефектолог
МБДОУ «Волоконовский детский сад №2 «Сказка»
Волоконовского муниципального округа Белгородской области

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ LEARNINGAPPS.ORG В КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Аннотация**

В статье рассматриваются возможности применения онлайн - платформы LearningApps.org в системе коррекционно - развивающей работы с детьми с РАС.

Раскрыты психолого - педагогические основания использования цифровых ресурсов для данной категории детей, описаны типовые форматы заданий.

**Ключевые слова**

Коррекционно - развивающие занятия, инклюзивное образование, дети с РАС, интерактивные технологи.

Современные тенденции инклюзивного образования обусловливают необходимость поиска и внедрения эффективных технологий, позволяющих индивидуализировать образовательный маршрут ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Среди обучающихся с ОВЗ особую группу составляют дети с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), для которых характерны специфические трудности в усвоении социального опыта, переработке вербальной информации, регуляции поведения и организации произвольной деятельности.

Специфика когнитивно - перцептивной сферы детей с РАС предполагает приоритет наглядных, структурированных и предсказуемых форм предъявления учебного материала. В этом контексте цифровые образовательные платформы, обеспечивающие визуализацию, алгоритмизацию и интерактивность, приобретают особую значимость. Одной из таких платформ является бесплатный веб сервис LearningApps.org. Данный сервис представляет собой конструктор интерактивных упражнений, который позволяет педагогам создавать задания на основе готовых шаблонов. Ключевые преимущества платформы в контексте коррекционной работы с детьми с РАС:

1) наглядность и визуализация (платформа поддерживает использование изображений, аудио и видео, что позволяет адаптировать задания под доминирующий канал восприятия ребёнка);

2) разнообразие форматов (в арсенале сервиса – шаблоны для создания заданий на сопоставление, сортировку, заполнение пропусков, пазлы, викторины и др., что даёт возможность подбирать упражнения, соответствующие целям коррекции и индивидуальным особенностям ребёнка);

3) интерактивность и мгновенная обратная связь (автоматическая проверка ответов и визуальные индикаторы правильности способствуют формированию навыков самоконтроля и снижают тревожность, связанную с возможной ошибкой);

4) гибкость и адаптивность (педагог может модифицировать готовые задания или создавать собственные, варьируя сложность, объём и тип стимульного материала).

Например, для ребёнка 5 лет, испытывающего трудности в понимании обращённой речи, можно создать задание «Найди пару: предмет – действие» с использованием картинок (например, «мяч – катится», «ложка – ест»). Это поможет сформировать понимание простых глагольных конструкций и расширить пассивный словарь.

Таблица 1 – Типовые форматы заданий
на LearningApps.org и их коррекционный потенциал

| **Формат задания** | **Описание** | **Коррекционный потенциал для детей с РАС** |
|---|---|---|
| «Найди пару» | Сопоставление изображений, слов или понятий | Развитие зрительного восприятия, навыков классификации, формирование ассоциативных связей |
| «Сортировка» | Распределение элементов по категориям | Формирование понятийных категорий, развитие логического мышления, тренировка произвольного внимания |
| «Пазл» | Сборка изображения из фрагментов | Развитие зрительно - пространственных представлений, мелкой моторики, навыков планирования действий |
| «Заполни пропуск» | Вставка пропущенных слов, цифр или символов | Развитие языковых навыков, тренировка памяти, формирование грамматических конструкций |
| «Викторина» | Выбор правильного ответа из нескольких вариантов | Закрепление знаний, развитие навыков принятия решений, формирование уверенности в своих силах |
| «Расставь по порядку» | Упорядочивание элементов в соответствии с заданным критерием | Развитие временных и причинно - следственных представлений, формирование алгоритмов действий |

Платформа LearningApps.org является эффективным инструментом коррекционно - развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Благодаря возможностям визуализации, структурирования и интерактивности, она позволяет адаптировать учебный материал под индивидуальные особенности ребёнка, повысить его мотивацию и обеспечить многократную отработку навыков. При соблюдении принципов адаптации и интеграции цифровых заданий в общий коррекционный процесс платформа может стать ценным ресурсом для педагогов, работающих с детьми с РАС.

Дальнейшее развитие темы предполагает разработку специализированных наборов упражнений для разных возрастных групп и целевых направлений

коррекции, а также изучение динамики развития навыков у детей с РАС при систематическом использовании цифровых образовательных ресурсов.

**Список использованной литературы:**

1. Никольская, О.С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – 8-е изд. – М.: Теревинф, 2017. – 288 с. – ISBN 978-5-4212-0337-0.

2. Морозова, С.С. Коррекционная работа при аутизме: методы и подходы / С.С. Морозова. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 208 с. – ISBN 978-5-691-01926-9.

3. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер; пер. с англ. – 4-е изд. – М.: Теревинф, 2018. – 512 с. – ISBN 978-5-4212-0477-3.

4. LearningApps.org: онлайн-платформа для создания интерактивных упражнений. – Официальный сайт. – URL: (дата обращения: 25.10.2026). – Текст: электронный.

© Тютюник Т.Н., Чазова Ю.А., 2026.

**Филоненко М. В.,**
**Кондратенко Е. В.,**
учителя математики МБОУ «Лицей №10» г. Белгорода

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ: ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ

**Аннотация.** В статье рассматриваются научно - методические и психолого - педагогические аспекты реализации дифференцированного подхода на уроках математики в общеобразовательной школе. Автор анализирует проблемы традиционной фронтальной методики и предлагает систему внутренней уровневой дифференциации без разделения класса на потоки.

**Ключевые слова:** дифференцированный подход, разноуровневые группы, обучение математике, внутренняя дифференциация.

Современная парадигма школьного образования, закрепленная обновленными государственными стандартами, требует от общеобразовательной школы обеспечения качественного обучения и раскрытия личностного потенциала каждого ученика. Однако на практике любой учитель сталкивается со значительной гетерогенностью классного коллектива. В рамках одного кабинета одновременно обучаются дети с диаметрально противоположным уровнем математических способностей, различными типами мышления (наглядно -

образным, абстрактно - логическим), разным темпом переработки информации и полярной базовой подготовкой.

В этих условиях традиционная фронтальная методика обучения, исторически ориентированная на усредненного ученика, стремительно теряет свою педагогическую эффективность. Ее применение неизбежно порождает глубокие деструктивные процессы в классе: сильные и одаренные учащиеся теряют познавательный интерес к предмету из - за монотонности и отсутствия подлинного интеллектуального вызова, в то время как слабые — быстро перестают понимать логику рассуждений учителя, отстают и полностью утрачивают учебную мотивацию из - за чрезмерной сложности материала.

Математика как школьная дисциплина обладает уникальной, жестко структурированной линейно - логической архитектоникой. Неусвоение или поверхностное понимание хотя бы одного дидактического элемента (например, правил раскрытия скобок или свойств числовых неравенств) влечет за собой лавинообразное непонимание всех последующих тем. В связи с этим дифференцированный подход позволяет педагогу организовать гибкую развивающую среду в разноуровневых группах непосредственно внутри стабильного класса, не прибегая к жесткой сегрегации детей на потоки. При этом эффективная дифференциация на уроках математики требует от педагога не просто хаотичного подбора разноуровневых карточек перед звонком, а проектирования цельной, научно обоснованной методической системы.

Исходным пунктом построения дифференцированной образовательной траектории является комплексная стартовая и текущая диагностика учащихся. В отечественной педагогической психологии (в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, И.Э. Унт) доказано, что жесткое, перманентное разделение детей на «умных» и «отстающих» наносит тяжелую психологическую травму, провоцирует стигматизацию и формирует стойкий барьер к обучению. Поэтому фундаментальным принципом современной дифференциации является *динамичность* и *гибкость* состава групп. Каждый ученик должен четко осознавать: границы групп прозрачны, и при демонстрации волевых усилий и улучшении результатов он может незамедлительно перейти в более продвинутую группу.

В современной практике преподавания математики наиболее жизнеспособной признана классификация, выделяющая три мобильных уровня учебных достижений: б**азовый (репродуктивный) уровень — Группа А, конструктивный (основной) уровень — Группа Б, творческий (продвинутый) уровень — Группа В.**

Динамическое управление разноуровневыми группами в жестких временных рамках 45 - минутного урока требует от учителя владения современными организационными моделями.

- **Модель 1. Дифференцированная самостоятельная работа.**
- **Модель 2. Сменные лабораторные зоны («Ротация станций»).**
- **Модель 3. «Перевернутый класс» (Flipped Classroom).** Теоретический базис (например, просмотр 5 - минутного видеоразбора геометрической теоремы) учащиеся изучают дома. На уроке учитель проводит экспресс - тестирование. Ученики, идеально усвоившие теорию, мгновенно агрегируются в продвинутую

группу В и уходят в автономное решение. Школьники, у которых возникли когнитивные затруднения, формируют целевую мини - группу вокруг учителя для детальной ликвидации пробелов.

Научно - методическое проектирование и практическая организация работы учащихся в разноуровневых группах на уроках математики — это высокотехнологичный и трудоемкий педагогический процесс. Тем не менее, данные затраты педагогического труда полностью компенсируются качественными результатами. Дифференцированный подход позволяет радикально трансформировать урок математики из источника хронического стресса и тревожности в зону гарантированного успеха для каждого ребенка. Слабые учащиеся обретают утерянную уверенность в собственных силах, последовательно избавляясь от психологического страха перед точными науками. Ученики конструктивного уровня получают стабильную почву для автоматизации навыков и шаг за шагом осуществляют переход на более высокие ступени развития. А сильные школьники получают беспрепятственную возможность максимальной реализации своего интеллектуального потенциала, что открывает перед ними надежные перспективы успешного профильного обучения.

**Литература**

1. Епишева, О. Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода: книга для учителя / О. Б. Епишева. – Москва: Просвещение, 2003. – 223 с.

© Филоненко М.В., Кондратенко Е.В., 2026

**Хачатрян С.В.**
Музыкальный руководитель МБДОУ №26
г. Армавир, РФ

## ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ В РЕЖИМНЫЕ ПРОЦЕССЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ

**Аннотация**

В статье рассматривается проблема интеграции музыкального искусства в повседневные режимные процессы дошкольной образовательной организации (ДОО). На основе анализа психолого - педагогической литературы и требований Федеральных государственных программ (ФОП ДО) обосновывается необходимость перехода от фрагментарного использования музыки к созданию непрерывной музыкально - развивающей среды. Выделены теоретические основы интеграции, опирающиеся на нейрофизиологические и психологические механизмы воздействия звука на нервную систему ребенка. Предложены и охарактеризованы

три практические модели внедрения музыки в режим дня: ритмико - регулятивная, когнитивно - ассоциативная и оздоровительно - психоэмоциональная. Сформулированы критерии отбора музыкального репертуара и условия успешной реализации интегрированного подхода.

**Ключевые слова**

Дошкольное образование, режимные процессы, музыкальная интеграция, эмоциональное благополучие, ФОП ДО, музыкальная среда, валеология, регуляция поведения.

Современный этап развития дошкольного образования, регламентируемый Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программой (ФОП ДО), ориентирован на целостное развитие личности ребенка, сохранение и укрепление его физического и психического здоровья. В этом контексте организация режима дня в дошкольной образовательной организации (ДОО) перестает рассматриваться исключительно как гигиеническая или дисциплинарная задача. Режим становится важнейшим инструментом социализации, эмоциональной регуляции и эстетического воспитания.

Традиционно музыка в ДОО занимала место в рамках изолированных образовательных ситуаций (музыкальные занятия, развлечения, досуги). Однако такой подход ограничивает воспитательный потенциал искусства. Интеграция музыки в повседневные режимные процессы (прием детей, прогулку, прием пищи, подготовку ко сну и пробуждение) позволяет трансформировать музыкальный материал из «учебного пособия» в естественную среду обитания ребенка, формирующую его эмоциональный фон и поведенческие паттерны. Цель данной статьи — раскрыть теоретические основы и предложить практические модели интеграции музыки в режимные процессы ДОО.

**Теоретические основы музыкальной интеграции**

Теоретический фундамент интеграции музыки в жизнедеятельность дошкольников опирается на достижения психологии, физиологии высшей нервной деятельности и педагогики искусства.

**1. Психофизиологический аспект.** Музыка обладает уникальной способностью непосредственного воздействия на вегетативную нервную систему. Исследования Б. М. Теплова, В. В. Медушевского и современных нейробиологов доказывают, что ритм, темп и тональность музыкального произведения способны вызывать объективные физиологические реакции: изменение частоты сердечных сокращений, дыхания, мышечного тонуса. Темповая музыка стимулирует процессы возбуждения, тогда как плавные, легатообразные мелодии с преобладанием низких и средних частот активируют парасимпатическую нервную систему, способствуя релаксации. Для дошкольника, чьи процессы торможения еще слабо развиты, музыка выступает внешним регулятором психического состояния.

**2. Педагогический аспект (принцип интеграции).** Согласно ФОП ДО, образовательная деятельность должна осуществляться в ходе всех режимных моментов. Интеграция музыки означает ее проникновение во все сферы жизни ребенка. Музыка выполняет *сигнальную функцию* (заменяя словесные окрики педагога), *эмоционально - коррегирующую функцию* (снижение тревожности, создание радостного настроя) и *эстетическую функцию* (формирование вкуса через постоянное пребывание в качественной звуковой среде).

**3. Психологический аспект (интериоризация и ассоциативные связи).** По Л. С. Выготскому, высшие психические функции формируются через интериоризацию внешних средств. Регулярное использование определенных музыкальных тем для конкретных режимных процессов создает у ребенка устойчивые условно рефлекторные и эмоционально - ассоциативные связи. Это снижает уровень стресса при переходе от одного вида деятельности к другому, так как музыка становится предсказуемым и безопасным «маркером» изменений в среде.

**Практические модели интеграции музыки в режимные процессы**

На основе анализа передового педагогического опыта и теоретических предпосылок можно выделить три базовые модели интеграции музыки в режим дня ДОО.

**Модель 1: Ритмико - регулятивная (Организация переходов и дисциплина)**

Данная модель направлена на оптимизацию организационных моментов, сокращение времени ожидания и предотвращение утомления детей от однообразной деятельности.

- **Утренний прием.** Использование бодрых, но не агрессивных маршей или танцевальных пьес (например, «Марш деревянных солдатиков» П. Чайковского, «Веселый крестьянин» Р. Шумана). Музыка задает тонус, помогает ребенку адаптироваться после расставания с родителями.
- **Уборка игрушек или переход к следующему занятию.** Вместо словесных понуканий («Быстрее собирайте!») используется музыкальный сигнал. Ускорение темпа музыки стимулирует детей к более быстрым, но не суетливым действиям. Формируется навык самоорганизации.
- **Подготовка к прогулке.** Маршевая музыка с четким ритмом помогает синхронизировать действия детей при одевании, выстраивании в пары, делая рутинный процесс увлекательной игрой.

**Модель 2: Когнитивно - ассоциативная и культурологическая**

Модель предполагает использование музыки как фона, формирующего культурную среду и способствующего непроизвольному запоминанию и эстетическому насыщению.

- **Прием пищи.** Категорически исключается использование музыки с вокалом на родном языке (это отвлекает речевые центры мозга). Рекомендуется звучание классической музыки эпохи барокко и классицизма (И. С. Бах, В. А. Моцарт, Й.

Гайдн), а также спокойных народных напевов. Доказано, что такая музыка улучшает аппетит, способствует выработке пищеварительных ферментов и формирует культуру поведения за столом.

- **Свободная игра.** Фоном могут звучать программные произведения, связанные с природой («Времена года» П. Чайковского, «Картинки с выставки» М. Мусоргского в переложении для детей). Это стимулирует воображение, обогащает сюжетно - ролевые игры.

**Модель 3: Оздоровительно - психоэмоциональная (Валеологическая)**

Модель направлена на сохранение психического здоровья, профилактику неврозов.

- **Подготовка ко дневному сну.** Важнейший этап. За 10 - 15 минут до сна музыкальный фон плавно меняется. Используются колыбельные, медленные части классических сонат, звуки природы (шум прибоя, пение птиц). Громкость постепенно снижается до минимума. Это снижает уровень кортизола, облегчает засыпание, делает сон более глубоким.
- **Пробуждение.** Чтобы избежать стресса от резкого пробуждения, используется музыка с постепенным нарастанием динамики и темпа (утренние песни, пасторали). Это обеспечивает мягкий выход из фазы сна, хорошее настроение на вторую половину дня.
- **Вечернее время (перед уходом домой).** Снятие накопившегося за день напряжения. Применяются приемы музыкальной релаксации, звучание нежной, «обволакивающей» музыки, что помогает ребенку успокоиться перед встречей с родителями.

**Условия и критерии успешной реализации**

Интеграция музыки в режимные процессы не должна носить хаотичный характер. Для ее эффективности необходимо соблюдение ряда педагогических и санитарно - гигиенических условий:

1. **Критерии отбора репертуара:**

- *Высокие художественные качества.* Музыка должна быть эталоном искусства (классика, качественный фольклор, лучшая детская академическая музыка).
- *Соответствие возрасту.* Для младших дошкольников предпочтительны песни с повторяющимися мотивами, пьесы характеризующие конкретные образы (зайчик, мишка). Для старших дошкольников репертуар расширяется за счет инструментальной классики.
- *Отсутствие агрессии и перегрузки.* Исключается музыка с тяжелым басом, диссонансами, резкими звуковыми ударами, а также современные эстрадные композиции с неподходящей лирикой.
- *Дозированность.* Непрерывное звучание музыки не должно превышать 15–20 минут, после чего необходима тишина для разгрузки слухового анализатора.

2. **Санитарно - гигиенические нормы:**

Строгое соблюдение требований СанПиН к уровню шума. Громкость музыки в группах не должна превышать 50 - 55 децибел. Звук должен быть чистым, без искажений (необходимо использование качественной акустической аппаратуры), так как «грязный» звук вызывает у детей подсознательное раздражение и утомление.

3. **Компетенции педагога:**

Воспитатель не обязан быть профессиональным музыкантом, но должен обладать базовой музыкальной культурой, чувством такта и уметь интуитивно считывать эмоциональное состояние группы, чтобы вовремя сменить репертуар (например, заменить бодрую музыку на успокаивающую, если дети перевозбуждены после прогулки).

Интеграция музыки в режимные процессы дошкольной образовательной организации представляет собой мощный, но часто недооцененный ресурс психолого - педагогического сопровождения развития ребенка. Переход от эпизодического использования музыкального материала к созданию непрерывной, грамотно выстроенной музыкальной среды позволяет решить сразу комплекс задач: от оптимизации дисциплины и облегчения переходов между видами деятельности до сохранения психического здоровья и формирования эстетического вкуса.

Практические модели, предложенные в статье, демонстрируют, что музыка может выступать не только как объект изучения, но и как универсальный инструмент управления групповой динамикой и индивидуальным эмоциональным состоянием дошкольника. Реализация данного подхода требует от педагогического коллектива осознанного отношения к звуковой среде ДОО, постоянного обновления репертуара и глубокого понимания психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста. Дальнейшие исследования в этой области могут быть посвящены разработке цифровых методических пособий для воспитателей, содержащих тематические плейлисты и алгоритмы их использования в различных режимных моментах с учетом требований ФОП ДО.

**Список использованной литературы:**

1. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. — М.: Просвещение, 2018. — 256 с.

2. Кабалевский Д. Б. Как воспитать вкус к музыке: методика и опыт работы. — М.: Педагогика, 2019. — 144 с.

3. Медведева И. А., Левина Л. Н. Музыкально - ритмические движения дошкольников. — М.: Просвещение, 2020. — 160 с.

4. Радынова О. П. Музыкальное воспитание дошкольников: учебно - методическое пособие. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2021. — 208 с.

5. СанПиН 1.2.3685 - 21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды

обитания». — М.: Федеральный центр гигиены и эпидемиологии Роспотребнадзора, 2021.

6. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — М.: Academia, 2017. — 312 с.

7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). — М.: Просвещение, 2023. — 215 с.

© Хачатрян С.В. 2026

**Циценко В.С.**
МБДОУ ДС №64 «Искорка»
г.Старый Оскол, РФ
**Бакланова С.В.**
МБДОУ ДС №64 «Искорка»
г.Старый Оскол,РФ

## ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО - ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация:** в статье раскрываются основные проблемы и способы их решения, при формировании лексико - грамматического строя речи. Приведены практические задания и игровые упражнения для решения данной проблемы.

**Ключевые слова:** грамматический строй речи, лексика, дидактическая игра.

Формирование грамматического строя речи - это длительный и трудоемкий процесс.

*Среди лексических ошибок выделяются следующие:*

1) замена названия части предмета названием целого предмета (циферблат – «часы», донышко – «чайник»);

2) подмена названий профессий названиями действий (балерина – «тетя танцует», певец – «дядя поет»);

3) замена видовых понятий родовыми и наоборот (воробей – «птичка», деревья – «елочки»);

4) взаимоотношение признаков (высокий, широкий, длинный – «большой», короткий – «маленький»).

*Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие:*

1) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («Книги лежат на большими (больших) столах»);

2) неправильное согласование числительных с существительными («три медведем», «двух карандаши»);

3) ошибки в использовании предлогов - пропуски, замены, недоговаривания («Ездили магазин мамой и братиком»);

4) Ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («Летом я был деревне у бабушки», «Там речка, много деревов, гуси»).

Дидактические игры и задания. которые можно использовать в работе.

Развитие лексики

Игры и задания: «Подбери картинку» (классификация предметов: овощи — фрукты; одежда — обувь).«Найди лишний предмет».«Сравни предметы» (объяснить, чем отличаются предметы: чашка и стакан; помидор и тыква; самолет и птица и др.).«Назови одним словом» (после воспроизведения обобщающего слова предлагается назвать и другие предметы, которые относятся к той же тематической группе).

Развитие грамматического строя речи

1. Развитие словообразования.

С целью развития словообразования использую с детьми следующие приемы работы (игры и задания): «Назови ласково» (образование уменьшительно - ласкательных существительных).«Что для чего?» (образование существительных с помощью суффикса - ниц - работа по карточкам). «Кто у кого?», «Чей малыш?» (образование названий детенышей в единственном и множественном числе).«Папа, мама, я» (дети уточняют названия домашних животных и их детенышей: называют папу, маму и детеныша).«Чей хвост?», «Чей след?» (образование притяжательных прилагательных).

2. Задания и игровые упражнения по закреплению словоизменения существительных, глаголов и прилагательных

Цель: развивать у дошкольников словоизменение, дифференциацию именительного падежа единственного и множественного числа; закрепление форм винительного, родительного, дательного, творительного падежей — сначала беспредложных, затем конструкций с предлогами, предложного падежа.

Игры и упражнения: «Один — много» (дифференциация существительных единственного и множественного числа); «Что из чего?» (закрепление формы родительного падежа существительных); «Кому что дадим?» (закрепление формы дательного падежа существительных); «Кто где живет?» (закрепление формы предложного падежа существительных); закрепление и дифференциация предлогов: В, НА, ПОД, ЗА; «Играем с глаголами» (закрепление согласования существительных и глаголов в числе);«Мой, моя, мое, мои», «Жадина» (согласование притяжательных местоимений с существительными); «Сладкоежка Карлсон» (согласование существительных с прилагательными в роде, числе).

Предложенные игры и задания можно использовать в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

**Список используемой литературы:**

1. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва: Академия, 2017. – 159 с.

2. Арушанова, А. Г. Формирование грамматического строя речи / А. Г. Арушанова. – Москва: Академия, 2016. – 240 с.

3. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва: Хранитель, 2017. – 309 с.

© Циценко В.С.,Бакланова С.В., 2026

**Чеканова М.С.,**
старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад «Звёздочка» п.Яковлево
Яковлевского муниципального округа»
РФ, Белгородская область

## СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОО: ОТ ИНФРАСТРУКТУРНЫХ РЕШЕНИЙ К КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация**

Современная образовательная среда ДОО - это динамичный процесс, в котором инфраструктурные решения являются лишь стартовой площадкой. Путь от «красивых стен» к «качественному образованию» лежит через осознанное проектирование среды, ориентированной на ребенка.

Инвестиции в инфраструктуру оправданы лишь тогда, когда они создают условия для развития личности, способной к самопознанию и творчеству. В конечном итоге, качество дошкольного образования определяется тем, насколько среда детского сада помогает ребенку стать активным исследователем мира, готовым к вызовам будущего.

**Ключевые слова**

Образовательная среда, ФОП ДО, программа, качество образования, развивающая среда.

Современная образовательная среда ДОО - это динамичный процесс, в котором инфраструктурные решения являются лишь стартовой площадкой. Путь от «красивых стен» к «качественному образованию» лежит через осознанное проектирование среды, ориентированной на ребенка.

Инвестиции в инфраструктуру оправданы лишь тогда, когда они создают условия для развития личности, способной к самопознанию и творчеству. В конечном итоге, качество дошкольного образования определяется тем, насколько среда детского сада помогает ребенку стать активным исследователем мира, готовым к вызовам будущего.

В эпоху стремительных перемен дошкольное образование перестает быть просто «местом присмотра». Сегодня детский сад - это сложная экосистема, где

архитектура пространства, предметное наполнение и педагогические методики сливаются в единый инструмент формирования личности. Как показывает практика, наличие дорогостоящего оборудования не гарантирует высокого качества образования. Переход от чисто инфраструктурных решений к качественным показателям образования - главный вектор развития современной дошкольной образовательной организации.

Реализуя задачи Федеральной образовательной программы (ФОП ДО), мы уделяем особое внимание гражданскому и патриотическому воспитанию. Через подлинные предметы быта, народную игрушку и фольклор дети приобщаются к истории родного края. Гордость нашего сада - музей «Русская изба», где в живой среде транслируются вечные ценности: Семья, Добро, Человек. В 2024 году музей был официально внесен в Реестр музеев образовательных организаций.

Развивающая среда продолжает эту работу и в холлах детского сада. Мы создали тематические центры: «Белгородская область», «В единстве народов - сила России», «Кремль», а также мини - музей «Герои нашего времени», посвященный нашим землякам - участникам СВО.

Отвечая на вызовы времени, мы внедряем программы, развивающие логику и основы программирования. Парциальная программа «Алгоритмика» помогает детям 6–7 лет осваивать азы цифровой грамотности: они учатся разбивать сложные задачи на шаги, создавать анимации и не бояться ошибок.

Фундамент ранней профориентации закладывает программа «От Фребеля до робота: растим будущих инженеров». Путь от простых геометрических форм до основ робототехники дети проходят в специально оборудованной Лего - комнате. Важным этапом профориентации стало создание в 2026 году мини - музея Яковлевского ГОКа. Экспозиция, включающая экипировку шахтера, профессиональное оборудование и коллекцию минералов, знакомит дошкольников с горнодобывающей отраслью региона.

Становление осознанного отношения к природе - одна из приоритетных задач ФОП ДО. Наш проект «Эколята - дошколята» объединил множество практических акций. В групповых помещениях созданы центры «Эколята - защитники природы», где представлены тематические игры, поделки и рисунки, созданные семьями наших воспитанников.

Особое внимание мы уделяем обучению основам безопасности. Чтобы оно проходило интересно и эффективно, в детском саду есть всё необходимое: от переносных дорожных знаков и мягких модулей до специальных жилетов для проведения выездных акций, организации сюжетно - ролевых игр. В игре дети легко запоминают важные правила и учатся применять их на практике.

Для воспитанников старшего дошкольного возраста внедрен дидактический комплекс «Блокнот безопасности дошкольника». Игровые задания и моделирование образовательных ситуаций, представленные в пособии, способствуют формированию у детей навыков безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций.

Мы превратили территорию детского сада в интерактивную площадку, разделенную на тематические зоны:

- Экологическая: огород, метеостанция и «птичья карусель».
- «В гостях у сказки»: пространство для театрализации и игр.
- Тропа здоровья: для физического развития и закаливания.
- Зона дорожной безопасности: для изучения ПДД в игровой форме.
- Музыкальная гостиная: площадка для творческого самовыражения.
- Спортивная зона: многофункциональное поле и сектор для прыжков.

С 2025 года, в рамках регионального проекта «Футбол в детский сад», мы реализуем программу «Азбука футбола». Теперь наши ребята не просто осваивают технику владения мячом, но и учатся работать в команде, соблюдать правила и достойно принимать результаты игры.

Эти преобразования стали возможны благодаря слаженной работе коллектива и поддержке родителей. Современная образовательная среда в детском саду - это не просто качественный ремонт, а динамичный процесс. Путь от «красивых стен» к эффективному обучению лежит через осознанное проектирование пространства, где в центре внимания - ребенок. Инвестиции в инфраструктуру оправданы лишь тогда, когда они создают условия для творчества и самопознания. В конечном счете, качество образования определяется тем, насколько среда помогает ребенку стать активным исследователем, готовым к вызовам будущего.

**Список использованной литературы**

1. Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 № 71847)

© Чеканова М.С., 2026

**Чекмез Н.А.** Студентка 3 курса,
направления подготовки 44.03.01. Педагогическое образование. Музыка.
Гуманитарно - педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, РФ
**Научный руководитель: Алексеенко Н.В.** кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства
Гуманитарно - педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, РФ

## РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

**Аннотация**

В статье исследуется феномен музыкальных способностей как междисциплинарная проблема, находящаяся на стыке психологии, педагогики,

физиологии, музыкознания и нейронауки. Рассматривается эволюция научных представлений о музыкальности: от поляризации биологизаторского и социокультурного подходов на рубеже XIX–XX веков (Г. Ревеш, С. Сишор, Д.Н. Зарин, А.Л. Маслов) до становления деятельностной парадигмы в советской психологии (Б.М. Теплов) и современной интеграции с данными нейронаук (Б.Г. Ананьев, Д.К. Кирнарская).

На основе системного анализа предлагается трехуровневая структурно - функциональная модель музыкальности. Базовый уровень включает сенсорные компоненты (звуковысотный слух, ритмика, тембровое и динамическое чувство). Интегративный уровень объединяет ладовое чувство, музыкально - слуховые представления и эмоциональную отзывчивость. Высший уровень представлен музыкальным мышлением, памятью и творческим воображением. Особое внимание уделяется феномену внутреннего слуха как сложному когнитивному процессу, включающему проприоцептивные компоненты. Исследование обосновывает актуальность изучения музыкальных способностей в контексте целостного развития личности, выходящего за рамки сугубо эстетического воспитания.

**Ключевые слова**

Музыкальные способности, музыкальность, междисциплинарный подход, деятельностный подход, музыкальная педагогика.

Исследование музыкальных способностей представляет собой междисциплинарную проблему, занимающую пограничное положение в системе современного гуманитарного знания. Сложность и многогранность данного феномена обусловливает необходимость применения интегративной методологии, синтезирующей достижения психологии, педагогики, физиологии, музыкознания и нейронауки. В контексте современной образовательной парадигмы, ориентированной на целостное развитие личности, изучение музыкальных способностей приобретает особую актуальность, выходящую за рамки сугубо эстетического воспитания.

Современное понимание музыкальности как комплексного психологического образования требует рассмотрения в единстве трех ключевых аспектов:

- когнитивного (восприятие, переработка и воспроизведение музыкальной информации);
- аффективного (эмоциональная отзывчивость на музыкальные стимулы);
- психомоторного (координация слуховых представлений и вокально - двигательной реализации).

Историко - генетический анализ становления концепции музыкальных способностей.

Генезис научных представлений о музыкальных способностях демонстрирует сложный путь от интуитивных предположений к строгим экспериментальным моделям. В исторической ретроспективе можно выделить несколько этапов концептуализации данного феномена:

Начальный этап (конец XIX — начало XX века) характеризовался поляризацией взглядов между биологизаторским и социокультурным подходами. С одной стороны, работы Г. Ревеша и С. Сишоры акцентировали врожденную природу музыкальности, с другой — педагоги - реформаторы Д.Н. Зарин и А.Л. Маслов обосновывали возможность развития музыкальных способностей у всех детей через создание специальной образовательной среды.

Советский период ознаменовался становлением деятельностного подхода, где способности рассматривались как продукт целенаправленной деятельности. Фундаментальный вклад Б.М. Теплова [4, 5, 6] заключался не только в структурном анализе музыкальности, но и в доказательстве ее развивающего характера. Ученый убедительно показал, что способности не просто проявляются, а формируются в деятельности, что стало методологической основой для последующих исследований.

Современный этап характеризуется интеграцией классических теорий с данными нейронаук и когнитивной психологии. Исследования Б.Г. Ананьева [1], Н.А. Ветлугиной [2], Д.К. Кирнарской [3] обогатили понимание возрастной динамики музыкального развития, выявив сложное взаимодействие биологических и социальных факторов в становлении музыкальных способностей.

Структурно - функциональный анализ музыкальности: современные подходы. Системный анализ музыкальных способностей позволяет выделить их многоуровневую организацию. В структуре музыкальности целесообразно дифференцировать:

Базовый уровень включает сенсорные компоненты:

- звуковысотный слух (способность к дискриминации и идентификации высотных характеристик звука);
- тембровое восприятие (различение инструментальной и вокальной окраски звучания);
- динамическое чувство (восприятие градаций громкости);
- ритмическая организация (способность к восприятию и воспроизведению временных паттернов).

Интегративный уровень объединяет:

- ладовое чувство (способность к целостному восприятию звуковысотных отношений);
- музыкально - слуховые представления (внутреннее слуховое моделирование);
- эмоциональную отзывчивость (аффективный компонент музыкального восприятия).

Высший уровень включает:

- музыкальное мышление (способность к смысловой интерпретации музыкальных структур);
- музыкальную память (мнемические процессы в музыкальной деятельности);

- творческое воображение (продуктивный аспект музыкальности). Особого внимания заслуживает концепция внутреннего слуха, получившая многоаспектную разработку в трудах Л.А. Баренбойма и Н.А. Римского - Корсакова.

Современное понимание этого феномена предполагает рассмотрение его как сложного когнитивного процесса, включающего не только слуховые представления, но и проприоцептивные компоненты, связанные с вокальной моторикой.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Апраксина. О.А. Музыкально воспитание в школе. О.А. Апраксина. – Вып.12.М.: 1977. – 304 с.

2. Ветлугина, Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр / Н.А Ветлугина. – М.: Академия педагогических наук, 1958. – 430 с.

3. Из истории музыкального воспитания: Хрестомания / под ред. А. Апраскина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.

4. Теплов, Б.М. Основные музыкальные способности / Т.Б. Теплов // музыка в школе. – 2004. – № 5. – 20 с.

5. Теплов,б, Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М. Теплов // Библиопсихология и библиотерапия: Для совершеннолетних, общего характера / ; редактор Н. С. Лейтес, Н. Л. Карпова, О. Л. Кабачек.– М.: Школьная библиотека, 2005.– С.161 - 188.

6. Теплов. Б.М. Психология индивидуальных различий. Избр. труды / Б.М. Теплов – под ред. М. Г. Ярошевского. - 2 - е изд., стер. - Москва: Московский психолого - социальный ин - т; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2009. - 638, [1] с.: ил., табл.; 21 см. - (Психологи России / Российская акад. образования, Московский психолого - социальный ин - т).

© Чекмез Н.А. 2026 г.

**Черномырдина М.В.**
магистрант 3 курса Оренбургского Государственного
Педагогического Университета,
г. Оренбург, РФ

## СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ СО ВЗРОСЛЫМИ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

**Аннотация**

Статья посвящена анализу современных особенностей взаимодействия подростков со взрослыми в детских оздоровительных лагерях. Обосновывается

актуальность темы, рассматриваются нормативно - правовая база, эмпирические данные всероссийских исследований, раскрываются методы, приемы и формы диалогического взаимодействия педагогов с подростками в неформальных условиях временного детского коллектива.

**Ключевые слова**

Детский оздоровительный лагерь, подростки, взаимодействие со взрослыми, временный детский коллектив, педагогическая поддержка, конфликтное взаимодействие.

**Chernomyirdina M.V.**
3st - year master's student of OSPU,
Orenburg, Russia

## MODERN FEATURES OF THE INTERACTION BETWEEN TEENAGERS AND ADULTS IN CHILDREN'S HEALTH CAMPS

**Annotation**

The article is devoted to the analysis of the current features of interaction between teenagers and adults in children's health camps. The relevance of the topic is substantiated; the regulatory framework and empirical data from nationwide studies are examined; the methods, techniques, and forms of dialogical interaction between teachers and teenagers in informal conditions within a temporary children's group are revealed.

**Keywords**

Children's health camp, teenagers, interaction with adults, temporary children's group, pedagogical support, conflictual interaction.

В современных условиях происходит трансформация института детского оздоровительного отдыха, где детский оздоровительный лагерь (ДОЛ) перестал быть исключительно местом детского отдыха: он выполняет функции социализации, воспитания и компенсации дефицита продуктивного межпоколенного общения. Происходит смещение ролевых ожиданий подростков от формально - дисциплинарной модели взаимодействия к неформально - поддерживающей. При этом реальные практики взаимодействия педагогов и подростков в условиях ДОЛ нередко воспроизводят авторитарные стратегии, что порождает противоречие между декларируемыми ценностями и повседневной коммуникацией.

В феврале 2026 года Минпросвещения России представило для общественного обсуждения проект федерального закона «Об организованном отдыхе детей и их оздоровлении в Российской Федерации», который устанавливает требования к воспитательной работе в ДОЛ, включая развитие личности, ответственного отношения к труду, социализацию на основе традиционных российских духовно - нравственных ценностей, а также формирование у детей чувства патриотизма и

гражданственности. Документ, планируемый к вступлению в силу с 1 марта 2027 года, закрепляет необходимость создания в детских лагерях условий для самоопределения и социализации подростков.

Статья 15, п.4. данного проекта федерального закона регламентирует: «В организации отдыха детей и их оздоровления могут быть реализованы профильные смены, направленные на развитие способностей, удовлетворение образовательных потребностей творчески одаренных или социально активных детей, имеющих достижения в определенной сфере деятельности, в течение всего периода пребывания в организации отдыха детей и их оздоровления. В организации отдыха детей и их оздоровления могут быть реализованы тематические смены, направленные на обеспечение развития разносторонних интересов детей с учетом направленности (тематики) программ (эколого - биологические, творческие, историко - патриотические, технические, краеведческие, профориентационные и иные направленности (тематики), в течение всего периода пребывания в организации отдыха детей и их оздоровления. В организации отдыха детей и их оздоровления могут быть реализованы профилактические и инклюзивные смены, направленные на социализацию отдельных категорий детей» [5].

Законодательное закрепление типологии смен не только расширяет содержательный репертуар педагогики ДОЛ, но и принципиально меняет требования к организации воспитательно - обучающей среды. Каждый тип смены предполагает особую конфигурацию деятельностных, пространственных и социально - психологических условий: профильная смена требует инфраструктуры для углубленной предметной работы и наставничества, тематическая - вариативных площадок и сменяемых форматов активности, профилактическая и инклюзивная - доступной среды, зон эмоциональной разгрузки и подготовленного персонала. Тем самым вариативность смен, заданная нормативно, превращает физический дизайн, типы деятельности и социокультурную атмосферу лагеря из фоновых характеристик в факторы, от которых напрямую зависит достижение заявленных воспитательных целей.

Таким образом, на федеральном уровне сформирован устойчивый нормативный запрос на научное осмысление качества и содержания взаимодействия взрослых и подростков в ДОЛ как среды реализации государственной воспитательной политики.

Значимость темы подтверждается эмпирическими данными всероссийских исследований. По данным Росстата, в отдельных регионах численность детей, отдохнувших в ДОЛ, демонстрирует устойчивую динамику: например, в одном из субъектов РФ за период с 2021 по 2023 год показатель вырос с 73,8 до 103,9 тысяч человек [8]. При этом, по результатам опроса Всероссийского центра опросов общественного мнения (ВЦИОМ), проведенного в 2022 году (объем выборки - 7445 полных интервью), 63 % респондентов среднего и старшего школьного возраста ожидают от лагеря «общения с друзьями, новых знакомств», а 67 % респондентов

называют педагогов (вожатых) «старшими друзьями» [7]. Эти данные свидетельствуют о том, что лагерь остается значимым институтом социализации для широких слоев подростков, а характер взаимодействия со взрослыми в этой среде приобретает устойчивый социально - педагогический эффект.

Приведенные показатели, однако, фиксируют актуальный срез ожиданий, но не исчерпывают динамики воспитательной среды. Запрос на общение и восприятие педагога (вожатого) как «старшего друга» сосуществует с отчетливо выраженным запросом на содержательную и профессиональную составляющую взаимодействия: по данным того же исследования, значимость доброжелательных педагогов и профессионализма сотрудников возрастает среди респондентов средней и старшей школы до 30 %, а среди детей с опытом шести и более лагерных смен запрос на профессиональных вожатых достигает 29 %. Иными словами, ожидание «друга» не отменяет ожидания «компетентного взрослого» - оно усложняется по мере накопления детьми собственного лагерного опыта. Более того, 61 % воспитанников отметили, что после поездки в лагерь в их жизни произошли положительные изменения, причем показатель устойчиво растет с опытом: с 42 % у отдыхающих впервые, до 75 % у посещавших шесть и более смен [7]. Это означает, что лагерь воздействует не только на эмоциональное состояние ребенка «здесь и сейчас», но и на его ценностные ориентации и жизненные установки в пролонгированной перспективе. Следовательно, характер взаимодействия взрослых и подростков в ДОЛ перестает быть вопросом педагогической техники и превращается в фактор, определяющий долгосрочные эффекты социализации, - что и обусловливает необходимость его научного осмысления в контексте средовых характеристик ДОЛ.

Рассмотрим некоторые источники, обосновывающие и раскрывающие основные элементы средовых характеристик ДОЛ: понятие «значимый взрослый» и его ролевая позиция, а также особенности конфликтного взаимодействия подростков со взрослыми.

Проблематика позиции взрослого в образовательном взаимодействии раскрывается в работе И. В. Вагнер [2], которая рассматривает категорию «значимого взрослого» как педагогический феномен, требующий целенаправленного освоения педагогом. Автор выделяет условия и формы, при которых взаимодействие приобретает личностно - развивающий характер: принятие ребенка как субъекта, эмоциональная включенность, ориентация на смысловое, а не только дисциплинарное общение.

И. Ю. Шустова [3] развивает эту линию, уточняя, кто именно выступает значимым взрослым для школьника и какие воспитательные задачи решаются через это взаимодействие. Автор подчеркивает, что значимый взрослый выполняет функции транслятора ценностей, помощника в самоопределении и эмоциональной опоры, а его влияние опосредовано качеством доверительных отношений. Недостаточно просто «быть взрослым», требуется освоение позиции,

предполагающей сочетание авторитета, эмоциональной близости и уважения к автономии.

С. Е. Аллахярова, К. С. Журавель и О. А. Романко [1] обращаются к формированию конфликтного взаимодействия в старшем подростковом возрасте, анализируя основные подходы к пониманию этого процесса. Авторы связывают конфликтность с возрастными особенностями: стремлением к автономии, обостренным чувством справедливости, несформированностью конструктивных стратегий разрешения противоречий. В контексте нашего исследования это позволяет прогнозировать зоны напряжения во взаимодействии подростков со взрослыми в ДОЛ и обосновывать необходимость профилактики деструктивных форм конфликта через развитие у педагогов (вожатых) навыков медиации и поддерживающей коммуникации.

Вышеприведенные источники фиксируют разрыв между декларируемой гуманистической моделью взаимодействия и ее фактической реализацией, а также указывают на необходимость специальной подготовки взрослых к работе с подростками в неформальной среде ДОЛ.

Современные особенности взаимодействия подростков со взрослыми в ДОЛ характеризуются переходом от директивно - монологической модели к диалогическим, поддерживающим и субъект - субъектным форматам, что проявляется в конкретных методах и технологиях.

Во - первых, ключевым инструментом становится техника глубинного диалога, позволяющая вожатому перевести потенциально конфликтную ситуацию из плоскости дисциплинарного противостояния в плоскость исследования потребностей подростка, вскрывает истинные причины отстраненности или протестного поведения. Во - вторых, широкое распространение получают приемы трансформации социальной роли, в частности «назначение помощником» (подростку делегируется значимая функция в отряде), что способствует перестройке его позиции с периферийной на активную. В - третьих, активно применяется методика коллективно - творческой деятельности в сочетании с технологией педагогической поддержки, предполагающей бережное предложение альтернативных способов самопредъявления. В - четвертых, значимым форматом становятся «отрядные огоньки» как средство рефлексии и снятия психологического напряжения, а также групповые дискуссии и творческие мастерские, в которых взрослый выступает не транслятором готовых истин, а фасилитатором смыслового обмена.

Наконец, специфика временного детского коллектива (сжатость временных границ, автономия от семьи и школы, интенсивность общения) создает эффект «рентгена», высвечивающего личностные характеристики подростков и педагогов. Это требует от педагогов гибкости, эмоциональной устойчивости и готовности к тотальной «проверке на прочность».

Л.Г. Пак утверждает: «Оптимальная актуализация образовательно - воспитательного потенциала детского оздоровительного лагеря в целях

социализации воспитанников - это результат и показатель педагогической квалификации и мастерства коллектива взрослых, их способности прогнозировать рациональные пути, организации оздоровительно - образовательного и воспитательного процесса в лагере» [6].

Таким образом, современные особенности взаимодействия в ДОЛ определяются не столько набором отдельных приемов, сколько сменой самой педагогической позиции: от контролирующего взрослого к значимому взрослому, сочетающему авторитет с эмоциональной близостью и уважением к автономии подростка. ДОЛ является специфической воспитательно - обучающей средой, в которой позиция значимого взрослого и риски конфликтного взаимодействия проявляются в концентрированном виде, а успешность их разрешения зависит от профессиональной и личностной готовности педагогов.

**Список литературы:**

1. Аллахярова С. Е., Журавель К. С., Романко О. А. Основные подходы к пониманию формирования конфликтного взаимодействия в старшем подростковом возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – №. 2. – С. 74.

2. Вагнер И. В. Проблемы, условия и формы реализации педагогом позиции значимого взрослого во взаимодействии с обучающимися // Современные научные исследования: гуманитарные и технические науки: сборник материалов LVI - ой международной очно - заочной научно - практической конференции, в 2 т., том 1, 25 ноября, 2024–Москва: Издательство НИЦ «Империя», 2024.–219с. – 2024. – С. 167.

3. Шустова И. Ю. Значимый взрослый для школьника: кто он и какие воспитательные задачи решает // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1. – №. 1. – С. 82 - 90.

5. Об организованном отдыхе детей и их оздоровлении в Российской Федерации: проект Федерального закона от 18.02.2026 // Федеральный портал проектов нормативных правовых актов. - Текст: электронный. - URL: https: // sdorus.ru / wp - content / uploads / 2025 / 12 / minprosveshheniya _ proekt _ fz _ ozdorovlenie _ i _ otdyh _ detej.pdf (дата обращения: 26.10.2026).

6. Пак Л. Г., Харитонова Е. В. Образовательно - воспитательный потенциал детского оздоровительного лагеря как средство социализации воспитанников // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – №. 6. – С. 152 - 156.

7. ВЦИОМ: Новости. Детский лагерь: идеальный и реальный. - 2022. - Москва. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https: // wciom.ru / analytical - reviews / analiticheskii - obzor / detskii - lager - idealnyi - i - realnyi?ysclid=mo2qxvp5la828227510

8. Численность отдохнувших в детских оздоровительных лагерях: [статистические данные] / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Татарстан. - Текст: электронный // Федеральная служба государственной статистики: [сайт]. - URL: https: // 42.rosstat.gov.ru / storage / mediabank / Численность % 20отдохнувших % 20в %

20детских % 20оздоровительных % 20лагерях(1).pdf (дата обращения: 26.10.2026).

© Черномырдина М.В., 2026

**Швацкий А.Ю.**
доцент, кандидат психологических наук
Орский гуманитарно - технологический институт (филиал) ОГУ
г. Орск, РФ

## ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

**Аннотация**
Данная статья посвящена анализу проблемы поведения молодежи в конфликтных ситуациях. Определены личностные особенности человека, определяющие его модель конфликтного взаимодействия, установлена взаимосвязь между уровнем эмпатии человека и предпочитаемой стратегией поведения в конфликте.

**Ключевые слова**
Конфликт, молодежь, стратегия поведения, личностный фактор, эмпатия

В молодежной среде, где социальное взаимодействие в последнее время становится все более сложным и разнообразным, нередко возникают конфликты разной этиологии. Успешность их разрешения во многом зависит от того, каким образом человек будет реагировать в этих конфликтных ситуациях, от его стратегии поведения. Преобладание того или иного стиля, стратегий определяется не только социальным контекстом, но и индивидуально - психологическими особенностями личности участника конфликта.

Исследованию проблемы поведения личности в конфликтных ситуациях посвящены работы таких авторов, как: А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, М.Ю. Зеленков, Л. Козер, Г.И. Козырев, А.Р. Лурия, К.В. Решетникова, А.И. Шипилов и др. Большинство авторов определяют стратегию поведения в конфликте как «относительно устойчивую совокупность целей, осознаваемых или неосознаваемых личностью действий, операций и реакций, направленных на разрешение конфликта или выход из него в определенном пространстве и в ситуации непосредственного взаимодействия» [1, с. 16].

Широкое распространение в конфликтологии получила разработанная К. Томасом и Р. Килменом двухмерная модель поведения личности в конфликтном взаимодействии, которая включает в себя такие стратегии, как: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление. В основе этой модели

лежат ориентации участников конфликта на свои интересы и интересы противоположной стороны [1].

Восприятие действий оппонента в конфликте, тактика поведения в конкретном споре и, в целом, склонность к конфликтному поведению зависит от многих личностных особенностей человека (темперамент, характер, уровень самооценки, преобладающий когнитивный стиль и т.п.). Не последнюю роль играет эмпатия человека, которая является одним из важнейших компонентов эмоционального интеллекта и включает в себя способность распознавать свои и чужие эмоции, понимать намерения и мотивацию других людей. Высокий уровень эмпатии позволяет человеку лучше понимать других людей, устанавливать с ними более глубокие и доверительные отношения и, следовательно, выбирать конструктивные модели поведения в конфликтной ситуации [2].

Как показали результаты нашего исследования, в группе студентов вуза существует статистически значимая взаимосвязь между уровнем эмпатии человека и предпочитаемой стратегией поведения в конфликте. Так, юноши и девушки с высоким уровнем эмпатии, как правило, склонны выбирать стратегии компромисса и сотрудничества в конфликтных ситуациях. Это обусловлено тем, что они способны понимать чувства и потребности оппонента, а также осознавать, что конфликт не обязательно разрешается по принципу «победа - поражение». Испытуемые данной группы могут понять точку зрения другого человека, даже если она отличается от их собственной, и увидеть ситуацию с разных сторон, они чувствуют эмоции другого человека, и это мотивирует их искать решения, которые удовлетворят обе стороны. Также они готовы помочь и поддержать другого человека в сложной ситуации, стремясь разрешить конфликт конструктивно. В некоторых ситуациях, когда для человека особенно важны отношения с оппонентом, он может выбрать стратегию приспособления. Однако это происходит не из - за слабости, а из - за эмпатического понимания важности сохранения отношений для другого.

Обучающиеся с низким уровнем эмпатии часто выбирают стратегию соперничества, так как им трудно понять чувства и потребности другого человека. Они могут воспринимать конфликт как борьбу за власть и стремятся к победе любой ценой. Они не чувствуют эмоций другого человека и не беспокоятся о его страданиях. Многие не готовы поддерживать другого человека, потому что сами не чувствуют его боли. В некоторых случаях люди с низким уровнем эмпатии могут выбирать стратегию избегания, чтобы не сталкиваться с неприятными эмоциями или ситуациями. Это может происходить из - за нежелания понимать другого человека и, как следствие, нежелания разрешать конфликт.

Таким образом, стратегия поведения человека в конфликтной ситуации определяется не только не только социальным контекстом, но и личностными особенностями участников конфликта. Так, от уровня эмпатии человека зависит выбор конструктивного или деструктивного способа разрешения конфликта.

**Список использованной литературы:**

1. Абдулжалилова З.А., Семеняк О.В. Индивидуально - психологические особенности поведения молодежи в конфликтах // Современный тренинг и коучинг: новые возможности в бизнесе и образовании: материалы по итогам VI Международной научно - практической конференции. - Саранск, 2021. - С. 15 - 23.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Финансы и статистика, 2006. - 472 с.

© Швацкий А.Ю., 2026

**Юрьева М.С.**
**Лютоева Г.В.**
воспитатель,
Муниципальное бюджетное
дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад «Звёздочка» п. Яковлево»
Яковлевского городского округа Белгородской области,
Российская Федерация

## РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы развитие речевой активности детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности: особенности речевой активности младших дошкольников, влияние игровой деятельности на становление и развитие речевой активности в младшем дошкольном возрасте.

**Ключевые слова:** Речевая активность, речь, стороны речи, речевое общение, дети младшего дошкольного возраста, игровая деятельность.

Актуальность проблемы развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности заключается в том, что младший дошкольный возраст является сенситивным периодом для становления всех сторон речи, однако в современных условиях развития общества наблюдается устойчивая тенденция к снижению речевой активности детей вследствие дефицита живого общения и вытеснения его онлайн - общением. Поскольку игра в этом возрасте выступает ведущим видом деятельности, она создаёт естественную среду для возникновения потребности в речевых контактах, позволяя ненавязчиво развивать речевую активность дошкольников.

Л.И. Божович рассматривала речевую активность как ведущее условие, сопровождающее процесс речевого общения. С точки зрения автора, основной составляющей в формировании личности ребёнка является общение, которое на

разных возрастных периодах может выступать в виде ведущей деятельности. Речевое поведение выделяется данными исследователями как определённая форма проявления самого процесса общения [1].

По мнению Р.Р. Орлянской, в дошкольном возрасте личность ребёнка ещё не сформирована в полной мере, поэтому не представляется возможным говорить о речевой активности, как об устойчивом свойстве личности. Определение речевой активности как стремление человека к речевой деятельности не отражает свойства речевой активности в полной мере, так как ребенок дошкольного возраста не проявляет речевую активность лишь с целью «говорения». Как правило, ребёнком дошкольного возраста движет познавательная потребность [4].

О.С. Ушакова в своих исследованиях отмечает, что детям младшего дошкольного возраста свойственная высокая речевая активность. Они говорят всегда, везде и много, сопровождая речью практически все свои действия, порой ни к кому не адресуясь. Младшие дошкольники повторяют всё, что слышат, воспроизводят сложные речевые конструкции и незнакомые слова, часто даже не понимая их смысла; «играют» словами, повторяя одно слово с разными интонациями, с удовольствием рифмуют слова. Речь становится особым предметом деятельности младших дошкольников, в котором они открывают всё новые и новые стороны [5].

М.Р. Львов выделил условия развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста: активность ребёнка, коммуникабельность, инициативность во взаимодействии с окружающими; хорошо развитая диалогическая и монологическая формы речи, умение перейти от ситуативного диалога к монологу; способность преодолевать скованность в общении с окружающими [3].

Давно доказано, что эффективным средством развития речевой активности младших дошкольников является игровая деятельность. В игровой деятельности у детей формируются умения вслушиваться в речь, понимать её содержание.

При организации работы по развитию речевой активности младших дошкольников педагоги - практики рекомендует использовать следующие виды игр:

– пальчиковые игры – содействуют развитию мелкой моторики рук, развитию воображения и активной речи ребёнка;

– словесные игры – содействуют обогащению активного и пассивного словаря, развитию памяти, расширяют кругозор;

– дидактические игры – содействуют развитию познавательной деятельности;

– сюжетно - ролевые игры – содействуют изучению окружающего мира, жизни и деятельности взрослых и сверстников.

Н.В. Егорова, анализируя методику развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности, отмечает, что для развития речевой активности можно использовать все виды игровой деятельности:

– творческая ролевая игра совершенствует диалогическую речь, а также способствует возникновению потребности в связной монологической речи;

– подвижная игра оказывают обогащает словарь, воспитывает звуковую культуру речи;

– игра - драматизации содействует развитию речевой активности, вкуса и интереса к художественному слову, выразительности речи, художественно - речевой деятельности;

– дидактическая и настольно - печатная игры направлены на решение основных задач общего речевого развития;

– театрализованная игра направлена на повышение речевой активности в процессе декламации;

– словесная игра способствует развитию монологической и диалогической форм речи, формированию словарного запаса [2].

Таким образом, игровая деятельность – самый естественный и продуктивный способ развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста. Существующие в настоящий момент в дошкольной педагогике методики развития речевой активности детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности имеют свои характерные особенности, но в основе каждой лежит использование разнообразных видов игр.

**Список использованной литературы:**

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2021. – 400 с.

2. Егорова, Н.В. Игровая деятельность как средство повышения речевой активности детей младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Н.В. Егорова // Дом Знания. URL: https: // domznaniya.ru / page / igrovaya - deyatelnost - kak - sredstvo - povysheniya - rechevoy - aktivnosti - detey - mladshego - doshkolnogo - vozrasta - 8310644288 / (дата обращения: 04.09.2026).

3. Львов, М.Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студентов пед. Вузов [Электронный ресурс] / М.Р. Львов // РГБ. URL: https: // search.rsl.ru / ru / record / 01000668338?ysclid=mlqcf54sd8216541047 (дата обращения: 04.09.2026).

4. Орлянская, Р.Р. Речевая активность детей раннего возраста как условия развития [Электронный ресурс] / Р.Р. Орлянская // Современные проблемы науки и образования. URL: http: // www.science - education.ru / 121 - 17691 (дата обращения: 04.09.2026).

5. Ушакова, О.С. Развитие речи детей 3 - 4 лет. Младшая группа [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Сфера, 2024. – 224 с.

© Юрьева М.С., Лютоева Г.В., 2026 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

Айзатуллин Т.И., Леушкин П.Н.
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО СЛУЖАЩЕГО: ЦЕННОСТНО - НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ И ИНЖЕНЕРНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА 3

Береговская Н.Н., Юркова О.И.
ИГРАЕМ И РАСТЕМ: КАК ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РАЗВИВАЕТ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ 8

Бова А.А.
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА 12

Болдарева Е.А., Коптева И.М.
ИСПОЛЬЗОВАИЕ ТЕХНИКИ «КУБИК БЛУМА» В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 16

Болдарева Е.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДАРЫ ФРЁБЕЛЯ» В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ 18

Веригина Н. С.
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 20

Гасанова Н.В.
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И ПРОФОРИЕНТАЦИЯ 24

Громенко О.В., Драпак Е.И.
НРАВСТВЕННО - ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 26

Дашевская Е.В., Герлиц М.В.
РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА КАК ПРОСТРАНСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 29

Дергачева П.А.
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 32

Долотова М.С.
РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ И БАРЬЕРЫ НА ПУТИ К РЕГУЛЯРНЫМ ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ 36

Дымова Ю.Д.
«ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ:
ЗНАКОМСТВО С ПРОФЕССИЯМИ
ГОРНО - ОБОГАТИТЕЛЬНОГО КОМБИНАТА В ПАРТНЕРСТВЕ С СЕМЬЕЙ» 41

Занин Д.С.
ЛИЧНОСТЬ КАК ПРОДУКТ НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТИ:
ТЕОРИЯ НЕЙРОННОГО СКУЛЬПТОРА (NST)
И ПРАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ТРАНСФОРМАЦИИ ЧЕРТ 44

Инь Цзиньюань
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ - ВОКАЛИСТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ 54

Кадиров Б.Р.
ВСЕРОССИЙСКИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО - СПОРТИВНЫЙ КОМПЛЕКС
«ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ 59

Казанджян Г. А., Цуркова В. С.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ОБРАЗОВАНИИ:
ГЕЙМИФИКАЦИЯ И НЕЙРОПЕДАГОГИКА
КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ 65

Карчевская А.А.
ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ 68

Качалов В.Ю., Шарафеев А.А.
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЛИЧНОСТИ
НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО НАБЛЮДЕНИЯ
ЗА НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ
И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕАКТИВНОСТЬЮ 71

Комарова К.А.
ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЛИГИОЗНЫХ КОПИНГ - СТРАТЕГИЙ
И ВОСПРИНИМАЕМОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ 77

Коптева И.М.
ФУТБОЛ В ДОУ:
ОРГАНИЗАЦИОННО - МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ 86

Кошелева Е.А.
ПУТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 89

Кузьмин О.В.
СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В РЕГУЛЯЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И ПОВЫШЕНИИ
УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 91

Лукинова М. С., Пряхина Н. А.
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 98

Лысиченкова С.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ - ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 101

Магерко Т.С.
ЛИЦО КАК ЭКРАН. ГРИМ - ТЕРАПИЯ
В ДИАГНОСТИКЕ СКРЫТОГО ПОТЕНЦИАЛА: ОТ ПРОЕКЦИИ К РЕСУРСУ 107

Соколов М. В.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННЫХ НАВЫКОВ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 111

Тютюник Т.Н., Чазова Ю.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ LEARNINGAPPS.ORG
В КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 116

Филоненко М. В., Кондратенко Е. В.
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ:
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ 119

Хачатрян С.В.
ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ В РЕЖИМНЫЕ ПРОЦЕССЫ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ 121

Циценко В.С., Бакланова С.В.
ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО - ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ
ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 126

Чеканова М.С.
СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОО:
ОТ ИНФРАСТРУКТУРНЫХ РЕШЕНИЙ К КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ 128

Чекмез Н.А.
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ
В ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 130

Черномырдина М.В.
СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ
СО ВЗРОСЛЫМИ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ 133

Швацкий А.Ю.
ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ
В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ 139

Юрьева М.С., Лютоева Г.В.
РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 141

**Научное издание** **Scientific publication**

# ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ И ПРОГРАММЫ В ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

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


В авторской редакции

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

Подписано в печать 30.10.2026
Формат 64x90/16.
Печать: цифровая.
Гарнитура: Tahoma
Усл. печ. л. 9,00.
Тираж 500.
Заказ 1129.

In the author's edition

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/

Signed for printing on 30.10.2026
Format 64x90/16.
Printing: digital.
Typeface: Tahoma
Conv. print l. 9.00.
Circulation 500.
Order 1129.



**АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**
**https://ami.im** **e-mail: info@ami.im** **+7 347 29 88 999**

**AGENCY OF INTERNATIONAL RESEARCH**



Отпечатано в издательском отделе
АГЕНТСТВА МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
450057, г. Уфа, ул. Пушкина 120

Printed by the publishing department
AGENCIES OF INTERNATIONAL RESEARCH
450057, Ufa, st. Pushkin 120