

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



34 2026
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 34 (637) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Петр Федорович Каптерев* (1849–1922), российский и советский педагог и психолог.

Родился Петр Каптерев в селе Клёново Подольского уезда Московской губернии в семье сельского священника. Вместе со старшим братом Николаем обучался в Вифанской духовной семинарии, а в 1872 году оба брата окончили Московскую духовную академию. После чего Петр был утвержден преподавателем психологии, обзора философских учений и педагогики в Санкт-Петербургской духовной семинарии. Благодаря уважению студентов и профессорско-преподавательской корпорации, ему доверили заведование воскресной школой и избрали членом распорядительного совета правления семинарии.

Также он читал лекции на Фрёбелевских курсах и преподавал в женских гимназиях Ведомства учреждений императрицы Марии. Каптерев принимал активное участие в деятельности Родительского кружка — просветительского учреждения в области воспитания и обучения и в деятельности педагогического музея военно-учебных заведений.

Петр Федорович был одним из организаторов в начале XX века Всероссийских съездов по педагогической психологии, экспериментальной педагогике и семейному воспитанию.

С 1921 года он был назначен профессором Воронежского университета и первым деканом его педагогического факультета. Под его руководством был также организован педагогический техникум в Воронеже.

Каптерев изучал проблемы дошкольной педагогики и семейного воспитания, дидактики, педагогической психологии. Он придавал большое значение семейному воспитанию и издавал «Энциклопедию семейного воспитания и обучения» (1898–1910, 59 выпусков; сам был автором 10 выпусков). Педагог считал, что воспитание ребенка должно начинаться с момента его рождения. Систематическое упражнение и развитие органов внешних чувств ребенка — важнейшая задача первоначального воспитания. Рекомендовал использовать «дары Фрёбеля»: цветные мячики, шар, цилиндр, различные треугольники и палочки. Говорил о педагогическом и общественном значении детских садов и ратовал за их распространение. В развитии ребенка исследователь большое значение отводил играм, особенно совместным. Он считал, что детский сад не снимает с родителей ответственности за воспитание детей, и необходима живая связь семьи с общественными организациями. Родителей и воспитателей следует просвещать в вопросах психологии, педагогики и гигиены.

Ученый обосновал необходимость вариативности общеобразовательных школ, дифференциации учебных курсов и всей структуры учебного процесса, а также целесообразность деления школ на классы, исходя из положения о существовании различных «типов ума» (продуктивный, непродуктивный, смешанный) и, соответственно, жизненных призваний юношества. Выступал он также

и за автономность педагогического процесса, свободного от давления государства и церкви — чтобы учитель приобрел независимость в своей деятельности, а учащиеся обрели возможность свободно вырабатывать убеждения и взгляды на религию, государство и общество.

Каптереву принадлежит большая роль в разработке проблем трудового воспитания и обучения в средней школе. Он выступал категорически против какой бы то ни было профессионализации общеобразовательной школы. Трудовое начало в школе, по его мнению, должно способствовать развитию прежде всего мыслительных способностей учащихся. Физический же труд, взятый сам по себе, теряет значительную часть своей ценности, фактически является простой физической нагрузкой, которая может иметь воспитательное значение у маленьких детей, но совершенно бесполезна в юношеском возрасте. Вместе с тем Каптерев полагал, что ручной труд учащихся, как один из элементов общего образования, совершенно необходим в школе потому, что он развивает физические силы человека, позволяет выработать точность действий, правильно использовать различные материалы, учит преодолению трудностей.

Петр Федорович завершил начатую еще Николаем Пироговым и Константином Ушинским переориентацию отечественной педагогики на человека и представил в книге «Дидактических очерках. Теория образования» (1915) русскую педагогику как стройную научную систему (за первое издание «Дидактических очерков» Петербургский комитет грамотности присудил автору золотую медаль). В этом труде были сформулированы цели образования (внешние и внутренние), теория образования получила свой предмет исследования — педагогический процесс, были уточнены законы и принципы педагогики, открытые Дистервегом, уточнены и дополнены ее понятийный аппарат, ее методы, формы и средства.

Педагогика в России стала наукой. Каптерев одним из первых дал систематическое изложение развития российской педагогики за весь период существования. Он разработал свою периодизацию ее развития: от принятия христианства до Петра I — церковная педагогика; от Петра I до 60-х годов XIX века — государственная педагогика; с 60 годов XIX века — общественная педагогика. Анализируя школьный опыт и педагогические идеи прошлого, прежде всего, ученый выделял то, что помогает решать проблемы воспитания и обучения своего времени, удовлетворяет потребности народного образования. Каптерев связывал историю педагогики с общей историей, понимая педагогику как область знания, тесно связанную с общественными интересами.

Петр Федорович умер 7 сентября 1922 года от воспаления лёгких в Воронеже.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Ганин П. А.

Формирование профессиональной компетенции «стресс-менеджмент» у будущих педагогов в процессе подготовки молодых специалистов 161

Ганин П. А.

Разработка педагогического инструментария для мониторинга стрессоустойчивости обучающихся в условиях цифровизации образования..... 163

Кижяева О. Ю.

Влияние возрастных и гендерных факторов на формы проявления агрессии у школьников 166

Мороз Т. С.

Кризис молодой семьи в 2026 году: психологический портрет и специфика консультативной помощи 169

ПЕДАГОГИКА

Акимова С. С.

Интернет-зависимость как социально-психологическая и педагогическая проблема 176

Акиншина С. В.

Возможности использования преподавателем математики генеративных моделей для подготовки разноуровневых заданий: шаблоны и критерии качества промптов 183

Алешина В. В.

Экологичный выплеск отрицательных эмоций с помощью игровых методов обучения. Нейропсихологический подход 185

Беззубова С. В.

Формирование и развитие положительной учебной мотивации как фактор повышения эффективности образовательного процесса в современной школе 188

Гаврилюк В. А.

Влияние гаджетов на речевое развитие дошкольников. Взгляд учителя-логопеда: наблюдения, статистика, рекомендации 193

Гардингер А. А.

Цифровая амнезия как когнитивный феномен: анализ влияния поисковых систем на процессы запоминания у студентов 196

Доморацкая Д. А.

Проектирование тестовых материалов с применением генеративного искусственного интеллекта 197

Жданов К. Р.

Педагогические аспекты подготовки гребцов: современные подходы к обучению технике и развитию специальных качеств 201

Майдуров О. Ю.

Проектная деятельность и межпредметные связи: информатика как инструмент исследования 203

Марченко А. С., Семенцова Л. Н.

Использование искусственного интеллекта в логопедической работе по формированию просодической стороны речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи 206

Недовиченко И. М., Морзавицкая А. А., Субракова В. Ю.

Обеспечение установления правил взаимодействия и формирование позитивных отношений между детьми дошкольного возраста 208

Пастухова Е. В.

Ребёнок, текст и экран: как формировать читательскую грамотность у учеников начальных классов в наши дни..... 210

Пичкалёва Л. О.

Использование нейропсихологических игр в логопедической практике 212

Прохоров Д. А.

Актуальность педагогических условий воспитания личности в системе взглядов К. Д. Ушинского 214

Симонова А. М.

Логопедическая работа по коррекции смешанной формы дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи 216

Стреха Д. В.

Методический потенциал метода Dictogloss при обучении китайских студентов предположно-падежной системе русского языка 219

Фурсова К. М.

«Круги Луллия» в работе логопеда над автоматизацией звуков у детей с ОНР 221

Юхновская Н. В.

Структура и диагностика музыкальных способностей младших школьников в рамках орф-педагогики 223

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Жданов К. Р.

Психологически обоснованная мотивационная работа в гребле: гендерный и возрастной аспекты 227

Жердев А. Д.

Портативный пульсоксиметр на тренировке: для чего нужен контроль за кислородом в крови 229

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Болматова М. А.

Влияние подиумных шоу на массовую моду ... 231

ПСИХОЛОГИЯ

Формирование профессиональной компетенции «стресс-менеджмент» у будущих педагогов в процессе подготовки молодых специалистов

Ганин Павел Андреевич, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

В статье обосновывается необходимость формирования профессиональной компетенции «стресс-менеджмент» у будущих педагогов в процессе их подготовки. На основе анализа профессионального стандарта педагога, современных требований к личностным и профессиональным качествам учителя выделена структура данной компетенции, включающая когнитивный, регулятивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Рассмотрены дефициты существующей системы вузовской подготовки в аспекте развития стрессоустойчивости и саморегуляции студентов. Предложен методический инструментарий, основанный на интеграции техник саморегуляции, рефлексивных практик и активных методов обучения, адаптированный для работы со студентами педагогических специальностей. Представлена модель формирования компетенции «стресс-менеджмент» в процессе аудиторной и внеаудиторной работы. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации и дополнительных профессиональных программ для педагогов, а также в практике вузовской подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: стресс-менеджмент, профессиональная компетенция, подготовка педагогов, стрессоустойчивость, саморегуляция, молодые специалисты.

Профессиональная деятельность педагога относится к числу наиболее стрессогенных. Высокая эмоциональная нагрузка, необходимость принятия быстрых решений, работа с детьми разных возрастных групп, взаимодействие с родителями и администрацией, а также постоянные изменения в образовательной системе создают широкий спектр стресс-факторов. Согласно масштабному исследованию НИУ ВШЭ «Мониторинг эффективности школы», более 70 % российских учителей испытывают симптомы профессионального стресса высокой интенсивности, при этом каждый пятый педагог находится в состоянии, близком к клинической депрессии [7, с. 15–17].

Аналогичные данные получены в исследовании К. А. Гизитдиновой (2022), в котором с помощью методов математической статистики было выявлено, что более 70 % педагогов испытывают высокое психоэмоциональное напряжение и стресс [6, с. 9–11]. По данным всероссийского исследования 2020 года, 75 % опрошенных учителей в России имели выраженные симптомы выгорания, а 38 % находились в его острой фазе, когда выгорание ощутимо влияет на качество жизни и способность работать [8, с. 17–19]. При этом в системе профессиональной подготовки педагогов формированию навыков управления стрессом уделяется недостаточное внимание. В учебных планах педагогических вузов редко встреча-

ются дисциплины, целенаправленно развивающие стрессоустойчивость, саморегуляцию и эмоциональную компетентность. Как следствие, молодые специалисты входят в профессию, не имея необходимых инструментов для **преодоления** профессиональных нагрузок [2, с. 147]. Данное противоречие определяет актуальность теоретического обоснования структуры и содержания профессиональной компетенции «стресс-менеджмент» у будущих педагогов, а также разработки модели её формирования в процессе подготовки молодых специалистов.

В современной психологии и педагогике понятие «стресс-менеджмент» рассматривается как система знаний, умений и навыков, позволяющих личности идентифицировать стрессоры, оценивать свои ресурсы и применять эффективные способы совладания со стрессом [3, с. 240]. Применительно к педагогической профессии стресс-менеджмент становится не просто личностным качеством, а профессиональной компетенцией, обеспечивающей успешность и долгосрочную профессиональную адаптацию. Профессиональный стандарт «Педагог» содержит требования к личностным качествам учителя, среди которых выделяются эмоциональная устойчивость, способность к саморегуляции, готовность к конструктивному разрешению конфликтов [4, с. 15–17]. Эти требования напрямую коррелируют с содержанием стресс-менеджмента. На основе анализа теоретических подходов

[5, с. 148–150; 6, с. 112–114] нами выделены структурные компоненты компетенции «стресс-менеджмент» применительно к педагогу:

- *Когнитивный компонент* включает знание психологических механизмов стресса, понимание собственных стресс-реакций, владение информацией о способах профилактики и коррекции стрессовых состояний.

- *Регулятивный компонент* предполагает владение техниками саморегуляции (дыхательные упражнения, мышечная релаксация, аутогенная тренировка), навыками планирования времени и распределения нагрузки, умение сохранять работоспособность в напряжённых ситуациях.

- *Коммуникативный компонент* отражает способность выстраивать конструктивные отношения с учениками, родителями и коллегами, использовать социальную поддержку, эффективно разрешать конфликты.

- *Рефлексивный компонент* — это умение анализировать собственные эмоциональные состояния, оценивать эффективность используемых копинг-стратегий и при необходимости корректировать их. Выделенные компоненты соотносятся с уровнями формирования компетенций: от знаний через умения к личностным качествам.

В существующих образовательных программах подготовки педагогов (бакалавриат, магистратура) дисциплины, направленные на развитие стрессоустойчивости, чаще всего представлены в рамках курсов по психологии (например, «Психология стресса», «Эмоциональная регуляция») либо включены в модули «Педагогическая психология» или «Психология профессиональной деятельности». Однако, как показывает практика, эти курсы носят преимущественно теоретический характер и не обеспечивают достаточного объёма практических навыков [7, с. 382]. Большинство студентов-педагогов не имеют возможности регулярно тренировать техники саморегуляции в безопасных условиях под руководством преподавателя. Кроме того, в вузах редко используются активные методы обучения (тренинги, ролевые игры, кейс-методы), позволяющие моделировать стрессовые педагогические ситуации и отрабатывать навыки совладания [8, с. 10–11].

Следствием этих дефицитов становится низкий уровень готовности молодых специалистов к реальным стрессовым нагрузкам. Исследования показывают, что педагоги со стажем до трёх лет чаще других обращаются за психологической помощью и имеют самые высокие показатели эмоционального выгорания [1, с. 93]. В то же время накоплен значительный положительный опыт по формированию стрессоустойчивости в различных целевых группах. В работах К. Н. Пружинина с соавт. доказана эффективность интеграции физических упражнений и техник саморегуляции для повышения стрессоустойчивости старшеклассников [9, с. 42–48]. Методики, апробированные на подростках, могут быть адаптированы и для работы со студентами-педагогами, поскольку возрастные особенности и механизмы саморегуляции имеют общие закономерности.

Опираясь на результаты эмпирических исследований, в том числе проведённых в рамках магистерской работы, можно предложить комплекс методов, пригодных для использования в процессе подготовки будущих педагогов. Дыхательные практики (диафрагмальное дыхание, дыхание с удлинённым выдохом, дыхание по квадрату) направлены на снижение острой тревоги и активацию парасимпатической нервной системы. Методы мышечной релаксации, включая прогрессивную мышечную релаксацию по Джекобсону и аутогенную тренировку, способствуют снятию мышечных зажимов и общего напряжения. Когнитивные техники (когнитивная переоценка, техника «Четыре вопроса», дневник автоматических мыслей) позволяют трансформировать негативные мысли и развивать гибкость мышления. Поведенческие методы, такие как ролевые игры, моделирование педагогических ситуаций и тренинг ассертивности, дают возможность отрабатывать конструктивные способы реагирования в стрессовых ситуациях.

Рефлексивные практики (рефлексивный круг, ведение дневника эмоций, шеринг-сессии) развивают осознанность, самоанализ и способность получать обратную связь. Физическая активность (элементы высокоинтенсивных интервальных тренировок, йога, стретчинг) способствует выработке эндорфинов, снижению уровня кортизола и общему укреплению организма. Данный инструментарий апробирован в работе со старшими подростками и показал высокую эффективность в снижении тревожности, повышении саморегуляции и увеличении доли адаптивных копинг-стратегий [9, с. 46–47]. При переносе на студенческую аудиторию важно учитывать более высокий уровень осознанности и мотивации будущих педагогов, что позволяет углубить рефлексивный компонент и использовать более сложные кейс-ситуации.

На основе теоретического анализа и обобщения эмпирических данных предложена модель формирования профессиональной компетенции «стресс-менеджмент», включающая три этапа. Диагностико-мотивационный этап предполагает оценку исходного уровня стрессоустойчивости студентов с использованием опросников Спилбергера-Ханина, ССП-98 Моросановой, копинг-теста Лазаруса, а также формирование понимания важности стресс-менеджмента для профессиональной деятельности. Основной обучающий этап представляет собой проведение цикла практических занятий (тренингов, мастер-классов) с использованием представленного инструментария. Рекомендуются интеграция в дисциплины «Педагогическая психология», «Психология здоровья» или в программы дополнительного профессионального образования. Оценочно-рефлексивный этап включает повторную диагностику, анализ динамики, рефлексии изменения собственных способов реагирования на стресс, формирование индивидуального плана самоподдержки. Модель предполагает не только развитие личной стрессоустойчивости будущих педагогов, но и обучение их способам передачи этих навыков ученикам — то

есть формирование готовности к реализации стресс-профилактических программ в школе. Важным элементом модели является работа с преподавателями вузов и наставниками молодых специалистов. Исследования показывают, что поддержка наставника значительно повышает эффективность адаптации начинающего педагога [8, с. 12]. Поэтому целесообразно включать в программу повышения квалификации наставников модуль по сопровождению молодых педагогов в стрессовых ситуациях.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что профессиональная компетенция «стресс-менеджмент» является неотъемлемой частью профессионализма современного педагога. Её формирование должно начинаться на этапе вузовской подготовки и продолжаться в период адаптации молодого специалиста. Предложенная модель и методический инструментарий, основанные на апробированных техниках саморегуляции и копинг-стратегиях,

могут быть интегрированы в учебные планы педагогических вузов, программы дополнительного профессионального образования и систему наставничества. Их системное применение позволит повысить профессиональную устойчивость учителей, снизить риск эмоционального выгорания и улучшить качество образовательного процесса. Перспективами дальнейших исследований являются эмпирическая проверка результативности предложенной модели в условиях реального вузовского обучения, а также разработка адаптивных вариантов программы для различных категорий педагогических работников (учителя начальной школы, предметники, классные руководители). Важно подчеркнуть, что стресс-менеджмент как компетенция формируется не изолированно, а в системе общей профессионально-педагогической подготовки, и требует междисциплинарного подхода, объединяющего усилия психологов, педагогов и методистов.

Литература:

1. Данилова М. В. Роль стрессоустойчивости, жизнестойкости и социальной поддержки в восприятии стресса и копинг-поведении юношей и девушек старшего подросткового возраста // Сибирский психологический журнал. — 2024. — № 94. — С. 119–138.
2. Максимова О. А., Софиева Н. О. Психолого-педагогическое сопровождение формирования стрессоустойчивости у старшеклассников средствами физической культуры // Современная психология глазами молодых исследователей. — Тамбов: Державинский, 2024. — С. 92–94.
3. Фетискин Н. П. Психология воспитания стрессоволадающего поведения. — Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2025. — 240 с.
4. Профессиональный стандарт «Педагог»: утверждён приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). — URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru> (дата обращения: 14.08.2026).
5. Абрамян Н. Г., Скобелева Я. М. Формирование стрессоустойчивости в соревновательный период у спортсменов: теоретические аспекты // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация. — 2025. — С. 147–151.
6. Одинцова М. А. Психология стресса: учебник и практикум для вузов. — 2-е изд. — Москва: Юрайт, 2025. — 269 с.
7. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Осознанная саморегуляция профессиональных планов в старшем подростковом возрасте // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании. — Москва, 2023. — С. 382–393.
8. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. — Москва: ИЦ ПКПС, 2004. — 84 с.
9. Пружинин К. Н., Пружинина М. В., Колесов В. И., Курамшин Ю. Ф. Формирование стрессоустойчивости у учащихся старших классов средствами физической культуры и спорта // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2026. — № 1(251). — С. 42–48.
10. Рожков С. В., Аношкина О. Б. Спорт как школа характера: становление и развитие волевых качеств, стрессоустойчивости и дисциплины через физическую культуру // Глобальный научный потенциал. — 2026. — № 1(178). — С. 149–152.

Разработка педагогического инструментария для мониторинга стрессоустойчивости обучающихся в условиях цифровизации образования

Ганин Павел Андреевич, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

В статье обосновывается необходимость разработки педагогического инструментария для мониторинга стрессоустойчивости обучающихся в условиях цифровизации образования. На основе анализа современных требований ФГОС СОО, закрепляющих стрессоустойчивость как один из социально-эмоциональных навыков, выделены критерии и по-

казатели мониторинга, соотнесённые со структурными компонентами стрессоустойчивости (когнитивный, эмоциональный, поведенческий, физиологический). Рассмотрены возможности использования цифровых технологий — онлайн-опросников, платформ психолого-педагогического сопровождения, элементов искусственного интеллекта, VR-технологий — для проведения системного мониторинга. Предложена модель педагогического мониторинга, включающая целевой, диагностический, аналитический и коррекционно-профилактический модули. Результаты исследования могут быть использованы педагогами-психологами и учителями для организации системного наблюдения за уровнем стрессоустойчивости обучающихся и своевременной коррекции выявленных дефицитов.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, педагогический мониторинг, цифровизация образования, социально-эмоциональные навыки, диагностика, обучающиеся.

Цифровизация образования, ставшая одним из ключевых трендов развития современной школы, открывает новые возможности для организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Вместе с тем она порождает и новые вызовы: возрастание информационной нагрузки, изменение форматов коммуникации, необходимость адаптации к постоянно обновляющимся цифровым инструментам — всё это становится дополнительными стресс-факторами для школьников. В новой редакции Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) закреплено освоение всеми обучающимися социальных и эмоциональных навыков, к которым относятся самоконтроль, самоорганизация, стрессоустойчивость, работа в команде, настойчивость, эмпатия и другие индивидуальные характеристики обучающихся [3, с. 16–19]. Таким образом, стрессоустойчивость получает нормативное закрепление как один из метапредметных результатов образования, что требует разработки адекватных инструментов её оценки и мониторинга.

Вместе с тем традиционный диагностический инструментарий, используемый в школьной психологической практике (опросники Спилбергера–Ханина, тест «Стиль саморегуляции поведения» ССП-98 В. И. Моросановой, копинг-тест Лазаруса, тест на самооценку стрессоустойчивости Н. В. Киршевой и Н. В. Рябчиковой), обладает рядом ограничений применительно к задачам системного педагогического мониторинга. Во-первых, большинство этих методик требуют значительных временных затрат на проведение и обработку, что делает невозможным их частое применение. Во-вторых, они ориентированы на клиническую или исследовательскую диагностику, а не на оперативное отслеживание динамики в образовательном процессе. В-третьих, они слабо адаптированы к цифровой среде и не позволяют автоматизировать сбор и анализ данных. Международные исследования также подтверждают дефицит инструментов оценки стресса, предназначенных для школьного применения. Так, в работе зарубежных авторов (2025) отмечается, что, несмотря на важность стресса для здоровья и благополучия учащихся, существует мало инструментов оценки стресса, разработанных для школьных условий [8, с. 8–10]. В связи с этим актуальной становится задача разработки педагогического инструментария для мониторинга стрессоустойчивости обучающихся, адаптированного к условиям цифровизации образования.

Теоретико-методологической основой разработки такого инструментария выступают: когнитивно-транзакционная модель стресса Р. Лазаруса и С. Фолкмана, согласно которой стрессовая реакция опосредована когнитивной оценкой ситуации и воспринимаемыми возможностями совладания [9, с. 27]; теория осознанной саморегуляции В. И. Моросановой, рассматривающая регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование, оценивание) как ключевой механизм стрессоустойчивости [12, с. 383]; а также положения компетентного подхода, акцентирующего необходимость формирования у обучающихся метапредметных результатов, включая социально-эмоциональные навыки. На основе анализа литературы выделены структурные компоненты стрессоустойчивости применительно к образовательному процессу: когнитивный (адекватная оценка стрессовой ситуации, гибкость мышления), эмоциональный (распознавание и регуляция эмоций, снижение тревожности), поведенческий (использование адаптивных копинг-стратегий) и физиологический (способность организма адаптироваться к нагрузкам, быстрое восстановление) [6, с. 66; 15, с. 424]. Данные компоненты могут служить основой для выделения критериев и показателей мониторинга.

Критерии и показатели мониторинга стрессоустойчивости обучающихся в условиях цифровизации образования могут быть представлены следующим образом:

1. Когнитивный критерий включает показатели: способность анализировать стрессовую ситуацию, уровень уверенности в своих возможностях, позитивность прогноза (диагностируется через когнитивные опросники и кейс-задания).
2. Эмоциональный критерий включает показатели: уровень личностной и реактивной тревожности, способность к эмоциональной саморегуляции, частота переживания стрессовых состояний (диагностируется через шкалы тревожности и дневники самонаблюдения).
3. Поведенческий критерий включает показатели: доминирующие копинг-стратегии, способность к поиску социальной поддержки, готовность к конструктивному решению проблем (диагностируется через опросники копинг-поведения и наблюдение).
4. Физиологический критерий включает показатели: субъективные ощущения усталости и напряжения, качество сна, вегетативные реакции (диагностируется через

опросники самочувствия и, при наличии технических возможностей, с использованием носимых устройств).

Важно, чтобы показатели были операционализированы и допускали количественную оценку, что позволит отслеживать динамику.

Цифровизация образования предоставляет широкие возможности для автоматизации и систематизации мониторинга стрессоустойчивости. Во-первых, это онлайн-платформы для проведения психодиагностики, позволяющие оперативно собирать данные с использованием стандартизированных опросников в цифровом формате. В российской практике уже существует опыт разработки платформ психолого-педагогического сопровождения, интегрирующих диагностический и коррекционный модули. В Казахстане, например, разработана методика цифрового мониторинга стрессоустойчивости студентов педагогических специальностей с использованием смарт-устройств, показавшая значимые педагогические эффекты [6, с. 125–135]. Во-вторых, элементы искусственного интеллекта и поведенческой аналитики позволяют выявлять ранние признаки стресса на основе анализа учебной активности, частоты обращений к ресурсам, изменения паттернов работы в цифровой среде. В-третьих, VR-технологии открывают возможности для моделирования стрессовых ситуаций в контролируемых условиях и оценки реакций обучающихся. Как показано в исследовании Р. В. Осина и Е. В. Солдатовой (2026), применение VR-приложения «VR-детектор эмоций» позволило снизить уровень тревожности и повысить адаптированность студентов к учебному процессу [11, с. 27–32]. В-четвёртых, использование носимых устройств (фитнес-браслетов, смарт-часов) даёт возможность отслеживать физиологические маркеры стресса (вариабельность сердечного ритма, уровень кортизола) в режиме реального времени, что особенно актуально для старших подростков в период экзаменационной нагрузки.

На основе теоретического анализа может быть предложена модель педагогического мониторинга стрессоустойчивости обучающихся в условиях цифровизации, включающая четыре взаимосвязанных модуля:

1. Целевой модуль определяет цели и задачи мониторинга: выявление уровня сформированности стрессоустойчивости как метапредметного результата, отслеживание динамики, своевременное выявление групп риска.

2. Диагностический модуль включает комплекс цифровых инструментов: онлайн-версии стандартизированных опросников, скрининговые методики для экспресс-оценки, цифровые дневники самонаблюдения, а также (при наличии технических возможностей) данные с носимых устройств и поведенческой аналитики.

Важно, чтобы диагностический инструментарий был адаптирован для возрастных особенностей обучающихся и не создавал дополнительной стрессовой нагрузки.

3. Аналитический модуль предполагает автоматизированную обработку данных, визуализацию результатов,

выявление индивидуальных и групповых тенденций, формирование рекомендаций для педагогов и психологов.

4. Коррекционно-профилактический модуль включает разработку и реализацию адресных программ психолого-педагогического сопровождения на основе данных мониторинга, а также оценку их эффективности.

Важно подчеркнуть, что мониторинг должен строиться на принципах систематичности, непрерывности и минимальной инвазивности.

При разработке педагогического инструментария для мониторинга стрессоустойчивости в условиях цифровизации необходимо учитывать ряд организационно-педагогических условий. Во-первых, это подготовка педагогических кадров к использованию цифровых диагностических инструментов и интерпретации полученных данных. Как отмечают исследователи, в условиях цифровизации возрастает роль педагогов-наставников, способных оказывать адресную психологическую поддержку для преодоления стрессовых состояний с использованием цифровых инструментов самооценки и диагностики [5, с. 9–11]. Во-вторых, это соблюдение этических норм при сборе и обработке персональных данных: мониторинг должен проводиться с добровольного согласия обучающихся и их родителей, данные должны быть анонимизированы и использоваться только в целях психолого-педагогического сопровождения. В-третьих, это интеграция мониторинга в систему внутришкольного контроля — данные мониторинга должны становиться основой для принятия управленческих решений, корректировки образовательных программ и организации профилактической работы.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что разработка педагогического инструментария для мониторинга стрессоустойчивости обучающихся в условиях цифровизации образования является актуальной и перспективной задачей. Внедрение цифровых технологий в практику психолого-педагогического сопровождения даёт возможность сделать мониторинг систематичным, оперативным и менее трудоёмким, а также открывает новые перспективы для раннего выявления признаков стресса и своевременной коррекции. Предложенная модель мониторинга, включающая целевой, диагностический, аналитический и коррекционно-профилактический модули, может служить основой для разработки конкретных цифровых решений в образовательных организациях. Полученные результаты создают теоретическую основу для дальнейших эмпирических исследований по апробации и валидации разработанного инструментария в реальной школьной практике. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка скрининговых методик для экспресс-оценки стрессоустойчивости в цифровом формате, апробация моделей машинного обучения для прогнозирования стрессовых состояний, а также изучение эффективности различных цифровых форматов мониторинга (опросники, дневники, поведенческая аналитика, носимые устройства) в сравнении друг с другом.

Литература:

1. Бабушкин Г. Д. Психотренинги в системе многолетней психологической подготовки спортсменов // Наука и спорт: современные тенденции. — 2023. — Т. 11, № 4. — С. 62–70.
2. Куликова А. А., Орел Е. А. Разработка и апробация инструмента оценивания социально-эмоционального развития в основной школе // Экспериментальная психология. — 2021. — Т. 14, № 3. — С. 202–216. — DOI: 10.17759/exrpsy.2021140314.
3. Лазарус Р. С., Фолкман С. Stress, appraisal, and coping. — New York: Springer Publishing Company, 1984. — 456 p.
4. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Осознанная саморегуляция профессиональных планов в старшем подростковом возрасте // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании. — Москва, 2023. — С. 382–393.
5. Осин Р. В., Солдатова Е. В. VR-технологии в формировании психоэмоциональной устойчивости студентов: разработка и апробация приложения «VR-детектор эмоций» // Международный научно-исследовательский журнал. — 2026. — № 5(167). — DOI: 10.60797/IRJ.2026.167.54.
6. Перспективы проектирования технологического контура развития готовности педагогов-наставников к сопровождению обучающихся в конкурсной деятельности // CyberLeninka. — 2026. — URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.08.2026).
7. Рысдаулет Г., Мадалиева З., Маханбет Е. Цифровой мониторинг стрессоустойчивости студентов педагогических специальностей с использованием смарт-устройств: методика и педагогические эффекты // Yassawi Journal of Education Studies. — 2026. — Т. 1, № 139. — С. 125–135.
8. Спатаева М. Х. Формирование модели управления психоэмоциональным состоянием спортсменов в силовых видах спорта с применением категориальной методологии // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2023. №. 10. С. 418–426. DOI: <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.10.p418-426> (дата обращения: 16.08.2026).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утверждён приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.08.2022). — URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 16.08.2026).
10. Ratings of Students' Stress: Initial Reliability and Validity Evidence for a Brief Stress and Resilience Assessment // School Mental Health. — 2025. — Vol. 17, № 2. — P. 614–628.

Влияние возрастных и гендерных факторов на формы проявления агрессии у школьников

Кижаяева Ольга Юрьевна, студент магистратуры

Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

Введение

Проблема агрессивного поведения у детей и подростков остаётся одной из самых обсуждаемых в психолого-педагогической науке. Конфликты в школе, грубость, словесные перепалки, демонстративное непослушание — всё это заставляет внимательнее присмотреться к тому, что провоцирует агрессивные реакции у школьников.

Нам кажется важным разбираться не столько в биологических или ситуативных причинах агрессии, сколько в её социально-психологических механизмах. Именно они поддаются коррекции с помощью воспитательных и развивающих программ. Поэтому так важно проследить, как меняются агрессивные проявления по мере взросления ребёнка и влияет ли на это его половая принадлежность.

В центре нашего внимания — сравнение форм агрессивного поведения у учеников начальной школы (3–4 классы) и учеников среднего звена (5–7 классы). Мы рассмотрели два вопроса: почему негативизм так ярко выражен у младших и почему вербальная агрессия выходит на первый план в средней школе.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе Автономной некоммерческой организации «НЕСКОЛА» города Чебоксары. Участвовали 44 школьника с 3-го по 7-й класс. Учащиеся младшей школы (3–4 классы) — 23 человека, учащиеся средней

школы (5–7 классы) — 21 человек. Мальчиков и девочек в каждой группе было примерно поровну, что позволило сравнивать результаты по возрасту и по полу.

Диагностика проводилась с помощью «Теста агрессивности» — опросника Басса-Дарки в адаптации Г. В. Резапкиной. Это сокращённый вариант классической методики, адаптированный для школы. Он включает вопросы с ответами «да» или «нет» и даёт представление о восьми видах агрессивных реакций: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия и чувство вины.

Данные обрабатывались стандартными статистическими методами.

Результаты исследования

Результаты по всем шкалам сведены в таблицу 1.

Таблица 1. Доля учащихся с высокими показателями агрессивных реакций (в %)

Шкала	Мальчики, 3–4 кл.	Девочки, 3–4 кл.	Мальчики, 5–7 кл.	Девочки, 5–7 кл.
Физическая агрессия	17	18	0	0
Вербальная агрессия	17	27	50	40
Чувство вины	8	18	17	20
Косвенная агрессия	25	9	0	7
Раздражение	25	9	0	20
Негативизм	42	27	17	27
Обидчивость	0	9	0	0
Подозрительность	25	27	0	0

Младшие школьники (3–4 классы)

У мальчиков начальной школы ярче всего выражен негативизм — 42 %. Это проявляется в отказе подчиняться, нарушении правил, спорах с учителем. Почти столь же заметны косвенная агрессия, раздражение и подозрительность — по 25 %. Обидчивость у мальчиков этого возраста не встречается (0 %).

У девочек картина иная. Вербальная агрессия и подозрительность достигают 27 %, а негативизм выражен слабее — тоже 27 %. Чувство вины у девочек встречается более чем вдвое чаще (18 % против 8 %). Обидчивость есть у 9 % девочек, тогда как у мальчиков её нет совсем.

Следовательно, что уже в младшей школе мальчики чаще протестуют через поведение и скрытые действия, а девочки — через слова и переживания.

Подростки (5–7 классы)

В средней школе картина резко меняется. У мальчиков-подростков вербальная агрессия взлетает до 50 % — это самый высокий показатель во всём исследовании. При этом все остальные формы агрессии у них исчезают: физическая, косвенная, раздражение, обидчивость и подозрительность равны нулю. Негативизм остаётся у 17 %, чувство вины — тоже у 17 %.

У девочек-подростков вербальная агрессия тоже высока — 40 %. Но у них сохраняются раздражение (20 %) и негативизм (27 %). Чувство вины — у 20 %. Физическая агрессия, обидчивость и подозрительность, как и у мальчиков, отсутствуют.

Таким образом, мальчики-подростки реагируют почти исключительно словами. Девочки-подростки сохраняют больше эмоциональных оттенков.

Теоретическая интерпретация результатов

Чтобы понять, почему так происходит, стоит обратиться к возрастной психологии. Высокий негативизм у детей 7–9 лет, особенно у мальчиков, не случаен. В этом возрасте ребёнок переживает кризис, который Л. С. Выготский связывал с переходом от игры к учению. Внутренняя позиция школьника (по Л. И. Божович) только формируется, и ребёнок оказывается между двумя мирами: ему хочется быть взрослым учеником, но он ещё не готов полностью подчиняться правилам. Школа требует дисциплины, а он ещё не научился управлять собой. Отсюда — сопротивление, протест, негативизм.

Современные психологи (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова) подтверждают: негативизм — это не черта характера, а ситуативная реакция на стресс. Если взрослые предлагают диалог и объяснение, а не жёсткое подавление, эта реакция со временем перерастает в умение договариваться. На основе чего мы можем сделать вывод, что уроки Эмоционального интеллекта (психологии) необходимы в современных школах.

Почему у подростков доминирует вербальная агрессия? Как писал Д. Б. Эльконин, в этом возрасте главной деятельностью становится общение со сверстниками. Учёба отодвигается на второй план, а на первый выходят статус, признание, влияние в группе.

Вербальная агрессия — оскорбления, насмешки, едкие замечания — становится орудием в этой борьбе. Она даёт быстрый эффект: можно унижить соперника, показать свою силу, привлечь внимание. При этом она безопаснее физической драки, за неё реже наказывают, и она вписывается в школьные нормы. Переход от поведенческого протеста к словесному нападению становится возможным потому, что у подростка уже развита рефлексия. Он способен выбирать наиболее эффективные и безопасные способы проявления агрессии.

В нашем исследовании мы обнаружили следующие гендерные различия:

у мальчиков вербальная агрессия становится почти единственной формой реагирования (50 % — и ноль по всем остальным шкалам). Это соответствует традиционным представлениям о мужском поведении: быть сильным, доминировать, не показывать слабость. Как отмечает И. С. Кон, маскулинная идентичность в подростковом возрасте строится через демонстрацию силы. Слово становится социально приемлемым способом такой демонстрации.

Девочки-подростки показывают более сложную картину: высокая вербальная агрессия (40 %) сочетается у них с раздражением (20 %) и негативизмом (27 %). Их эмоциональный репертуар богаче, агрессия не сводится к одной форме. Сохранение чувства вины (20 %) указывает на более высокий уровень рефлексии и морального сознания, что согласуется с данными Т. В. Бендаса о более раннем развитии эмпатии у девочек.

Возрастные изменения агрессии — это закономерный процесс: от внешнего, поведенческого протеста (негативизм) — к внутреннему, словесному противостоянию (вербальная агрессия). В подростковом возрасте слово становится главным средством самоутверждения. Гендерные различия в этом процессе объясняются не только биологией, но и культурой: общество по-разному ожидает поведения от мальчиков и девочек, и это формирует разные стратегии эмоционального реагирования.

Заключение

Проведённое исследование позволило сделать несколько выводов.

1. В начальной школе (3–4 классы) ведущей формой агрессии является негативизм. У мальчиков он достигает 42 %, у девочек — 27 %. Это связано с адаптацией к учёбе, нехваткой рефлексивного опыта и кризисом 7 лет. Предварительные данные указывают на возможную связь негативизма с напряжёнными отношениями с отцом, что требует дальнейшего изучения.

2. В средней школе (5–7 классы) на первый план выходит вербальная агрессия: 50 % у мальчиков, 40 % у девочек. Это объясняется тем, что общение со сверстниками становится главным, а также потребностью в самоутверждении и переходом от импульсивных реакций к осознанным.

3. Мальчики-подростки демонстрируют моноформу агрессивного реагирования — только вербальная агрессия, все остальные шкалы на нуле. Девочки-подростки сохраняют более широкий набор реакций: раздражение, негативизм, чувство вины.

4. В нашем исследовании высокие показатели вербальной агрессии и негативизма сочетаются с очень низкими значениями физической агрессии и обидчивости. Это говорит о том, что школьная агрессия носит в основном коммуникативный, а не поведенческий характер.

Практические рекомендации

На основе полученных данных возможны следующие направления работы.

Для начальной школы:

- снижать негативизм через игровые формы работы и помощь в адаптации;
- работать с подозрительностью через упражнения на доверие и сплочение;
- учить детей выражать недовольство словами, а не поступками;
- учитывать семейный контекст (особенно отношения с отцом) при работе с протестным поведением.

Для средней школы:

- проводить тренинги по общению и бесконфликтному взаимодействию;
- обучать подростков говорить о своих чувствах через «Я-сообщения»;
- развивать эмпатию и умение видеть последствия своих слов;
- отдельно работать с мальчиками, помогая им расширять репертуар эмоциональных реакций.

Литература:

1. Басс, А. Тест агрессивности (опросник Басса-Дарки) / А. Басс, А. Дарки; адапт. Г. В. Резапкиной. — Москва: Когито-Центр, 2007.
2. Бендас, Т. В. Гендерная психология: учебное пособие / Т. В. Бендас. — Санкт-Петербург: Питер, 2006. — 464 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург: Питер, 2013. — 400 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва: Смысл: Эксмо, 2005. — 512 с.
5. Кон, И. С. Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. — Москва: Просвещение, 1989. — 256 с.
6. Реан, А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. — Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 416 с.
7. Резапкина, Г. В. Диагностика агрессивности по методике Басса-Дарки / Г. В. Резапкина // Школьный психолог. — 2006. — № 12. — С. 8–12.
8. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. — Москва: Флинта, 2010. — 96 с.
9. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — Москва: Владос, 2003. — 160 с.
10. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6–20.

Кризис молодой семьи в 2026 году: психологический портрет и специфика консультативной помощи

Мороз Татьяна Сергеевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Низкая обращаемость молодых супругов (со стажем брака до 5 лет) за профессиональной психологической помощью в периоды семейных конфликтов и кризисов. Анализируются социокультурные и психологические барьеры, препятствующие обращению к специалистам, в том числе стигматизация психологической помощи и страх осуждения со стороны значимого окружения.

Цель. Выяснить частоту обращений за психологической помощью молодых семей (стаж брака до 5 лет), а также выявление доминирующих стратегий совладания с конфликтами и кризисами.

Проведено пилотажное эмпирическое исследование (выборка — 13 респондентов, 6 супружеских пар) путем анкетирования (включая анализ данных формы Google Forms).

Установлено, что доля пар, обратившихся к психологу, не превышает 8 %. Выявлен доминирующие стратегии совладания: самостоятельное решение проблем, обращение к друзьям и родителям.

В России институт психологической помощи молодым семьям развит недостаточно. Однако проблема носит не только инфраструктурный (нехватка специализированных центров), но и глубокий социально-психологический характер. Выявлена необходимость рассмотрения путей преодоления кризисов и конфликтов через разработку профилактических добрачных программ, направленных на развитие навыков конструктивной коммуникации и дестигматизацию психологической помощи.

Ключевые слова: семья, брак, кризис, конфликт, развод, семейное консультирование, психологическая помощь.

The young family crisis in 2026: a psychological profile and specifics of advisory assistance

The article examines the problems of low utilization of professional psychological assistance by young spouses (with a marriage duration of up to 5 years) during periods of family conflicts and crises. The sociocultural and psychological barriers that prevent people from seeking help from specialists are analyzed, including the stigma of psychological assistance and the fear of condemnation from significant others. A pilot empirical study (sample of 13 respondents, 6 married couples) was conducted, identifying the dominant coping strategies: independent problem-solving and turning to friends and parents. It was found that the proportion of couples who sought psychological help did not exceed 8 %, confirming the hypothesis. The article explores ways to overcome crises and conflicts

through the development of preventative premarital programs aimed at developing constructive communication skills and destigmatizing psychological support. It also argues for the need for educational interventions that shape young people's perception of psychologists as neutral facilitators, rather than external judges.

Keywords: family, marriage, crisis, conflict, divorce, family counselling, psychological assistance.

Введение

В современном обществе институт семьи претерпевает глубокую трансформацию, вызванную сменой ценностных парадигм и социально-экономической нестабильностью.

Проблема кризиса института семьи в России стала одной из ключевых в конце 2024 года, когда Всероссийский центр изучения общественного мнения (далее — ВЦИОМ) зафиксировал рекордную пропорцию: около 80 % от объема новых браков закончились разводом. Главными катализаторами тренда называют девальвацию традиционных семейных устоев и манипуляции со статусом ради социальной поддержки [13].

По данным Росстата «в 2020 году в России было зарегистрировано 564 704 развода, в 2021-м — 644 209, в 2022-м — 682 850, а в 2023-м — уже 683 796» [14].

Молодая семья, находясь на начальном этапе своего жизненного цикла, оказывается наиболее уязвимой перед лицом внешних и внутренних вызовов. Согласно актуальным статистическим данным на 2024–2025 годы, наибольшее количество разводов приходилось на первые пять лет брака, что делает проблему психологической помощи молодым парам в состоянии кризиса критически важной для сохранения демографического потенциала и психологического благополучия нации.

Распределение разводов по продолжительности брака демонстрирует, что значительная часть распадов семей происходит именно на ранних этапах:

- До 1 года совместной жизни распадается около 3,6 % союзов.
- В период от 1 до 2 лет — 16 %.
- В период от 3 до 4 лет — 18 % [5].

Таким образом, суммарно за первые 4–5 лет брака происходит порядка 40 % всех разводов. Высокая концентрация семейных кризисов в этот период обусловлена неготовностью к семейной жизни, финансовыми трудностями и нарушениями коммуникации.

Однако кризис в молодой семье не должен рассматриваться исключительно как деструктивный процесс. Напротив, при адекватном психологическом сопровождении кризис становится точкой роста и необходимым условием перехода семейной системы на новый, более зрелый уровень функционирования. Психологические аспекты консультирования в этот период должны быть сфокусированы не только на купировании конфликта, но и на формировании у супругов «семейной идентичности» и навыков совместного преодоления трудностей.

Применительно к молодым парам психологическая помощь ориентирована на содействие в процессе ролевой адаптации, деэскалацию супружеских конфликтов, оптимизацию межличностного взаимодействия и оптимизацию общего благополучия внутрисемейных отношений [1].

Проблема психологического кризиса молодой семьи в отечественной и зарубежной психологии традиционно связывается с процессом взаимной адаптации. В первые годы брака супруги сталкиваются с необходимостью согласования индивидуальных представлений о семейной жизни, распределения ролей и установления границ с родительскими семьями. Основное противоречие заключается в столкновении ожиданий («романтического идеала») с реальностью повседневного взаимодействия.

Развитие проблемы в последние годы демонстрирует усложнение причин кризиса. Если ранее доминировали бытовые и экономические факторы, то сегодня на первый план выходят психологические аспекты: несовпадение темпов личностного роста супругов, эмоциональная незрелость, страх потери индивидуальной свободы и трудности в коммуникации. Важной причиной является также усиление цифровизации общения, которая часто подменяет реальную эмоциональную близость в паре поверхностным взаимодействием.

Исторический генезис проблемы семейного консультирования берет начало в классическом психоанализе, где семейные трудности рассматривались через призму проекций детских травм супругов на партнера. В середине XX века, благодаря работам М. Боуэна, В. Сатир и С. Минухина, оформился системный подход. В рамках этого подхода семья стала восприниматься как целостная система, стремящаяся одновременно к гомеостазу (стабильности) и развитию (изменению). Кризис в этой парадигме трактуется как нарушение баланса между этими двумя тенденциями [7, 8].

В отечественной психологии фундамент изучения семейных кризисов заложили Л. С. Выготский (через теорию кризисов развития) [4] и позже А. Н. Волкова, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Столин. Они подчеркивали значимость «ролевого соответствия» и психологической совместимости в молодом браке [12].

Современное состояние проблемы характеризуется переходом к интегративным моделям консультирования. Сегодня психологи все чаще используют методы эмоционально-фокусированной терапии, направленной на работу с привязанностью [6, 11], когнитивно-поведенческой терапии, помогающей корректировать иррациональные установки супругов относительно брака, и системного семейного подхода, как терапевтического базиса интерпретирующего малую группу как неделимое целое, исследуя особенности внутреннего климата и специфику контактов, при этом любые трансформации связываются с индивидуальным вкладом каждого родственника в общие процессы [2]. Новым вектором в 2020-х годах стало изучение влияния «удаленного формата работы» и социально-политической тревожности на микроклимат в молодых семьях.

Проведенные ранее исследования в области обращения за психологической помощью также свидетельствуют о том, что у 61 % опрошенных студентов нет готовности обратиться за помощью и ее получить. Студенты скорее обратятся за поддержкой к близким — друзьям (71 %) и родственникам (54 %) [9]. В исследованиях отношения к поиску психологической помощи показали, что мужчины часто неохотно пользуются психологическими услугами в связи с нежеланием выражать эмоции (также известное как сдерживаемая эмоциональность), смущением и тревогой, связанных с использованием служб психического здоровья [16].

Статистика опыта обращения за психологической помощью среди российских подростков 14–17 лет, проживающих на территории 85 субъектов РФ, в подавляющем большинстве не имела соответствующего опыта (не обращались за психологической помощью: девушки (81 %), юноши (90 %) [10].

Взаимосвязь между стигматизацией психических заболеваний и отношением к психологической помощи изучалась учеными в Греции. Исследование показало, что самостигма поиска помощи 46,6 % участников согласились с утверждением: «Я бы стал относиться к себе хуже, если бы не смог решить свои проблемы сам» [15].

Методика проведения исследования

Особое внимание исследователей привлекают молодые семьи, находящиеся на этапе адаптации и первичного распределения ролей. Согласно статистическим данным, пик разводов приходится на первые 3–5 лет совместной жизни, что обуславливает необходимость глубокого изучения психологических аспектов консультирования молодых пар в состоянии кризиса и конфликтов [3]. В связи с тем, что данная тема интересна для исследования, нами было проведено пилотажное исследование, связанное с предоставлением своевременной психологической помощи, направленной на коррекцию коммуникативных паттернов и ролевых ожиданий, что является решающим фактором сохранения целостности молодой семьи.

Объектом настоящего исследования выступают супружеские отношения в ситуациях нормативных и ненормативных кризисов, сопровождающихся усилением конфликтного взаимодействия, эмоциональной напряженности и дезадаптации семейной системы.

Предмет исследования: психологические особенности и частота обращений супругов за профессиональной помощью (консультирование, психотерапия, тренинги, кризисные центры) в периоды обострения конфликтов и переживания семейных кризисов, а также основные барьеры, препятствующие таким обращениям.

Цель исследования: выявить наличие или отсутствие обращений молодых супругов за психологической помощью в кризисные периоды семейной жизни, а также определить структуру альтернативных копинг-стратегий, используемых супругами вместо профессиональной поддержки.

Основная гипотеза базируется на предположении о том, что в подавляющем большинстве молодых семей со стажем брака до 5 лет обращения за психологической помощью в периоды конфликтов и кризисов носят единичный, спонтанный характер.

Дополнительные гипотезы:

1. Чем выше уровень конфликтности в паре, тем парадоксально ниже вероятность обращения за профессиональной помощью (вследствие нарастания взаимных обвинений и снижения способности к совместному решению проблем).
2. Вместо обращения к психологу супруги преимущественно используют стратегии самостоятельного совладания (полагаясь на собственные ресурсы) или обращаются за поддержкой к неформальному окружению (друзья, родители).

Эмпирический этап (сбор данных). Проведение комплексного опроса молодых семей, состоящих в зарегистрированном или гражданском браке (стаж брака до 5 лет). Ключевым инструментом выступает **анкетирование** (включая анализ данных формы Google Forms), направленное на выявление субъективных причин неудовлетворенности браком, распределение сфер ответственности, частоту конфликтов и обращение за психологической помощью.

Аналитический этап. Статистическая обработка результатов и обобщение данных анкет позволит составить типичный профиль «кризисной молодой семьи» 2026 года. На основе анализа данных пилотной группы выявлены наиболее острые зоны конфликтов (финансы, интимно-личностная сфера, быт).

Теоретическая значимость работы заключается в дополнении теории о семейных кризисах данными о роли стигматизации психологической помощи и выявления культурно-оценочного барьера (страх осуждения психологом, семьей, обществом). **Практическая значимость** состоит в возможности применения полученных результатов практикующими психологами-консультантами для повышения эффективности работы с молодыми парами и ранним выявлением кризисов в молодых семьях, не дожидаясь их самостоятельного обращения. Разработки программы дестигматизации психологической помощи для молодых пар и обоснования необходимости просветительских мероприятий, направленных на отказ от стратегии «решим сами» и «жалобы родителям».

Процедура и результаты эмпирического исследования. Эмпирическая часть работы направлена на выявление ключевых детерминант семейных кризисов в молодых парах и определение зон наиболее острого конфликтного взаимодействия для последующей психологической коррекции.

Характеристика выборки. В пилотажном исследовании приняли участие 13 респондентов (6 семейных пар, в 1 паре один супруг отказался от дальнейшего прохождения тестов), состоящие в официальном или фактическом/гражданском браке.

Возраст участников: от 21 до 55 лет (средний возраст — 37,5 года).

Гендерный состав: 7 женщин (54 %) и 6 мужчин (46 %).

Стаж семейной жизни: выборка была ограничена периодом «молодой семьи» — от менее 1 года до 5 лет совместного проживания.

Социальный статус: 100 % респондентов оценили свои жилищные условия как удовлетворительные; 31 % пар на момент опроса имеют детей.

Методы и методики исследования. Для комплексного анализа психологического состояния семей использовался следующий диагностический инструментарий: авторская анкета (на платформе Google Forms): направлена на изучение субъективного восприятия кризиса, частоты конфликтов, удовлетворенности распределением ролей, обращение за психологической помощью, ресурсов. Вопросы анкеты включают блоки о финансовых трудностях, влиянии родственников, интимно-личностной сферы и готовности к психологическому консультированию в случае наличия конфликта в семье.

Результаты исследования

Результаты проведенного опроса (на основе данных анкет). Анализ ответов респондентов выявил следующие тенденции в жизни молодых семей:

1. Возрастные рамки. Пары состояли в первом официальном или фактическом/гражданском браке от менее 1 года до 5 лет. Примечательно, что это были первичные браки у данных респондентов, в связи с этим сравнительный опыт отношений у опрошенных респондентов отсутствовал (Рисунок 1).

Ваш возраст

13 ответов

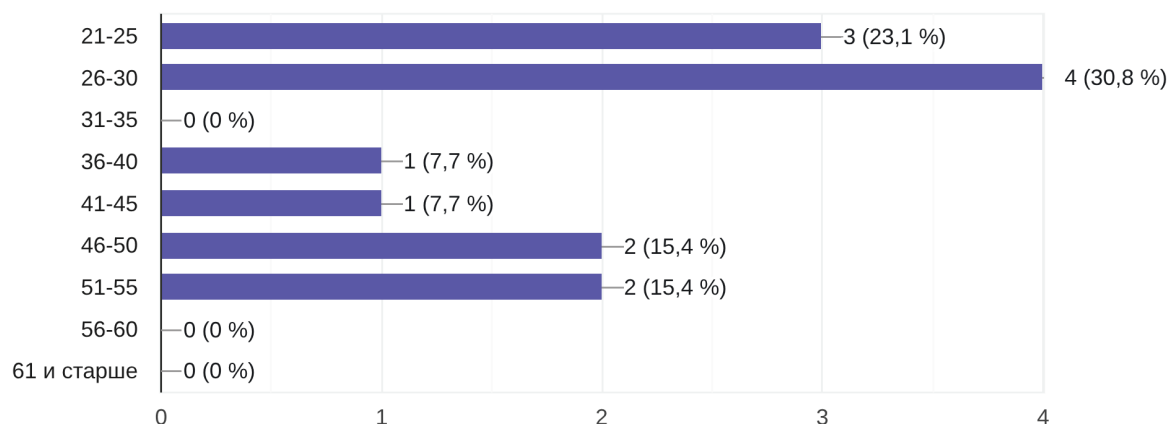


Рис. 1. Возраст респондентов

2. Причины конфликтов. Ведущее место среди причин кризисных состояний разделили между собой: трудности в распределении бытовых обязанностей (38 % опрошенных) и финансовые разногласия (38 %). На втором месте — вмешательство расширенной (родительской) семьи в дела молодых супругов (15 %) (Рисунок — 2).

Какие сферы семейной жизни вызвали напряжение в вашей паре?

13 ответов



Рис. 2. Выявление проблемных сфер в паре

3. Период возникновения кризиса в паре: 38,5 % отметили, что кризис наступил еще в добрачный период и период ухаживаний, и у 15,4 % опрошенных кризис возник в связи с рождением в семье ребенка (Рисунок 3).

Если в ваших отношениях был кризис, то когда вы поняли, что он наступил?

13 ответов



Рис. 3. Наступление кризисного периода в семье

4. Эмоциональный фон. Более 70 % участников отметили, что в периоды кризиса чувствуют «эмоциональное отчуждение» и «недостаток поддержки» со стороны партнера. При этом 45 % признались, что конфликты часто принимают затяжной характер из-за неумения «слышать друг друга» без обвинений.

5. Отношение к консультированию. Выявлен высокий уровень доверия к профессиональной психологической помощи — 68 % респондентов выразили готовность обратиться к семейному психологу в случае невозможности самостоятельного разрешения спора. Однако почти 85 % не обращались за психологической помощью во время кризиса, главным барьером был «страх осуждения» или «неготовность партнера» к диалогу (Рисунок 4).

Во время или после кризиса обращались ли вы за психологической помощью к семейному психологу?

13 ответов

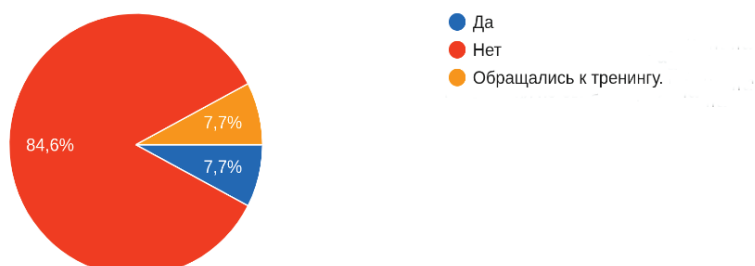


Рис. 4. Количество обращений к психологу семей во время кризиса

Обсуждение результатов

В результате пилотажного эмпирического исследования установлено, что выдвинутая основная гипотеза подтвердилась. Молодые супруги (стаж брака до 5 лет) в периоды семейных кризисов в подавляющем большинстве случаев не обращаются за профессиональной психологической помощью. Доля пар, хотя бы раз прибегнувших к услугам семейного психолога, составила менее 8 % от общего числа респондентов.

На основе проведенного теоретического анализа и пилотажного эмпирического исследования психологических аспектов консультирования молодых семей в состоянии кризиса можно предположить **следующие выводы**:

1. Результаты пилотажного исследования подтверждают, что кризис молодой семьи в 2026 году носит преимущественно **коммуникативно-ролевой характер**. Основной конфликтотенной зоной является рассогласование между идеализированными ожиданиями и реальностью семейного быта: 62 % респондентов не справляются с адаптацией к домашним обязанностям, что на фоне эмоциональной незрелости ведет к затяжным конфликтам.

2. Данные анкет также демонстрируют прямую корреляцию между низким уровнем удовлетворенности браком и неспособностью партнеров к конструктивному диалогу — «эмоциональное отчуждение» становится защитным механизмом, который без профессионального вмешательства может привести к распаду союза.

3. Полученные результаты четко показывают, что молодые пары не готовы обращаться за психологической помощью в кризисные периоды семейной жизни. Доля респондентов, допустивших для себя возможность к семейному психологу, не превысила 15,4 %. При возникновении серьезных разногласий на первый план вышли следующие аргументы:

- «решим сами» — опрошенные демонстрируют иллюзию самодостаточности, полагая, что вмешательство третьей стороны является признаком слабости или неспособности контролировать ситуацию;
- «посоветуюсь с другом/подругой» — респонденты выбрали в качестве источника поддержки лиц своего возраста, не имеющих специальных знаний;
- «пожалуюсь родителям» (включая вариативность ответов) — вовлекают в супружеский конфликт представителей старшего поколения, что может привести к эскалации кризиса.

Основные результаты и выводы

Из полученных данных следует вывод, что в России институт психологической помощи молодым семьям развит недостаточно. Однако проблема носит не только инфраструктурный (нехватка специализированных центров), но и глубокий социально-психологический характер.

Ключевым барьером выступает страх осуждения. Молодые люди боятся трех уровней стигматизации:

1. Осуждение со стороны психолога (восприятие специалиста, как «карающего моралиста», а не фасилитатора);
2. Осуждение со стороны родителей и друзей (трансляция установок «в семье не стыдно быть дураком, стыдно быть умным с психологом»);
3. Осуждение со стороны общества (культурный миф о том, что крепкая семья решает все сама», превращает поиск помощи в социально порицаемый акт).

Таким образом, отказ от профессиональной помощи обусловлен не столько высокой самоэффективностью пары, сколько системой культурных запретов и низкой психологической грамотностью населения. Эффективность превентивных мер в данной ситуации будет зависеть не от количества психологических кабинетов, а от дестигматизации самого акта обращения за помощью в публичном дискурсе.

Молодые российские семьи в кризисные периоды прибегают к неадаптивным копинг-стратегиям (изоляция, советы, уход в родительскую семью). Боязнь осуждения блокирует запрос к специалисту.

Рассматривая значение проведенного исследования для теории психологии и практического консультирования, можно сделать вывод о том, что работа поможет внести вклад в понимание динамики нормативных кризисов семьи в современных условиях (2024–2026 гг.). Кроме того, создание основы для разработки профилактических мероприятий и программ для пар в добрачный период, включающий тренинги конструктивного разрешения конфликтов, формирования навыков эмпатической коммуникации и повышения психологической грамотности, позволит снизить риски кризисов на ранних этапах брака.

Таким образом, психологическое сопровождение молодой семьи выступает не только инструментом помощи конкретной паре, но и важным фактором укрепления социальной стабильности и демографического благополучия общества.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования следует констатировать, что его основные результаты — подтверждение низкой обращаемости молодых супругов за психологической помощью, доминирование неформальных стратегий со-

владения и выраженный страх осуждения — позволили не только верифицировать исходные гипотезы, но и существенно скорректировать дальнейший вектор научно-прикладной работы.

Полученные эмпирические данные актуализировали необходимость смещения акцента с констатации проблемы на активное превентивное вмешательство. В связи с этим первоначальная цель исследования (выявление частоты и барьеров обращений) была трансформирована и дополнена задачей разработки практического инструментария, направленного на повышение психологической компетентности молодых людей на добрачном этапе.

На данный момент работа по исследованию молодых семей продолжается. На основе выявленных дефицитов (неумение конструктивно обсуждать разногласия, подмена диалога советами третьих лиц, низкая рефлексия собственных эмоциональных реакций) начата подготовка к разработке программы/тренинга формирования навыков эффективной коммуникации в молодых семьях. Программа будет ориентирована на отработку техник активного слушания, «Я-сообщений», управления конфликтами и совместного принятия решений без привлечения внешних посредников.

Литература:

1. Авакова, Э. В. Психологическая консультация в среде молодых супругов / Э. В. Авакова, К. А. Косенко // Вестник науки. — 2023. — Т. 3, № 6 (63). — С. 917–924. С. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-konsultatsiya-v-srede-molodyh-suprug> (дата обращения: 17.06.2026).
2. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга // Основные направления современной психотерапии: [сборник статей] / под ред. А. М. Боковой. — Москва: Когито-Центр, 2000. — С. 180–222.
3. Волкова, А. Н. Методические приемы диагностики супружеских отношений / А. Н. Волкова, Т. М. Трапезникова // Вопросы психологии. — 1985. — № 5. — С. 110–116.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; гл. ред. А. В. Запорожец. — Москва: Педагогика, 1982–1984. — Т. 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — 1984. — 432 с.
5. Глухова Ю. А.1, Бенько Е. В.2 Статистика разводов // Наука и образование сегодня, 2015, № 1 (1). <https://scienceproblems.ru/statistika-razvodov/2.html>
6. Джонсон, Сьюзан М. Практика эмоционально-фокусированной супружеской терапии: создание связей.: Пер. с англ. — СПб.: «Диалектика», 2023. — 416 с.: ил. — Парал. тит. англ. ISBN 978–5–907515–18–5 (рус.).
7. Змановская Е. В., Психология семьи. Основы супружеского консультирования и семейной психотерапии: учебное пособие / Е. В. Змановская. — Москва: ИНФРА-М, 2023. — 378 с. — (Высшее образование). DOI 10.12737/20159. ISBN 978–5–16–011851–2.
8. Карабанова О. А. Психология семейных отношений. — М.: Академия, 2020.
9. Нехорошева Е. В., Касаткина Д. А. Между проблемой и запросом: готовы ли студенты принимать психологическую помощь // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 6. С. 124–142. DOI: 10.31992/0869–3617–2024–33–6–124–142
10. Плутув Л. Е. — Половая специфика обращения российских подростков за профессиональной психологической помощью // Социодинамика. — 2023. — № 10. DOI: 10.25136/2409–7144.2023.10.68771 EDN: LHRWYK URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=68771. DOI: 10.25136/2409–7144.2023.10.68771
11. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов. — СПб.: Речь, 2021.
12. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. — СПб.: Питер, 2018.
13. Редакция сайта ТАСС от 18.12.2024, <https://tass.ru/obschestvo/22702277>
14. Редакция сайта Forbs от 18.12.2024, <https://www.forbes.ru/forbeslife/527483-v-2024-godu-v-rossii-raspadalis-vosem-iz-10-brakov>
15. Koutra, K.; Pantelaiou, V.; Mavroeides, G. Why Don't Young People Seek Help for Mental Illness? A Cross-Sectional Study in Greece. Youth 2023, 3, 157–169. DOI: 10.3390/youth3010011.
16. Yousaf, O., Popat, A. and Hunter, M.S. (2015) 'An investigation of masculinity attitudes, gender, and attitudes toward psychological help-seeking', Psychology of Men and Masculinity, 16 (2), 234–237. DOI:10.1037/a0036241

ПЕДАГОГИКА

Интернет-зависимость как социально-психологическая и педагогическая проблема

Акимова Светлана Сергеевна, студент магистратуры
Российский новый университет (г. Москва)

Интернет-зависимость показана в статье как одна из тех проблем современного общества, которые нельзя отнести только к психологии или только к педагогике. Автор раскрывает, что стоит за этим понятием и по каким признакам его распознают, разбирает, почему такая зависимость складывается у детей, у подростков, у молодых людей, и к чему приводит избыточное пребывание в цифровой среде — для психики, для отношений с окружающими, для учебы. Отдельно рассмотрено то, что относится собственно к работе педагога: как предупреждать зависимое поведение, какую роль здесь играют семья, школа или вуз и сам преподаватель, когда речь идет о цифровой культуре, умении управлять собой и разумном обращении с информационно-коммуникационными технологиями. Вывод сводится к следующему: предупреждать интернет-зависимость получится лишь совместными усилиями разных специалистов, соединяя психологическую диагностику, педагогическое сопровождение, просвещение и выработку у человека навыков безопасного, осознанного поведения в сети.

Ключевые слова: интернет-зависимость, цифровая среда, подростки, социально-психологическая проблема, педагогическая профилактика, цифровая культура, зависимое поведение, образовательная среда, саморегуляция, информационная безопасность.

Internet addiction as a socio-psychological and pedagogical problem

The article examines Internet addiction as a relevant socio-psychological and pedagogical problem of modern society. The essence and signs of Internet addiction are revealed, the causes of its formation among children, adolescents and young people are analyzed, as well as the consequences of excessive use of the digital environment for mental, social and educational development of personality. Special attention is paid to pedagogical aspects of preventing Internet addictive behavior; the role of the family, educational organization and teachers in the formation of digital culture, self-regulation and responsible attitude to the use of information and communication technologies. The conclusion is made about the need for a comprehensive interdisciplinary approach to the prevention of Internet addiction, including psychological diagnostics, pedagogical support, educational work and the development of safe and conscious behavior skills in the digital environment.

Keywords: Internet addiction, digital environment, adolescents, socio-psychological problem, pedagogical prevention, digital culture, addictive behavior, educational environment, self-regulation, information security.

Введение

Современное общество характеризуется стремительным развитием цифровых технологий, расширением информационного пространства и активным внедрением интернета во все сферы жизнедеятельности человека. Интернет стал неотъемлемой частью образования, профессиональной деятельности, общения, досуга, получения государственных и социальных услуг. Для детей, подростков и молодежи цифровая среда выступает не только источником информации, но и пространством социализации, самопрезентации, развлечения и межличностного взаимодействия [2, с. 91].

Вместе с тем наряду с очевидными преимуществами цифровизации возникают и серьезные риски, связанные с чрезмерным, неконтролируемым и психологически зависимым использованием интернета. Одним из таких рисков является интернет-зависимость, которая проявляется в утрате контроля над временем пребывания в сети, снижении интереса к реальной социальной активности, ухудшении учебной деятельности, нарушении режима сна и отдыха, эмоциональной нестабильности и трудностях межличностного общения.

Актуальность исследования интернет-зависимости обусловлена тем, что данное явление имеет комплексный характер и находится на пересечении психологии, педа-

гогики, социологии, медицины и информационной безопасности. Особенно значимой проблема становится в отношении несовершеннолетних, поскольку детский и подростковый возраст являются периодами интенсивного формирования личности, ценностных ориентаций, коммуникативных навыков, волевой регуляции и социальной ответственности.

Педагогическая значимость рассматриваемой проблемы заключается в том, что образовательная организация сталкивается не только с последствиями чрезмерного использования цифровых технологий, но и с необходимостью формирования у обучающихся культуры безопасного, ответственного и осознанного поведения в интернете. Поэтому интернет-зависимость должна рассматриваться не только как индивидуальная психологическая трудность, но и как социально-педагогическая проблема, требующая системной профилактической работы [1, с. 45].

Статья написана, чтобы взглянуть на интернет-зависимость сразу с двух сторон — как на социально-психологическую и как на педагогическую проблему. Отсюда и частные вопросы: откуда явление берется, по каким признакам его узнать, чем оно оборачивается. Плюс надо наметить, куда вести профилактику в образовательной среде.

Понятие и сущность интернет-зависимости

Интернет-зависимость в широком смысле можно определить как форму зависимого поведения, при которой у человека формируется устойчивое стремление к чрезмерному использованию интернета, сопровождающееся снижением способности контролировать продолжительность и содержание сетевой активности, а также негативными изменениями в учебной, профессиональной, социальной и личностной сферах [3, с. 34].

В научной литературе интернет-зависимость рассматривается как разновидность нехимической, или поведенческой, зависимости. В отличие от химических зависимостей, она не связана с употреблением психоактивных веществ, однако имеет сходные психологические механизмы: навязчивое влечение, потерю контроля, эмоциональную зависимость от определенного поведения, дискомфорт при невозможности его осуществления, постепенное увеличение времени, необходимого для получения удовлетворения [9, с. 83].

Проявляется интернет-зависимость довольно узнаваемо. Человека тянет быть в сети постоянно, а самому ограничить это время он уже не может. Стоит доступу пропасть — появляются раздражительность, тревога, подавленное настроение. Учеба, работа, разговоры с родными, живые встречи с друзьями отходят на второй план и перестают занимать. Сбивается сон, режим питания и отдыха. Интернет превращается в главный способ спрятаться от трудностей, стресса или одиночества. Сколько часов реально проведено в сети, зависимый скрывает —

и от родителей, и от педагогов, и от близких. Учиться хочется все меньше, результаты падают [4, с. 11].

Важно подчеркнуть, что не всякое активное использование интернета является зависимостью. В условиях современной цифровой реальности многие виды учебной, профессиональной и социальной деятельности объективно требуют регулярного обращения к онлайн-ресурсам. Проблема возникает тогда, когда интернет начинает вытеснять другие значимые сферы жизни, становится основным источником эмоционального удовлетворения и приводит к нарушению социальной адаптации личности [7, с. 25].

Виды интернет-зависимости

Формы у интернет-зависимости разные — настолько же, насколько разнообразно само цифровое пространство. Кто-то не может оторваться от социальных сетей, кто-то от онлайн-игр, кто-то часами смотрит видео. Встречается и бесцельное блуждание по сайтам, и потребность непрерывно с кем-то переписываться. Отдельно стоит зависимость от того, как тебя видят и оценивают в сети.

Зависимость от социальных сетей выражается в постоянной потребности проверять сообщения, уведомления, комментарии, реакции на публикации. Для подростков данная форма особенно значима, поскольку социальные сети становятся пространством оценки, сравнения и самоутверждения. Чрезмерная ориентация на виртуальное одобрение может приводить к снижению самооценки, тревожности и зависимости от мнения окружающих [5, с. 103].

Онлайн-игровая зависимость связана с чрезмерным увлечением компьютерными и мобильными играми. Она может сопровождаться потерей интереса к учебе, конфликтами в семье, нарушением режима дня, снижением физической активности. Игровая среда привлекательна тем, что предоставляет быстрые достижения, понятные правила, систему вознаграждений и возможность временно уйти от реальных трудностей.

Зависимость от видеоконтента проявляется в бесконтрольном просмотре коротких роликов, стримов, сериалов, развлекательных программ. Особую опасность представляет формат короткого контента, который стимулирует постоянное переключение внимания, снижает способность к длительной концентрации и формирует привычку к быстрому получению эмоциональных стимулов [8, с. 106].

При навязчивом интернет-серфинге человек бесцельно перескакивает с сайта на сайт и все время ищет что-то новое, хотя нужды в этой информации нет. Возникает ощущение, будто он занят делом. На деле же работоспособность падает, а учебные или рабочие задачи остаются несделанными.

Зависимость от онлайн-общения возникает тогда, когда виртуальные контакты начинают замещать реальные межличностные отношения. Для социально неуверенных под-

ростков интернет может становиться более комфортной средой коммуникации, однако при чрезмерном уходе в виртуальное общение снижается способность к непосредственному взаимодействию, разрешению конфликтов и эмоциональному контакту в реальной жизни.

Социально-психологические причины интернет-зависимости

Формирование интернет-зависимости обусловлено совокупностью психологических, социальных, семейных и педагогических факторов. Нельзя объяснять данное явление только доступностью гаджетов или слабым контролем со стороны взрослых. В основе интернет-зависимого поведения часто лежат более глубокие личностные и социальные проблемы [6, с. 32].

Одной из ключевых причин является потребность в компенсации дефицита общения, признания и эмоциональной поддержки. Подростки, испытывающие трудности в реальном общении, неуверенность в себе, страх оценки или отвержения, могут находить в интернете более безопасное пространство для самовыражения. В виртуальной среде проще контролировать образ себя, выбирать форму общения, избегать прямой ответственности и быстро получать эмоциональную реакцию.

Значимым фактором является низкий уровень саморегуляции. Дети и подростки еще не обладают в полной мере сформированными волевыми механизмами, позволяющими осознанно ограничивать привлекательную деятельность. Алгоритмы цифровых платформ, ориентированные на удержание внимания, усиливают данную проблему, предлагая пользователю бесконечный поток персонализированного контента.

К психологическим предпосылкам интернет-зависимости относятся тревожность, эмоциональная неустойчивость, низкая самооценка, импульсивность, склонность к избеганию трудностей, недостаточно развитые навыки конструктивного преодоления стресса. Интернет в таких случаях используется как способ эмоциональной разрядки, ухода от неприятных переживаний или получения чувства контроля [12, с. 24].

Семейные факторы также играют существенную роль. Недостаток внимания со стороны родителей, дефицит доверительного общения, гиперконтроль или, напротив, полное отсутствие контроля, конфликтная атмосфера в семье, отсутствие совместного досуга могут способствовать уходу ребенка в цифровую среду. Если в семье не сформированы правила использования гаджетов, а взрослые сами демонстрируют зависимое поведение, профилактика становится затруднительной.

Социальная среда подростка также влияет на интенсивность интернет-поведения. Если значимая группа сверстников активно взаимодействует преимущественно в онлайн-пространстве, ребенок может воспринимать постоянное присутствие в сети как условие принадлежности к группе. Страх пропустить важное сообщение, новость

или обсуждение усиливает потребность постоянно быть онлайн [14, с. 71].

Возрастные особенности формирования интернет-зависимости

Наиболее уязвимой группой в отношении интернет-зависимости являются подростки и молодежь. Это связано с особенностями возрастного развития: стремлением к самостоятельности, поиском идентичности, повышенной значимостью общения со сверстниками, эмоциональной нестабильностью, потребностью в признании и экспериментировании с различными социальными ролями.

В младшем школьном возрасте чрезмерное использование интернета чаще связано с недостаточным контролем со стороны взрослых и привлекательностью игрового или развлекательного контента. Ребенок еще не способен самостоятельно оценивать риски цифровой среды и регулировать время использования устройств. Поэтому ведущую роль играют родители и педагоги, задающие режим, содержание и правила цифрового поведения [11, с. 112].

В подростковом возрасте интернет становится пространством социализации и самоутверждения. Социальные сети, мессенджеры, игровые сообщества и видеоплатформы позволяют подростку выражать себя, получать обратную связь, включаться в группы по интересам. Однако именно в этот период возрастает риск формирования зависимости от виртуального общения, онлайн-одобрения и цифровой активности.

В юношеском возрасте интернет-зависимость может быть связана с учебной перегрузкой, неопределенностью профессионального выбора, стрессом, одиночеством, трудностями адаптации в новой образовательной среде. У студентов чрезмерное использование интернета нередко сопровождается прокрастинацией, нарушением режима сна, снижением академической успеваемости и эмоциональным выгоранием [15, с. 188].

Значит, выстраивая профилактику, приходится считаться с возрастом обучающихся. Одинаковые для всех запреты и формальные рамки срабатывают далеко не всегда: внутренней ответственности они не воспитывают. Куда важнее научить человека владеть собой, мыслить критически, осознанно выбирать, что смотреть и читать, и удерживать равновесие между жизнью в сети и вне ее.

Последствия интернет-зависимости для личности и общества

Интернет-зависимость оказывает негативное влияние на различные стороны жизнедеятельности человека. Последствия могут проявляться на психологическом, социальном, педагогическом и физиологическом уровнях.

На психологическом уровне чрезмерное использование интернета способствует повышению тревожности, раздражительности, эмоциональной нестабильности,

снижению самооценки и формированию зависимости от внешнего одобрения. У подростков может усиливаться чувство одиночества, несмотря на большое количество виртуальных контактов. Постоянное сравнение себя с другими пользователями социальных сетей нередко приводит к неудовлетворенности собой и собственной жизнью [13, с. 124].

Связи с реальными людьми при интернет-зависимости слабеют — в этом ее социальная сторона. Виртуальное пространство забирает все больше времени, а живого общения с семьей, друзьями, одноклассниками или однокурсниками остается все меньше. Со временем человеку становится труднее разговаривать, сопереживать, договариваться в спорной ситуации, работать вместе с другими.

На педагогическом уровне интернет-зависимость проявляется в снижении учебной мотивации, ухудшении концентрации внимания, прокрастинации, поверхностном восприятии информации, трудностях выполнения длительных интеллектуальных задач. Обучающийся привыкает к быстрому получению готовой информации и может испытывать затруднения при необходимости самостоятельного анализа, критического осмысления и систематизации материала [1, с. 136].

На физиологическом уровне чрезмерное пребывание в интернете связано с нарушением режима сна, снижением двигательной активности, зрительным напряжением, головными болями, утомляемостью, нарушением осанки. Особенно опасно использование гаджетов в ночное время, поскольку оно ухудшает качество сна и негативно влияет на эмоциональное состояние и работоспособность [7, с. 26].

Проблема интернет-зависимости выходит далеко за рамки частных психологических затруднений отдельной личности, поскольку затрагивает саму систему социализации молодого поколения, снижает уровень образовательных достижений и подрывает психологическое благополучие граждан. Бесконтрольное использование сети формирует у молодых людей паттерны поведения, препятствующие полноценному включению в социальную и профессиональную жизнь. Именно поэтому профилактика данного явления приобретает значение не только для конкретного человека, но и для общества в целом.

Интернет-зависимость как педагогическая проблема

Педагогический ракурс проблемы обусловлен особой ролью образовательной организации как одного из основных институтов социализации ребенка и подростка. Школа, колледж, вуз — это пространство, где закладываются навыки учебной деятельности, формы общения, дисциплина, ответственность, критическое мышление, информационная культура. Без этих качеств невозможно представить полноценную личность, готовую к самостоятельной жизни.

Современный педагог оказывается в противоречивой ситуации. Цифровые технологии, с одной стороны, служат мощным инструментом обучения: они расширяют доступ к образовательным ресурсам, открывают возможности

интерактивной работы, стимулируют самостоятельность и познавательную активность обучающихся. С другой стороны, неконтролируемое и чрезмерное обращение к цифровым устройствам снижает внимание, усиливает отвлекаемость, порождает поверхностное усвоение материала [11, с. 127]. Данное противоречие требует от педагогической науки выработки взвешенных решений.

Педагогическая проблема состоит не в самом факте использования интернета, а в отсутствии у части обучающихся устойчивых навыков осознанного и целенаправленного применения цифровых ресурсов. Многие дети и подростки хорошо владеют технической стороной использования гаджетов, но при этом не обладают достаточной цифровой грамотностью в широком смысле: не умеют управлять временем онлайн, критически оценивать информацию, защищать личные данные, распознавать манипулятивный контент, соблюдать нормы этического общения.

В образовательной практике интернет-зависимость может проявляться через постоянное использование телефона на уроках или занятиях, снижение способности к длительному чтению, трудности концентрации на объяснении преподавателя, стремление выполнять задания формально с помощью быстрых онлайн-ответов, снижение интереса к внеучебной деятельности [10, с. 88].

Поэтому важной задачей образовательной организации является не только ограничение нежелательного поведения, но и формирование у обучающихся культуры цифрового самоограничения. Речь идет о способности самостоятельно определять цель выхода в интернет, планировать время, выбирать полезный контент, соблюдать баланс между учебой, отдыхом, общением, физической активностью и цифровым досугом.

Диагностика интернет-зависимого поведения

Эффективная профилактика интернет-зависимости невозможна без своевременной диагностики. В педагогической и психологической практике диагностика должна быть направлена не на формальное выявление «нарушителей», а на понимание причин чрезмерного использования интернета и определение необходимой помощи обучающемуся.

Заподозрить интернет-зависимость у обучающегося позволяют вполне заметные вещи. Успеваемость резко идет вниз, он все время усталый, на занятиях его клонит в сон, а отобранный телефон вызывает вспышку раздражения. То, что раньше было интересно, интереса больше не вызывает; с одноклассниками и с домашними он общается все реже, зато из-за гаджетов ссоры вспыхивают часто. Договоренности о том, сколько сидеть в интернете, он выдержать не в состоянии [12, с. 26].

Диагностическая работа может включать наблюдение педагогов, беседы с обучающимся, анкетирование, консультации педагога-психолога, анализ учебной мотивации и особенностей межличностного общения. Важно учитывать, что чрезмерное использование интернета

может быть не причиной, а следствием других проблем: тревожности, школьной неуспешности, конфликтов, одиночества, буллинга, семейных трудностей.

Поэтому педагогическая диагностика должна быть деликатной и комплексной. Недопустимо использовать ярлыки или публично обсуждать проблему обучающегося. Работа должна строиться на принципах уважения, конфиденциальности, поддержки и сотрудничества с семьей.

Профилактика интернет-зависимости в образовательной среде

Работать на опережение нужно системно и без перерывов, добиваясь того, чтобы обучающийся сам осмысленно относился к цифровой среде. Такая работа идет по нескольким линиям: информирование и просвещение, воспитание, психологическая помощь, организационные меры [8, с. 108].

Информационно-просветительская работа предполагает проведение классных часов, лекций, тренингов, дискуссий и тематических занятий, посвященных вопросам цифровой гигиены, безопасного поведения в интернете, влияния чрезмерного экранного времени на здоровье и учебную деятельность. Важно, чтобы такая работа не сводилась к запугиванию, а помогала обучающимся понять реальные механизмы цифровой зависимости и способы саморегуляции.

Воспитательное направление связано с развитием у детей и подростков ценностного отношения к реальному общению, творчеству, спорту, общественной активности, чтению, исследовательской и проектной деятельности. Чем богаче офлайн-среда ребенка, тем ниже вероятность ухода в интернет как единственный источник эмоций и самореализации.

Психологическое сопровождение включает развитие навыков эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивости, уверенного общения, разрешения конфликтов, постановки целей и планирования времени. Особую значимость имеют тренинги коммуникативных навыков, занятия по развитию самооценки, индивидуальные консультации для обучающихся группы риска [14, с. 72].

Организационные меры могут включать разумное регулирование использования мобильных устройств в образовательной организации, создание условий для активного отдыха на переменах, развитие кружков, секций, клубов по интересам, проектных и волонтерских инициатив. Важно, чтобы ограничения сопровождалась содержательной альтернативой, иначе они будут восприниматься обучающимися исключительно как внешний запрет.

Профилактика интернет-зависимости невозможна без включения родителей в этот процесс: семья задаёт первичные образцы поведения, и именно в домашней среде формируются те цифровые привычки, которые ребёнок затем переносит в школьную и социальную жизнь.

Родителям следует объяснять, что личный пример действует сильнее любых нотаций. Единые семейные пра-

вила использования гаджетов, доверительное общение, совместный досуг и уважительный контроль — вот те инструменты, которые дают результат. Простой запрет без объяснения причин, без эмоционального контакта с ребёнком чаще всего оборачивается обратным эффектом: подросток начинает сопротивляться или скрытно пользоваться интернетом, обходя установленные ограничения.

Роль педагога в предупреждении интернет-зависимости

Педагог здесь выступает не менее значимой фигурой. Его роль не сводится к передаче предметных знаний — перед ним стоит задача сформировать у обучающихся навыки ответственного поведения, самостоятельности и критического мышления. Причём достигается это не абстрактными беседами, а через конкретную организацию учебного процесса.

Использование интернет-ресурсов на уроке должно быть целенаправленным и методически обоснованным, связанным с реальными образовательными задачами, а не превращённым в развлекательную паузу. Хаотичное включение цифровых технологий в занятие или их применение исключительно ради разрядки внимания способно усилить у школьника зависимость от внешней стимуляции — привычку постоянно искать новый раздражитель вместо сосредоточенной работы.

Отдельное направление работы педагога — обучение работе с информацией: поиску надёжных источников, сопоставлению данных, различению фактов и мнений, анализу и обобщению материалов, соблюдению авторских прав и норм академической честности. Именно эти умения переводят обучающегося из позиции пассивного потребителя контента в позицию осмысленного и активного пользователя интернета, способного самостоятельно оценивать качество получаемой информации.

Важную роль играет педагогическое наблюдение. Учитель или преподаватель может своевременно заметить изменения в поведении обучающегося: снижение активности, усталость, замкнутость, раздражительность, ухудшение результатов. Однако реакция педагога должна быть не карательной, а поддерживающей. Необходимо выявить причины изменений и при необходимости подключить педагога-психолога, социального педагога и родителей [2, с. 95].

Помимо этого педагогу по силам занять ребят чем-то другим — проектом, творческим заданием, работой в группе, дискуссией, спортивным или культурным мероприятием. Чем чаще обучающийся может показать себя в реальной образовательной среде, тем слабее тяга искать признание только в интернете.

Роль семьи в профилактике интернет-зависимости

Семья является первичной средой формирования поведенческих привычек ребенка. Именно родители пер-

выми определяют отношение ребенка к цифровым устройствам, задают правила их использования и демонстрируют собственный пример.

Эффективная семейная профилактика интернет-зависимости основывается на сочетании контроля, доверия и сотрудничества. Родителям важно не только ограничивать время использования гаджетов, но и понимать, чем именно занимается ребенок в интернете, какие сайты посещает, с кем общается, какие игры или платформы предпочитает. При этом контроль не должен превращаться в тотальную слежку, поскольку это разрушает доверие и может провоцировать скрытность [4, с. 13].

Большое значение имеет установление семейных правил цифрового поведения. Например, можно определить время без гаджетов во время еды, перед сном, при выполнении домашних заданий, во время семейного общения. Желательно, чтобы эти правила соблюдали не только дети, но и взрослые. Если родители сами постоянно используют телефон и не уделяют внимания ребенку, требования ограничить интернет будут восприниматься как несправедливые.

Не менее важным является развитие совместного досуга. Прогулки, спорт, настольные игры, чтение, творческие занятия, посещение культурных мероприятий помогают ребенку получать положительные эмоции вне цифровой среды. Интернет-зависимость часто формируется там, где у ребенка отсутствуют привлекательные альтернативы и эмоционально насыщенное общение в реальной жизни.

Внимание родителей должно распространяться не только на количество часов, проведенных ребенком перед экраном, но и на его внутреннее состояние — тревожность, подавленность, замкнутость. Уход в сеть часто становится следствием одиночества, школьных неудач или конфликтов со сверстниками, и здесь ограничение доступа к устройствам не устраняет корень проблемы [8, с. 109]. Требуется иное: разговор, совместный поиск выхода из ситуации, а порой и обращение к специалисту [8, с. 109].

Формирование цифровой культуры как условие профилактики

Профилактика интернет-зависимости, на взгляд автора, наиболее эффективна тогда, когда речь идет о формировании цифровой культуры личности — направлении, заслуживающем особого внимания среди прочих подходов. Цифровая культура не сводится к умению обращаться с устройствами и программами. Она включает ценностно-нормативное отношение к цифровой среде, ответственность, критичность мышления, этичность поведения в сети и способность к самоограничению.

Суть цифровой культуры заключается в понимании простого факта: интернет остаётся инструментом, а не заменой реальной жизни [15, с. 190]. Обучающийся должен использовать цифровые ресурсы для образования, твор-

чества, общения, развития — но при этом сохранять контроль над собственным временем, вниманием и эмоциональным состоянием [15, с. 190]. Без такого контроля любые технические ограничения теряют смысл.

Важным элементом цифровой культуры является цифровая гигиена. Она включает соблюдение режима экранного времени, перерывы при работе за компьютером, отказ от использования гаджетов перед сном, осознанный выбор контента, защиту персональных данных, критическое отношение к информации и уважительное поведение в онлайн-коммуникации.

Формирование цифровой культуры должно осуществляться не эпизодически, а системно. Элементы цифровой грамотности и профилактики зависимого поведения могут быть включены в различные учебные предметы, воспитательные мероприятия, проектную деятельность, работу школьных и студенческих объединений. Такой подход позволяет рассматривать интернет не только как источник риска, но и как ресурс развития при условии ответственного использования.

Практические рекомендации по профилактике интернет-зависимости

Для предупреждения интернет-зависимости у детей, подростков и молодежи целесообразно использовать комплекс практических мер [10, с. 92].

Во-первых, необходимо формировать у обучающихся навыки планирования времени. Полезной является практика составления режима дня, выделения времени для учебы, отдыха, сна, физической активности и цифрового досуга. Обучающийся должен видеть, что интернет является лишь одной из частей жизни, а не ее основным содержанием.

Во-вторых, важно развивать критическое мышление и осознанность. Перед использованием интернета ребенок или подросток должен уметь задавать себе вопросы: зачем я сейчас захожу в сеть, какую задачу хочу решить, сколько времени планирую потратить, что я получу в результате. Такая простая рефлексия снижает риск бесцельного пребывания онлайн.

В-третьих, следует поощрять офлайн-активность. Спорт, творчество, общение, чтение, участие в проектах и общественной жизни создают условия для полноценной самореализации личности. Интернет-зависимость легче предупредить, если у человека есть разнообразные интересы и источники положительных эмоций.

В-четвертых, необходимо развивать эмоциональную компетентность. Дети и подростки должны знать конструктивные способы справляться со стрессом, тревогой, скукой и конфликтами. Если интернет является единственным способом эмоциональной разрядки, риск зависимости возрастает.

В-пятых, важна согласованность действий семьи и образовательной организации. Педагоги, родители, психологи и социальные педагоги должны взаимодействовать,

обмениваться наблюдениями, совместно разрабатывать профилактические меры и поддерживать обучающегося.

В-шестых, при выраженных признаках интернет-зависимости необходимо обращаться к специалистам. Помощь педагога-психолога, психолога-консультанта, психотерапевта или другого профильного специалиста может потребоваться в случаях, когда ребенок не способен самостоятельно ограничить использование интернета, проявляет выраженную тревожность или агрессию при ограничениях, резко снижает учебную активность, нарушает сон и социальные контакты.

Заключение

Интернет-зависимость является сложной социально-психологической и педагогической проблемой, обусловленной изменениями современного информационного общества, особенностями цифровой среды и возрастными характеристиками детей, подростков и молодежи. Она проявляется в чрезмерном и неконтролируемом использовании интернета, снижении способности к саморегуляции, ухудшении учебной деятельности, ослаблении

реального общения и нарушении эмоционального благополучия личности.

Решение проблемы интернет-зависимости запретами и техническими барьерами исчерпать невозможно. Требуется другой подход: развитие цифровой культуры, навыков саморегуляции, педагогическая профилактика, психологическое сопровождение, работа с семьей. Немаловажно и создание образовательной среды, дающей обучающимся реальные возможности социальной активности и самореализации.

Интернет не является злом по определению — это ресурс образования, коммуникации, творчества, профессионального роста. Его потенциал раскрывается лишь при осознанном, ответственном использовании. Поэтому задача педагогов, родителей и специалистов не изоляция ребенка от цифровой среды, а обучение безопасному взаимодействию с ней.

Профилактика интернет-зависимости — важнейшее направление воспитательной и психолого-педагогической работы, цель которой — сохранение психологического здоровья и гармоничное развитие личности в цифровом обществе.

Литература:

1. Бороздина Г. В. Психология и педагогика: учебник для вузов / Г. В. Бороздина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 398 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-19978-9. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/582585> (дата обращения: 18.08.2026).
2. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от интернета / А. Е. Войскунский. — Текст: непосредственный // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25, № 1. — С. 90–100 (дата обращения: 18.08.2026).
3. Гуревич П. С. Психология: учебник для вузов / П. С. Гуревич. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 465 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-9916-5042-7. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/598411> (дата обращения: 18.08.2026).
4. Жилинская А. В. Интернет как ресурс решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований / А. В. Жилинская. — Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 10–18 (дата обращения: 18.08.2026).
5. Лукина Н. А. К вопросу о значимости Интернет-общения в юношеском возрасте / Н. А. Лукина. — Текст: непосредственный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2012. — № 1. — С. 103–108 (дата обращения: 18.08.2026).
6. Малыгин В. Л. Интернет-зависимое поведение: критерии и методы диагностики / В. Л. Малыгин [и др.]. — Москва: МГМСУ, 2011. — 32 с. (дата обращения: 18.08.2026).
7. Мертёхин А. А. Интернет-зависимое поведение и перегрузка информацией / А. А. Мертёхин. — Текст: непосредственный // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2012. — Т. 10, № 3. — С. 24–27 (дата обращения: 18.08.2026).
8. Методологические подходы к раннему выявлению Интернет-зависимого поведения / В. Л. Малыгин, К. А. Феклисов, А. Б. Искандирова, А. А. Антоненко. — Текст: электронный // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. — 2011. — № 6. С.106–109 — URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 18.08.2026).
9. Немов Р. С. Психология: учебник для вузов / Р. С. Немов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 501 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-9692-1059-2. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/589551> (дата обращения: 18.08.2026).
10. Психология безопасности: учебник для вузов / А. И. Донцов, Ю. П. Зинченко, О. Ю. Зотова, Е. Б. Перельгина. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 165 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-21603-5. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/581811> (дата обращения: 18.08.2026).
11. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л. А. Голевой. — 2-е изд., испр. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 415 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-

- 5–534–15965–3. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/582826> (дата обращения: 18.08.2026).
12. Рыбалтович Д. Г. Интернет-зависимость: реальная патология или норма развития информационного человека? / Д. Г. Рыбалтович, В. В. Зайцев. — Текст: непосредственный // Вестник психотерапии. — 2011. — № 40 (45). — С. 23–34 (дата обращения: 18.08.2026).
13. Толстых Н. Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 446 с. — (Высшее образование). — ISBN 978–5–534–20205–2. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/560427> (дата обращения: 18.08.2026).
14. Шайдулина А. Ф. Интернет-зависимость — новая форма аддиктивного поведения у подростков / А. Ф. Шайдулина. — Текст: электронный // Сборник материалов конгресса по детской психиатрии. — 2001. — С. 71–72. — URL: <http://www.mentalhealth.ru/practicinternet.html> (дата обращения: 18.08.2026).
15. Шаталина М. А. Анализ факторов, влияющих на формирование интернет-аддикции / М. А. Шаталина. — Текст: непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2009. — № 1. — С. 188–192 (дата обращения: 18.08.2026).

Возможности использования преподавателем математики генеративных моделей для подготовки разноуровневых заданий: шаблоны и критерии качества промптов

Акиньшина Софья Владимировна, преподаватель
Краснодарское президентское кадетское училище

В статье раскрывается методика применения генеративных моделей для подготовки разноуровневых математических заданий. Предложены типовые шаблоны промптов, критерии их качества, примеры адаптации задач под разные уровни подготовки обучающихся, а также рекомендации по верификации результатов. Материал ориентирован на преподавателей математики 5–9 классов и может использоваться при планировании уроков, подготовке к контрольным и организации дифференцированной работы.

Ключевые слова: генеративные модели, промпт, дифференцированные задания, математика, методика преподавания, ИИ в образовании.

Современная школа требует от преподавателя не только предметной компетентности, но и умения быстро адаптировать материалы под разные уровни обучающийся. Дифференциация — не опция, а необходимость: в одном классе могут одновременно учиться дети с высоким темпом освоения, средним и испытывающие трудности. При этом нагрузка на педагога остаётся высокой: разработка разноуровневых карточек, проверочных работ, задач для олимпиад и «математических пятиминуток» требует времени.

Генеративные модели позволяют существенно ускорить подготовку материалов, если научиться формулировать качественные промпты и проверять результаты. Необходимо рассмотреть, как преподавателю математики системно использовать искусственный интеллект (далее ИИ) для создания заданий разного уровня сложности, какие шаблоны промптов работают лучше всего и как избежать типичных ошибок.

Дифференцированный подход предполагает, что содержание, темп и форма предъявления материала варьируются в зависимости от особенностей обучающихся.

В методике преподавания математики традиционно выделяют три уровня:

- Базовый (репродуктивный) — обучающийся воспроизводит алгоритм, решает типовую задачу по образцу.
- Повышенный (продуктивный) — обучающийся комбинирует несколько алгоритмов, интерпретирует условие, делает выводы.
- Высокий (творческий или исследовательский) — обучающийся формулирует гипотезу, исследует ситуацию, находит несколько способов решения, оценивает их эффективность.

ИИ не заменяет преподавателя, но становится мощным инструментом для генерации большого количества вариантов задач, адаптации формулировок под возрастные особенности и создания разноуровневых комплектов. При этом именно преподаватель остаётся ответственным за предметную корректность, методическую целесообразность и соответствие образовательным стандартам.

Опорные подходы к дифференциации в обучении подробно раскрыты в работах Г. К. Селевки и А. В. Ху-

торского, где акцент делается на учёте индивидуальных траекторий и развитии деятельностных компетенций обучающихся [5, с. 112–118; 8, с. 203–210].

Ниже приведены типовые шаблоны, которые можно использовать и адаптировать под конкретную тему. В примерах указана тема «десятичные дроби» — однако структура универсальна и подходит для любой темы школьного курса математики.

Базовый уровень

Промпт-шаблон: «Сгенерируй 10 задач на [тема] для обучающихся 6 класса, уровень — базовый. Каждая задача должна требовать применения одного алгоритма. Избегай лишних усложнений, используй понятные бытовые сюжеты (магазин, транспорт, спорт). Формат вывода: нумерованный список, каждая задача — в одной строке, ответ — в скобках в конце строки».

Пример: «Сгенерируй 10 задач на сложение и вычитание десятичных дробей для обучающихся 6 класса, уровень — базовый. Каждая задача должна требовать только одного действия. Используй сюжеты про покупки в магазине. Формат вывода: нумерованный список, каждая задача — в одной строке, ответ — в скобках».

При подборе бытовых сюжетов важно учитывать возрастные особенности обучающихся и их социальный опыт.

Повышенный уровень

Промпт-шаблон: «Составь 8 задач на [тема] для 6–7 класса, уровень — повышенный. В каждой задаче требуется выполнить 2–3 действия и/или интерпретировать условие. Добавь один вопрос на оценку правдоподобности результата (например, «оцени, может ли ответ быть отрицательным?»). Формат: каждая задача — с новой строки, после условия — краткое пояснение для преподавателя: какое умение проверяется».

Пример: «Составь 8 задач на умножение и деление десятичных дробей, уровень — повышенный. В каждой задаче нужно выполнить 2–3 действия. Добавь вопрос на оценку результата. После каждой задачи укажи, какое умение проверяется».

Высокий уровень (исследовательский, олимпиадный)

Промпт-шаблон: «Создай 5 задач на [тема] для 7–8 класса, уровень — высокий (олимпиадный/исследовательский). В каждой задаче должна быть неоднозначность или возможность нескольких подходов к решению. Добавь 1–2 подсказки разной степени «прозрачности» (от общей идеи до почти решения). Формат: условие, затем «Подсказка 1», «Подсказка 2», затем «Ожидаемые подходы к решению (кратко)»».

Пример: «Создай 5 задач на проценты и пропорции для 7 класса, уровень — высокий. Добавь две подсказки

к каждой задаче и кратко опиши возможные подходы к решению».

Критерии качества промпта

Чтобы ИИ выдавал максимально полезный результат, промпт должен соответствовать следующим критериям:

- **Конкретность цели.** Чётко укажите, что нужно получить: «10 задач», «3 карточки», «план мероприятия на 90 минут».

- **Уровень сложности и аудитория.** Укажите класс и уровень: «для обучающихся с низкой мотивацией», «для подготовки к олимпиаде».

- **Предметные ограничения.** «Без отрицательных чисел», «использовать только сложение и вычитание», «не использовать формулы сокращённого умножения».

- **Контекст и сюжеты.** «Бытовые сюжеты», «спортивная тематика», «военная тематика» (как в вашем запросе про дисперсию).

- **Формат вывода.** «Нумерованный список», «таблица с колонками: условие, решение, ответ», «отдельный блок «для преподавателя»».

- **Ограничения по длине и структуре.** «Каждая задача — не более 20 слов», «ответы — в конце, отдельной строкой».

- **Требования к проверке.** «Добавь 1 типичную ошибку, которую обучающиеся могут допустить, и укажи, как её предотвратить».

Данные критерии согласуются с требованиями ФГОС ООО к планируемым результатам обучения и формированию универсальных учебных действий: чёткая формулировка цели и структуры заданий напрямую связана с развитием регулятивных и познавательных УУД [7, с. 23–27].

Практические рекомендации по работе с результатами ИИ

Даже при качественном промпте результат нужно проверять. Рекомендуемые шаги:

1. **Проверка предметной корректности.** Убедитесь, что все вычисления верны, нет противоречий в условии.

2. **Проверка методической целесообразности.** Соответствует ли уровень заявленному? Не слишком ли много действий для базового уровня?

3. **Адаптация формулировок.** Упростите или усложните текст задачи, если это нужно для вашего класса.

4. **Добавление дидактических элементов.** Добавьте вопросы для обсуждения, варианты самопроверки, критерии оценивания.

Использование генеративных моделей позволяет преподавателю математики существенно сократить время на подготовку разноуровневых заданий, не снижая их качества. Ключ к успеху — чёткие промпты, основанные на критериях качества, и обязательная экспертная проверка результатов. Систематизируя шаблоны промптов и инте-

грируя ИИ в повседневную методическую работу, педагог получает гибкий инструмент для реализации дифферен-

цированного подхода, повышения мотивации обучающихся и оптимизации собственной нагрузки.

Литература:

1. Евгений, Бунимович Искусственный интеллект и естественные вопросы / Бунимович Евгений. — Текст: непосредственный // Математика в школе. — 2026. — № 3. — С. 5–8.
2. Мукминова, Ю. Н. Использование инструментов искусственного интеллекта на уроках математики / Ю. Н. Мукминова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 50 (549). — С. 537–539. — URL: <https://moluch.ru/archive/549/120372>.
3. Панишева, О. В. Типология проблем и методический инструментарий интеграции искусственного интеллекта в обучение математике / О. В. Панишева, А. В. Логинов. — Текст: непосредственный // Математика в школе. — 2026. — № 4. — С. 23–28.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. — М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
6. Тумашева, О. В. Нейросетевые инструменты на уроке математики: стратегия педагогической интеграции / О. В. Тумашева. — Текст: непосредственный // Математика в школе. — 2026. — № 5. — С. 41–44.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). — М.: Министерство просвещения РФ, 2021.
8. Хуторской А. В. Дидактика. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2020.

Экологичный выплеск отрицательных эмоций с помощью игровых методов обучения. Нейропсихологический подход

Алешина Виталина Вадимовна, учитель-логопед
МОБУ гимназия № 76 имени Кононцевой Г. В. г. Сочи

В статье представлено описание логопедического занятия, построенное на игровых методах и нейропсихологических упражнениях, где одной из целей было определение взаимосвязи речевых нарушений и психоэмоциональной неустойчивости учащихся. Игровые методы представлены как основной инструмент занятия.

Ключевые слова: речь, эмоции, гуманность.

Эмоциональная насыщенность, динамичный ритм жизни и внешняя неустойчивость в современном обществе приводят к неустойчивости внутренней. Человек — биосоциальное существо, поэтому влияние социальных факторов, агентов социализации и внешних обстоятельств оказывают непосредственное влияние на самоидентичность и самоощущения внутри системы.

В современном мире интенсивный ритм жизни приводит к психологическим нагрузкам и эмоциональной уязвимости. Такие явления наблюдаются не только у взрослых, но и у детей разного возраста. Эти последствия обусловлены преобразованиями в обществе, повышением требований с его стороны к интеллектуальным, психоэмоциональным, физическим возможностям человека, к его способностям регулировать социально приемлемыми способами эмоциональные состояния. Наименее защищенными в этих условиях оказываются, конечно, дети, поскольку организм и психика ребенка еще неустойчивы, легко уязвимы и очень восприимчивы к воздей-

ствию среды: чувство беззащитности и неуверенность ребенка в собственном благополучии вызывают у него тревогу.

Выражение детьми эмоциональных переживаний (не только отрицательных, но и положительных) не во всем одобряется обществом — приветствуется сдерживание различных эмоций. Все эти аспекты неоспоримо сказываются на учебной мотивации. У детей не сформирована психика, контроль эмоций становится крайне слабый при повышенной нагрузке и высокой чувствительности к критике, которые неминуемы в образовательном процессе и социуме в общем. Также только формирующийся словарный запас не позволяет экологично и конструктивно выразить определенные эмоции: дети не могут объяснить подходящими, нужными словами то, что чувствуют и из-за чего испытывают эмоциональный дискомфорт.

Как практикующий логопед, я проследила определенную закономерность за 5 лет работы в гимназии: незначительные речевые нарушения устной речи, проблемы

с коммуникацией и низкий уровень развития речевых навыков часто связаны с эмоционально-волевой сферой учащегося. Речь — одна из высших психических функций.

Что такое высшие психические функции — (ВПФ)?

«Высшие психические функции — сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся; социальные по своему происхождению, семиотически опосредствованные по психологическому строению и произвольные (сознательно выполняемые) по способу своего осуществления. ВПФ — одно из основных понятий современной психологии, введенное Л. С. Выготским и далее развитое А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькониным, П. Я. Гальпериным.

Основной закон развития ВПФ — «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Л. С. Выготский).

Л. С. Выготский выделял два типа (и уровня) психических явлений («натуральные» и «культурные» психические процессы), считая, что первый — детерминирован преимущественно действием генетического фактора, а второй — формируется на основе первого под влиянием социальных воздействий. Социальные воздействия определяют способы формирования высших психических функций и тем самым их психологическую структуру. Важнейшая характеристика высших психических функций — это их опосредствованность различными «психологическими орудиями» — знаковыми системами, которые представляют собой продукт длительного общественно-исторического развития человечества. Среди «психологических орудий» ведущую роль играет речь; поэтому речевое опосредствование высших психических функций является наиболее универсальным способом их формирования и функционирования» [1].

Прижизненное формирование: ВПФ не наследуются генетически, а развиваются в процессе индивидуального развития (онтогенеза), под влиянием обучения и воспитания. Это подчеркивает фундаментальное значение социокультурного опыта для становления человеческой психики. Социальное происхождение: Каждая ВПФ первоначально возникает как форма взаимодействия между людьми (интерпсихически) и только затем переходит во внутренний план (интрапсихически). Таким образом, социальное взаимодействие является первичным источником развития этих функций [2].

В работе «Логопатопсихология» под ред. Лалаевой и Шаховской, а также в статьях по логопедии Лалаева часто акцентировала внимание на том, что психологическое состояние напрямую влияет на речевую деятельность. Например, она отмечала: у детей с задержкой психического развития (ЗПР) часто страдает мотивация к речи — им трудно сформировать мысль, из-за чего возникают паузы, теряется нить высказывания. Или другой аспект: несформированность некоторых психических функций (на-

пример, произвольной регуляции) может приводить к нарушениям в разных сторонах речи — от понимания до продуцирования высказываний. То есть связь двусторонняя: состояние психики влияет на речь, а нарушения речи, в свою очередь, отражают и закрепляют определенные особенности психического развития [3].

В связи с актуальностью вышеперечисленных тем, я решила провести экспериментальное занятие в 3-м классе, согласовав все детали с администрацией школы.

Цели моего экспериментального занятия были следующими: развитие эмоционального интеллекта; развитие умений принимать и уважать эмоции разного спектра (свои и другого человека), не поддаваясь их влиянию, анализировать происходящее и контролировать реакции. Развитие и отработка средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия, расширение социальных контактов. Формирование навыка преобразования отрицательных чувств в положительные.

Перед занятием я поставила задачи:

- Совершенствование умений учащихся безопасно для себя и для окружающих выражать свои эмоции и чувства.
- Снятие эмоционального и физического напряжения.
- Развитие фантазии, воображения, креативности.
- Повышение самооценки.
- Развитие умений словесно, целно и понятно для себя и окружающих донести свои мысли и чувства.
- Формирование навыка контроля своего поведения.
- Нейтрализация отрицательных переживаний.
- Повышение уровня коммуникативных навыков, связной речи и навыков неформального общения.

Оборудование, которое использовалось на занятии: интерактивная доска, цветная бумага, ножницы, клей, цветные карандаши, дидактический материал «Лица с эмоциями».

Музыка на фоне: Beethoven Symphony No 6.

Итак, перейдем непосредственно к этапам занятия.

Философы утверждают, что всё во Вселенной построено на ритме: в основе движения, способа существования материи лежит ритм. Один из семи законов герметической философии — закон ритма. Поэты обосновывают великую роль созвучий. Рифмы и ритм позволяют лучше усваивать изучаемый материал. В связи с этим первым этапом занятия было нейрогимнастическое упражнение — ритмо-техника, а именно — (хлопки под музыку).

Помимо вышеперечисленного, данное упражнение направлено на снятие напряжения, получение ощущений физической разрядки, улучшение кровообращения, снятие утомления мышц нервной системы, создание положительных эмоций и повышение интереса к занятиям.

Вторым нейрогимнастическим упражнением была нейрогимнастика кистей — это упражнение входит в телесно-ориентированный комплекс, который относится к кинезиологическим упражнениям, позволяющих через тело воздействовать на мозговые структуры. Благодаря

нейрогимнастики оптимизируются интеллектуальные процессы, повышается работоспособность, улучшается мыслительная деятельность, синхронизируется работа полушарий головного мозга, снижается утомляемость, восстанавливается речевая функция, повышается иммунная система, улучшается память, внимание, мышление.

Третье задание относилось к средствам устной речи русского языка: учащиеся подбирали антонимы, связанные с эмоциональным состоянием.

Антонимы, как важная часть лексической системы русского языка, занимают значимое место в процессе коммуникации.

Четвертое задание: добровольный рассказ, связанный с отрицательной эмоцией. Данное упражнение является важным компонентом в формировании связной речи. Отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями.

Хочу отметить, что на столах лежал знак СТОП, который давал права отказаться от участия в заданиях. Таким образом педагог проявляет уважение к выбору, к чувствам и эмоциям учащегося. Гуманный подход является неотъемлемым компонентом педагогической деятельности.

Пятое задание: создание коллажа и преобразование негативных эмоций в положительные явления. Здесь не было четких инструкций, учащиеся самостоятельно, обсуждая коллективно, пришли к идее, которую реализовали на бумаге.

Работа в команде развивает социальные и коммуникативные навыки. Во время выполнения коллективных заданий дети учатся взаимодействовать с другими, выражать свои мысли, слушать мнения других и решать конфликты.

Формирование лидерских качеств. В команде дети могут поочередно брать на себя роль лидера, координируя действия группы и принимая решения. Это помогает развить уверенность в себе и умение брать ответственность за результат.

Решение сложных задач через сотрудничество. В команде каждый может внести свой вклад, поделившись своими сильными сторонами и навыками, что помогает справиться с задачей быстрее и эффективнее.

Развитие эмоционального интеллекта. Во время работы в команде дети учатся проявлять эмпатию, поддерживать друг друга и решать конфликты. Они осознают, что успех команды зависит от их вклада и отношения к другим участникам.

Аппликация тесно связана с сенсорным восприятием. Его развитию способствуют операции по обработке бумаги, такие как: сгибание, резание, разрывание и обрывание, наклеивание.

Уроки и занятия по аппликации вносят весомый вклад в формирование регулятивных УУД:

- Выстраивать последовательность необходимых операций.

- Осуществлять итоговый контроль, анализировать собственную работу.

Школьники, в ходе развития регулятивных УУД, учатся:

- Находить необходимую для выполнения работы информацию.

- Анализировать предлагаемую информацию.

- Сравнивать, характеризовать и оценивать возможность её использования в собственной деятельности.

Шестое задание: дыхательная гимнастика: при регулярном проведении занятий объём лёгких увеличивается и укрепляется дыхательная мускулатура. Также упражнения на дыхание насыщают клетки мозга ребёнка кислородом — это помогает ему лучше запоминать информацию и активнее участвовать в учебном процессе.

Седьмое задание: обмен положительными эмоциями, как завершающий этап терапевтической работы. Данный этап реализует:

- побуждение интереса к окружающему социальному миру;

- развитие и тренировка механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям (в том числе снятие тревожности, робости);

- развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков.

Итак, подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что игровые методы способствовали формированию дружеских взаимоотношений, сплочению детского коллектива, развитию умения правильно выражать свои эмоции и чувства. Приемы арт-терапии и нейро-упражнения позволили снять эмоциональное и мышечное напряжение, раскрыть творческий и личностный потенциал детей. Цели и задачи, поставленные в начале занятия были выполнены. Все вышеперечисленные упражнения имеют множество преимуществ и могут стать константой в нескучной педагогической деятельности. Также, если Вы молодой педагог, который еще не знает, как заинтересовать детей, но хочет эффективно, интересно и дружелюбно проводить занятия, подобная структура упражнений и методы, применяемые в нем, помогут Вам успешно справиться с первым опытом.

На протяжении всего занятия дети побуждались к осознанию эмоционального состояния и причин различного настроения, к оформлению замыслов ребят в процессе творческой работы.

Работа по созданию коллажа в техниках арт-терапии является очень эффективным приемом развития творческого восприятия, развивает воображение, хорошо развивает мелкую моторику, способствует снятию эмоционального и мышечного напряжения.

Подобного рода занятия помогают педагогу построить процесс воспитания таким образом, что повышается уро-

вень мотивации, сотрудничества и критического мышления детей. Дети становятся более инициативными, любознательными, более внимательными и доброжелательными друг к другу. У детей развивается уверенность в своих силах.

Полученные навыки дети смогут применять в повседневной жизни, что будет способствовать их дальнейшей успешной социализации.

В завершении хочется вспомнить слова Шалвы Амонашвили: «Так же, как речевое состояние, ядром кото-

рого является внутренняя речь, в человеке существует состояние улыбки, основой которого является внутренняя улыбка. Она пропитывает весь характер человека, его духовно-нравственный мир. Она сопровождает его постоянно...». То есть Амонашвили показывает, что внутреннее, порой неочевидное для самого человека состояние (как внутренняя улыбка) находит выражение в речи и, в свою очередь, формирует определённый эмоциональный фон, который влияет на общение и взаимодействие с окружающими» [4].

Литература:

1. Источник https://dict.progressor.ru/высшие_%20психические_%20функции-article.html
2. Источник <https://psystars.ru/referat/vysshie-psiicheskie-funktsii-glubokiy-analiz-kulturno-istoricheskoy-teorii-l-s-vygotskogo-i-sovremennye-perspektivy/>
3. Источник: Статья: Шевченко Е. Ю., Меженцева Г. Н. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 11 (64). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/narusheniya-rechi-u-detej-s-zaderzhkoj-psikhicheskogo-razvitiya.html> (Дата обращения: 17.11.2021)
4. Собрание сочинений Ш. А. Амонашвили // Свет, 2017

Формирование и развитие положительной учебной мотивации как фактор повышения эффективности образовательного процесса в современной школе

Беззубова Светлана Владимировна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 4 имени В. Ф. Подгурского г. Сочи (Краснодарский край)

1. Введение и актуальность проблемы

В современных условиях динамичного развития системы общего образования, обусловленного внедрением обновленных федеральных государственных образовательных стандартов и стремительной цифровизацией информационного пространства, коренным образом меняются целевые ориентиры педагогической деятельности. Сегодня перед общеобразовательной школой стоит сложная и многоаспектная задача — не просто транслировать подрастающему поколению определенный объем предметных знаний, умений и навыков, но и сформировать целостную, гибкую, способную к саморазвитию и непрерывному самообразованию личность. Проблема повышения эффективности учебного процесса является центральной в педагогической науке и практике, однако ее успешное решение невозможно без глубокого понимания внутренних психологических механизмов, движущих познавательной активностью обучающихся.

Выдающийся отечественный педагог Василий Александрович Сухомлинский утверждал: «Интерес к учению появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха». Эти мудрые слова подчеркивают глубокую взаимосвязь между эмоциональным состоянием

ребенка, его субъективным ощущением успешности и его готовностью к активному познанию окружающего мира. К сожалению, в повседневной школьной реальности педагогические коллективы и родители учащихся регулярно сталкиваются с серьезным противоречием. Это ситуация, когда ребенок, обладая хорошими ментальными способностями, высоким уровнем интеллектуального потенциала и физическим здоровьем, демонстрирует крайне низкие результаты в учебе, пассивность на уроках, нежелание выполнять домашние задания и явное безразличие к школьной жизни. В беседах учителя часто констатируют: «Ребенок способный, мог бы прекрасно заниматься, но желания учиться у него нет». Ученик становится ленивым, безынициативным, относится к любым учебным поручениям спустя рукава, стремясь лишь к минимизации усилий.

С точки зрения современной педагогической психологии, в таких клинических случаях мы имеем дело с глубокой деформацией или полным отсутствием сформированной потребности в знаниях. Древняя мудрость гласит: «Можно привести коня к водопою, но заставить его напиться нельзя». Данная метафора как нельзя лучше иллюстрирует сущность традиционного принудительного обучения. Педагог силой своего авторитета, жесткими

дисциплинарными рамками, угрозой получения неудовлетворительных отметок или административного давления способен усадить детей за парты, добиться от них идеальной тишины и внешнего послушания. Однако, если при этом не произошло внутреннего включения ребенка, если не пробужден его личный интерес и не сформирована устойчивая мотивация, весь этот учебный процесс превращается в формальную имитацию и обречен на педагогический провал. Знания, усвоенные без интереса, под давлением внешних факторов, носят поверхностный, кратковременный характер и быстро забываются сразу после прохождения контрольной точки. Таким образом, стратегически главная и приоритетная задача современного учителя — это целенаправленное формирование, развитие и системная поддержка у каждого ребенка положительной внутренней мотивации к учебной деятельности.

2. Теоретико-методологические основы учебной мотивации

Прежде чем переходить к рассмотрению конкретных практических инструментов, необходимо детально проанализировать понятийный аппарат и теоретический базис изучаемого феномена. Что же представляет собой мотивация в контексте образовательного процесса? В самом общем виде мотивация — это сложная, многоуровневая система психических факторов, определяющих побуждение, направленность, интеграцию и динамику поведения и деятельности человека. Основу любой мотивационной сферы составляет потребность — переживаемое человеком состояние нужды в чем-либо, выступающее источником его активности. В педагогическом пространстве учебная мотивация определяется как системный процесс побуждения самого себя и других участников образовательных отношений к продуктивной деятельности для достижения как личных целей, так и общественно значимых образовательных результатов.

Проблема мотивации исследовалась ведущими отечественными и зарубежными учеными. В трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. К. Марковой теоретически доказано, что мотивация является не врожденным, а динамическим личностным образованием, которое формируется в процессе активной деятельности и социального взаимодействия. Психологическая наука разделяет мотивацию на два ключевых типа: внешнюю (экстринсивную) и внутреннюю (интринсивную).

Внешняя мотивация обусловлена факторами, находящимися вне самого процесса обучения. Это могут быть требования родителей, стремление получить награду или избежать наказания, позиция среди сверстников, страх перед порицанием учителя. Внешняя мотивация, безусловно, обладает определенной стимулирующей силой, но она кратковременна и требует постоянного внешнего подкрепления.

Внутренняя мотивация, напротив, имеет принципиально иную природу. Она считается сформированной

и развитой тогда, когда ребенок получает искреннее интеллектуальное и эмоциональное удовольствие от самого процесса познания, от преодоления умственных трудностей и от осознания объективной и субъективной значимости полученного результата. Внутренне мотивированный ученик не нуждается в постоянном надзоре и понукании: потребность в изучении предмета исходит из его внутренних ценностных установок.

3. Пять уровней учебной мотивации школьников

Для осуществления эффективного педагогического мониторинга и дифференцированного подхода к учащимся практикующему учителю крайне важно четко дифференцировать уровни развития учебной мотивации. В классической педагогической психологии выделяют пять основных уровней, каждый из которых характеризуется специфическим набором поведенческих и эмоциональных маркеров:

Первый уровень — Высокий уровень учебной мотивации. У детей, находящихся на данном уровне, ярко выражен устойчивый познавательный мотив. Они обладают развитым стремлением успешно выполнять все предъявляемые школой требования, демонстрируют высокую степень личной ответственности, дисциплинированности и самостоятельности. Такие ученики глубоко вовлечены в процесс обучения, часто выходят за рамки школьной программы, задают содержательные вопросы и ориентированы на качественное освоение знаний, воспринимая отметку лишь как индикатор своего успеха.

Второй уровень — Хороший уровень учебной мотивации. Данный уровень представляет собой общепринятую среднюю норму для успешного функционирования образовательного учреждения. Ученики этого уровня стабильно и успешно справляются с учебной деятельностью, правильно распределяют свои силы, добросовестно выполняют домашние задания и демонстрируют положительное отношение к урокам. Однако их познавательный интерес может носить менее избирательный или менее глубокий характер по сравнению с учащимися первого уровня; они чаще ориентируются на стабильный академический результат и одобрение взрослых.

Третий уровень — Положительное, но специфическое отношение к школе (внутренне внеучебная мотивация). На этом уровне ребенок охотно посещает образовательное учреждение, однако мотивационный центр тяжести существенно смещен. Школе отдается явное предпочтение не из-за стремления приобретать новые знания, а ради широких возможностей межличностного общения с друзьями, сверстниками и участия во внеурочной деятельности. Сам учебный процесс привлекает таких школьников мало, они воспринимают уроки как неизбежную обязанность, разделяющую периоды интересного для них социального взаимодействия.

Четвертый уровень — Низкий уровень учебной мотивации. Дети этой группы посещают школу неохотно,

без явного интереса, предпочитая по возможности пропускать занятия или пассивно отсиживаться на уроках. На занятиях они постоянно отвлекаются на посторонние дела, гаджеты или разговоры. Данный уровень характеризуется тем, что учащиеся испытывают серьезные и систематические затруднения в учебе, не справляются с базовыми заданиями, что приводит к дальнейшему падению интереса и формированию стойкой неуверенности в собственных силах.

Пятый уровень — Негативное отношение к школе (школьная дезадаптация). Это критический уровень, требующий немедленного вмешательства школьной психологической службы и администрации. Учеба на данном этапе дается ребенку крайне тяжело, он систематически не справляется с образовательными стандартами. На этом фоне возникают острые деструктивные конфликты с учителями, одноклассниками и родителями. Школа воспринимается ребенком как агрессивная, враждебная среда, пребывание в которой становится источником серьезного психоэмоционального стресса, что влечет за собой стойкие поведенческие нарушения и прогулы.

4. Базовые условия и критерии развития познавательного интереса

Один из школьников во время проведения диагностической беседы очень точно и емко выразил суть проблемы: «Мне тогда все понятно, когда интересно». В этой простой фразе кроется фундаментальный закон педагогики: интерес является прямым синонимом и главным катализатором учебной мотивации. Вся цепочка успешного, развивающего и результативного обучения строится на неразрывном психологическом принципе: «хочу — могу — выполняю с интересом — лично-значимо каждому». Если из этой логической цепи выпадает хотя бы одно звено, процесс теряет свою развивающую ценность.

Как же пробудить это искреннее желание учиться и запустить указанную цепочку? Конечный успех педагогического воздействия напрямую зависит от профессионального умения педагога тонко настроить детей на ситуацию успеха, вселить в них веру в собственные силы и грамотно, дидактически выверено отобрать содержание учебного материала. Мудрая китайская пословица гласит: «Скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, дай сделать — и я пойму». Именно это изречение должно стать главным девизом каждого современного урока.

Для систематического развития глубокого познавательного интереса на уроках учителю необходимо неукоснительно соблюдать целый ряд базовых психолого-педагогических условий:

- Максимально вовлекать учащихся в самостоятельный поиск, исследование и «открытие» новых знаний, уходя от репродуктивных методов обучения.
- Широко и системно использовать интерактивные формы взаимодействия: работу в динамических парах, малых группах сменного состава и проектных командах.

- Активно и методически обоснованно применять современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), мультимедийные средства, цифровые лаборатории и образовательные платформы.

- Обеспечивать преемственность обучения, непрерывно связывая новый, изучаемый материал с уже усвоенными ранее знаниями, личным жизненным опытом и субъективными представлениями ребенка.

- Делать процесс обучения интеллектуально содержательным, в меру трудным, но обязательно посильным за счет внедрения разноуровневых и дифференцированных заданий.

- Создавать на каждом уроке благоприятную, комфортную позитивную психологическую атмосферу, исключающую страх ошибки, и конструировать ситуации успеха.

- Всесторонне поддерживать конструктивные детские инициативы, оказывать своевременную, дозированную педагогическую помощь и подбадривать учеников при возникновении объективных учебных трудностей.

5. Системно-методический анализ практических приемов мотивации по этапам урока

Для того чтобы теоретические выкладки стали реальной педагогической практикой, рассмотрим конкретные приемы и методы, помогающие эффективно формировать, поддерживать и развивать учебную мотивацию на всех ключевых этапах современного урока — от организационного момента до рефлексии и выставления отметок.

5.1. Начало урока и этап целеполагания

Организационный момент и этап сообщения темы — важнейшие фазы, определяющие доминанту внимания учащихся на весь последующий час. Вводить новую тему необходимо необычно, уходя от скучного надиктовывания заголовков. Здесь эффективно работают следующие приемы:

- Прием «Привлекательная цель». Учитель ставит перед классом простую, понятную, эмоционально близкую и захватывающую цель. Стремясь к ее достижению, школьники незаметно для себя выполняют огромный массив сложных учебных действий, которые были запланированы педагогом в рамках ФГОС.

- Прием «Прогнозирование». Данный инструмент отлично работает на уроках гуманитарного цикла (литература, русский язык, история). Ученикам предлагается только по названию произведения, исторического документа или теме урока попытаться угадать его жанр, ключевую проблематику, временную эпоху и возможный ход событий. Это активизирует аналитическое мышление.

- Прием «Верные — неверные утверждения». В начале урока учитель предлагает ученикам серию интересных, порой парадоксальных фактов по еще не изученной теме. Дети, опираясь на интуицию и общую эрудицию, угады-

вают, где правда, а где вымысел. В конце урока класс обязательно возвращается к этим утверждениям и проверяет первоначальные гипотезы на основе полученных знаний.

5.2. Этап осознания значимости учебного материала

Для появления и удержания стойкого интереса школьники должны четко понимать прагматику обучения: зачем им нужен этот материал, где он применяется. Для этого целесообразно использовать активные ролевые приемы:

- Прием «Оратор». Ученику дается ровно одна минута для того, чтобы выступить перед классом с краткой речью и убедить своих собеседников в том, что изучаемая сегодня тема жизненно необходима каждому человеку.
- Прием «Автор». Школьнику предлагается представить себя автором учебника и объяснить классу, почему данный параграф включен в программу, какую важную роль он играет в общей структуре курса.
- Прием «Профи». Ученик должен доказать ценность и нужность изучаемого материала с позиции своей будущей гипотетической профессии (инженера, врача, программиста, экономиста, дизайнера).
- Прием «Фантазер». Задача учащегося — назвать ровно 5 способов абсолютно реального, практического применения полученных на уроке знаний в повседневной жизни, быту или профессиональной деятельности.

5.3. Этап изучения нового материала

При освоении новых предметных знаний важно полностью отказаться от трансляции готовых истин. Знания не должны даваться в готовом виде. Самым эффективным методом здесь выступает метод создания проблемной ситуации. Учитель организует ситуацию совместного поиска через систему противоречивых вопросов, интеллектуальных тупиков, сталкивая разные мнения.

- Параллельно применяется прием «Лови ошибку». Педагог, объясняя материал или демонстрируя презентацию, намеренно, но вполне естественно допускает фактическую, логическую или орфографическую ошибку. Ученики должны мгновенно обнаружить ее и аргументированно пресечь. Это невероятно повышает концентрацию внимания.
- В тех случаях, когда программа требует выполнения рутинной, монотонной работы (тренаж, заучивание, отработка навыка), ее необходимо облекать в игровые формы, использовать дидактические игры, квесты и элементы соревновательности.

5.4. Этап повторения, закрепления и систематизации знаний

На этапе закрепления важно передать бразды правления самим учащимся, стимулируя их субъектность и самостоятельность:

- Прием «Своя опора». Ученик не просто списывает схему с доски, а самостоятельно составляет опорный кон-

спект, ментальную карту, алгоритм решения или краткую инфографику по изученной теме.

- Прием «Цветные поля». Это мощный инструмент психологической саморегуляции. При выполнении письменной работы ученик делает на полях тетради специальные цветные пометки карандашом: красный цвет означает «проверьте и исправьте все сами», зеленый — «отметьте только места ошибок, я исправлю их сам», синий — «не указывайте ошибки, просто напишите их количество в конце работы, я найду их».
- Прием «Свои примеры». Учащиеся самостоятельно разрабатывают свои собственные текстовые задачи, подбирают примеры из литературы или реальной жизни, иллюстрирующие изученное правило.

5.5. Этап самоконтроля, взаимопроверки и оценивания

Оценивание должно перестать быть карательным инструментом учителя. Отличным способом мотивации на этом этапе является организация аргументированной работы в паре. Ученик, выполнив задание, должен доказать правильность своего выбора соседу по парте. В процессе дискуссии вырабатывается и принимается взвешенное групповое решение. Также активно применяется взаимопроверка по четко заданным критериям, что развивает критическое мышление и экспертную позицию учащегося.

5.6. Домашнее задание и принципы дифференциации

Домашняя работа должна обязательно связываться с практическими потребностями ребенка через систему открытых, творческих заданий. Важнейшим принципом является дифференциация — предоставление на выбор разноуровневых заданий. Это позволяет не тормозить развитие сильных учащихся, предлагая им олимпиадные или исследовательские задачи, и одновременно помогает более слабым ученикам успешно работать в их индивидуальной «зоне ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому), постепенно укрепляя веру в себя.

Наконец, мощнейшим стимулом для школьников является такое поощрение, как полное или частичное освобождение от домашнего задания или зачета. Для этого учитель заранее вывешивает на стенд четкие, прозрачные и достижимые критерии (например, набрать определенное количество баллов за урок, выполнить серию усложненных заданий), при выполнении которых ученик получает этот долгожданный и заслуженный бонус.

6. Анализ результатов практического применения разработанной системы приемов

С целью объективной верификации эффективности описанной системы методических приемов на базе образовательного учреждения был проведен лонгитюдный педагогический мониторинг в течение одного полного учеб-

ного года. В исследовании принимали участие учащиеся, у которых на начальном этапе фиксировались полярные уровни мотивации. Мониторинг осуществлялся по трем ключевым валидным показателям: интегральный уровень учебной мотивации (по методикам диагностики школьной мотивации), степень вовлеченности учащихся

в образовательный процесс (на основе анализа выполнения домашних работ) и качество образования (академическая успеваемость по предмету).

Полученные в ходе итогового среза эмпирические данные наглядно демонстрируют яркую положительную динамику по всем трем измеряемым параметрам:

Критерий и показатель мониторинга	В начале учебного года	В конце учебного года
Уровень учебной мотивации (доля учащихся с высоким и хорошим уровнями — 1 и 2 уровни / доля учащихся с низким и негативным — 4 и 5 уровни)	42 % (высокий/хороший) / 25 % (низкий/негативный)	68 % (высокий/хороший) / 8 % (низкий/негативный)
Вовлеченность в учебный процесс (регулярное и заинтересованное выполнение творческих домашних заданий)	45 %	85 %
Качество образования / Академическая успеваемость (доля учащихся, обучающихся на оценки «4» и «5»)	58 %	72 %

Детальный анализ представленных результатов позволяет сделать следующие научно обоснованные выводы:

Во-первых, интегральный уровень учебной мотивации претерпел существенные качественные изменения. Доля учащихся, демонстрирующих высокий и хороший уровни мотивации (1 и 2 уровни), увеличилась более чем в полтора раза — с базовых 42 % на старте исследования до внушительных 68 % к его завершению. Это свидетельствует о переходе значительной части класса от пассивного созерцания к активному, внутренне мотивированному познанию. Одновременно с этим произошел критически важный сдвиг в группе риска: количество детей со стойким низким и негативным отношением к школе (4 и 5 уровни дезадаптации) сократилось более чем в три раза — с 25 % до минимальных 8 %. Эти данные доказывают, что использование интерактивных и игровых приемов позволяет эффективно реабилитировать учащихся со школьной дезадаптацией.

Во-вторых, показатель вовлеченности учащихся в самостоятельный учебный процесс показал рекордный рост. Благодаря планомерному внедрению ролевых приемов («Профи», «Оратор», «Фантазер») и открытых творческих задач, 85 % учеников стали выполнять домашние задания регулярно, своевременно и с неподдельным интересом. На старте учебного года этот показатель составлял всего лишь 45 %. Данный факт опровергает миф о повальной лени современных школьников: дети готовы работать много и продуктивно, если содержание этой работы имеет для них понятную личностную значимость.

В-третьих, зафиксированный рост внутренней мотивации прямым и самым непосредственным образом отразился на качестве образования и академической успе-

ваемости. Качество знаний по предмету (то есть доля учащихся, завершивших учебные периоды на отличные и хорошие оценки — «4» и «5») увеличилось на 14 %, составив итоговые 72 % по сравнению с первоначальными 58 %. Этот результат подтверждает ключевой тезис исследования: мотивация является базовым фундаментом, на котором выстраивается здание прочных академических успехов школьника.

7. Заключение и практические рекомендации для педагогов

Подводя общие итоги проведенного теоретико-практического исследования, необходимо еще раз акцентировать внимание на том, что современный урок должен начинаться с формирования устойчивой положительной мотивации и заканчиваться развитым мотивом для будущей самостоятельной, автономной работы учащегося. Мотивация — это не статичная картинка, а живой, динамический процесс, требующий от учителя непрерывного внимания, гибкости и высочайшего профессионализма.

Педагог новой формации обязан постоянно, системно изучать меняющиеся мотивы своих учеников, владеть широким, регулярно обновляемым арсеналом практических методов и приемов. Не существует одной универсальной «волшебной палочки»; только наш с вами грамотный, осознанный выбор конкретных методов, их глубоко обоснованное дидактическое сочетание, учет индивидуально-типологических и методических особенностей каждого класса смогут превратить тяжелую, принудительную обязанность ученика в радостный, увлекательный и высокоэффективный процесс познания.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Академия, 2005. — 352 с.
3. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.

Влияние гаджетов на речевое развитие дошкольников. Взгляд учителя-логопеда: наблюдения, статистика, рекомендации

Гаврилюк Валерия Андреевна, учитель-логопед

МБДОУ детский сад № 20 станицы Варениковской муниципального образования Крымский район (Краснодарский край)

В статье рассматривается проблема влияния цифровых устройств на речевое развитие детей дошкольного возраста. Анализируются результаты российских исследований, посвященных взаимосвязи экранного времени, речевого развития и особенностей взаимодействия ребенка с гаджетом. Особое внимание уделяется формированию фразовой и связной речи, активного словаря, а также роли взрослого в организации цифровой деятельности ребенка. Показано, что длительное экранное время может быть связано с менее благоприятными показателями речевого развития, особенно при недостатке непосредственного общения со взрослым. С позиций логопедической практики сформулированы рекомендации по профилактике речевых трудностей и организации безопасной цифровой среды дошкольника.

Ключевые слова: дошкольники, речевое развитие, гаджеты, экранное время, цифровая среда, связная речь, фразовая речь, активный словарь, логопед, родители.

Введение

Цифровые устройства стали привычной частью современной жизни. Смартфоны, планшеты, телевизоры и другие гаджеты используются детьми для просмотра мультфильмов, игр, получения информации и проведения досуга. Одновременно дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования речевой системы ребенка: расширяется словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, формируются навыки диалогического и монологического общения.

В связи с этим вопрос о влиянии гаджетов на речевое развитие приобретает особую актуальность для родителей, педагогов и логопедов. При этом некорректно рассматривать любой контакт ребенка с цифровым устройством как однозначно негативный фактор. Значение имеют продолжительность экранного времени, содержание используемого контента, возраст ребенка, характер деятельности и, главное, то, заменяет ли гаджет живое общение.

Еще в отечественном исследовании М. В. Белоусовой, А. М. Карпова и М. А. Уткузовой подчеркивалось значение непосредственного взаимодействия ребенка со взрослым. Авторы отмечали, что «развитие речи, активно происходящее в первые три года жизни невозможно без детско-родительского общения» В этом возрасте возникают особые эмоциональные отношения с близкими. Ребенок знакомится с границами и правилами окружающего мира и пытается подчинять им свое поведение. Это время, когда роль любящего родителя незаменима и любые суррогатные «электронные няни» могут необратимо навредить ребенку, формируя аутистиподобные паттерны поведения. [1, с. 110]. Данное положение сохраняет значение и для дошкольного возраста, поскольку речь развивается не только в процессе восприятия речевой информации, но и в ситуации активного общения.

Таким образом, основной проблемой становится не наличие цифрового устройства, а возможное сокращение времени, которое ребенок проводит в непосредственном речевом взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Экранное время и речевое развитие

Современные российские исследования позволяют более конкретно оценить взаимосвязь экранного времени и речевых показателей.

В 2025 г. Е. С. Ощепкова, А. Н. Шатская, Ю. Э. Макаревская и А. А. Твардовская исследовали связь экранного времени дошкольников с их экспрессивной речью. Авторы оценивали активный словарный запас детей и навыки составления рассказа по серии картинок [2, с. 19–31].

Полученные результаты показали, что продолжительность экранного времени не имела статистически значимой связи с объемом активного словарного запаса, однако была связана с показателями построения связной речи [2, с. 25–27]. Таким образом, длительное пребывание ребенка перед экраном не обязательно выражается в уменьшении количества известных ему слов. Более заметными могут оказаться трудности самостоятельного построения развернутого высказывания.

Для логопедической практики данный результат имеет принципиальное значение. Ребенок может знать большое количество слов и при этом испытывать сложности при составлении рассказа, последовательном изложении событий, установлении причинно-следственных связей и формулировании собственного высказывания.

Авторы исследования делают вывод о том, что «длительность экранного времени значимо не связана с объемом словарного запаса детей, однако связана с навыками построения связной речи» [2, с. 27]. Это позволяет говорить о необходимости оценивать не только количество используемых ребенком слов, но и функциональную сторону речи.

Фразовая речь и раннее экранное воздействие

Особенно значимыми являются данные исследования А. О. Мустафаевой, Н. О. Николаевой и В. Л. Ефимовой «Экранное время и речь детей раннего возраста». В исследовании использовались логопедическое обследо-

вание детей, беседа с родителями и анкетирование семей. Авторы анализировали экранное время, отношение семьи к чтению книг и просмотру мультфильмов, а также особенности речевого развития детей трех лет [3, с. 14–22].

Было показано, что словарный запас ребенка был положительно связан с интерактивностью: чем больше времени родители в течение дня взаимодействовали с ребенком, обширнее был словарный запас. Результаты показали, что с увеличением ежедневного экранного времени возрастала вероятность отсутствия у ребенка фразовой речи [3, с. 18–19]. Авторы связывают полученные результаты с особенностями речевой среды ребенка и сокращением времени непосредственного взаимодействия с родителями.

Особое внимание исследователи обращают на характер цифровой активности. В статье отмечается, что наиболее неблагоприятным фактором является пассивный просмотр телевизионного контента, поскольку ребенок в этом случае в основном воспринимает готовую информацию и не включается в полноценное диалогическое взаимодействие [3, с. 18].

Авторы подчеркивают важность чтения и непосредственного взаимодействия взрослого с ребенком. В частности, диалогическое чтение рассматривается ими как средство одновременного ограничения экранного времени и стимулирования речевого развития [3, с. 18].

Следовательно, с точки зрения логопеда необходимо учитывать не только продолжительность использования гаджета, но и какую речевую активность ребенок получает вместо него. Если просмотр мультфильма заменяет разговор, совместное чтение или игру, ребенок теряет значительное количество естественных речевых ситуаций.

Роль родителей в использовании гаджетов

Важный аспект проблемы рассматривается в исследовании И. А. Калабиной, Е. А. Никитиной и Е. И. Николаевой, посвященном особенностям использования гаджетов дошкольниками и роли родителей [4, с. 7–23].

Исследование проводилось с участием 69 детей 5–7 лет, посещавших детские сады Санкт-Петербурга. С детьми проводилось полуструктурированное интервью, в ходе которого выяснялись особенности использования гаджетов дома, продолжительность взаимодействия с ними и степень участия взрослых [4, с. 7–9].

Результаты показали, что «подавляющее большинство детей остается с ним один на один» после получения гаджета [4, с. 8]. Авторы также установили, что после завершения использования устройства взрослые нередко не обсуждают с ребенком содержание просмотренного или выполненной деятельности [4, с. 8].

Данный результат имеет непосредственное отношение к речевому развитию. Даже потенциально полезный цифровой контент не обеспечивает полноценной речевой практики, если ребенок взаимодействует с ним изолированно. Напротив, совместное использование гаджета

может стать дополнительным стимулом для общения: взрослый задает вопросы, просит ребенка объяснить увиденное, предлагает предположить дальнейшее развитие сюжета.

Авторы приходят к выводу, что родители далеко не всегда используют возможности гаджета для коммуникации и совместной познавательной деятельности [4, с. 8].

Таким образом, важным фактором становится не только количество экранного времени, но и степень включенности взрослого.

Наблюдения логопеда

В логопедической практике влияние цифровой среды целесообразно оценивать комплексно. Сам по себе факт использования смартфона или планшета не свидетельствует о наличии речевой проблемы.

Однако настораживающими признаками могут быть:

- преимущественный интерес ребенка к экрану по сравнению с живым общением;
- низкая речевая инициатива;
- трудности при поддержании диалога;
- односложные ответы на вопросы;
- сложности при составлении рассказа;
- затруднения при последовательном описании событий;
- воспроизведение готовых фраз из мультфильмов без самостоятельного использования их в соответствующей ситуации;
- нежелание участвовать в совместном чтении или обсуждении содержания просмотренного материала.

Особенно важно обращать внимание на ситуацию, когда ребенок демонстрирует хороший уровень понимания отдельных слов и фраз, но испытывает трудности при самостоятельном построении высказывания. В таком случае необходимо оценивать не только словарный запас, но и связность, последовательность и коммуникативную направленность речи.

Следует подчеркнуть, что выявленные трудности не позволяют автоматически сделать вывод о том, что именно гаджеты стали их причиной. Речевое развитие определяется совокупностью факторов, включая особенности здоровья и развития ребенка, качество семейного общения, речевую среду, особенности воспитания и взаимодействия со взрослыми.

Как гаджеты могут влиять на речь?

Основным механизмом потенциального негативного влияния является замещение.

Время, которое ребенок проводит перед экраном, может приходиться на деятельность, непосредственно способствующую развитию речи: разговор со взрослым, совместное чтение, сюжетно-ролевую игру, взаимодействие со сверстниками, прогулку с обсуждением окружающего мира.

При просмотре мультфильма ребенок преимущественно воспринимает готовую информацию. В процессе

же игры или совместного чтения он вынужден активно использовать речь: называть предметы, отвечать на вопросы, задавать вопросы, объяснять свои действия, выражать эмоции и договариваться с партнером.

Поэтому проблема заключается не только в том, сколько ребенок смотрит, но и в том, что он перестает делать в это время.

Именно поэтому современные исследования не дают оснований утверждать, что любой экранный контент автоматически приводит к речевой задержке. Более обоснованным является вывод о необходимости контролировать продолжительность экранного времени, содержание цифровой активности и сохранять достаточный объем живого общения [2, с. 26–27; 3, с. 18–19].

Рекомендации родителям

С позиций логопедической профилактики можно сформулировать следующие рекомендации.

1. Ограничивать продолжительное ежедневное экранное время.

Особенно нежелательно, чтобы гаджет становился постоянным способом занять ребенка.

2. Не использовать смартфон или планшет как универсальное средство успокоения.

Ребенку необходим опыт самостоятельного проживания скуки, ожидания, игры и общения.

3. Смотреть мультфильмы вместе.

После просмотра следует обсудить содержание: «Кто это?», «Что произошло?», «Почему герой так поступил?», «Что будет дальше?».

4. Развивать диалогическую речь.

Важно не просто задавать ребенку вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет», а стимулировать развернутые ответы.

5. Ежедневно читать книги.

Чтение желательно превращать в диалог: просить ребенка описать персонажа, предсказать продолжение, объяснить поступок героя.

6. Формировать самостоятельный рассказ.

Можно просить дошкольника рассказать, как прошел его день, что произошло на прогулке или в детском саду.

7. Не заменять цифровыми устройствами совместную деятельность.

Рисование, конструирование, сюжетно-ролевые игры и прогулки должны сохраняться в повседневной жизни ребенка.

8. Родителям контролировать собственное использование гаджетов.

Если взрослый постоянно находится в телефоне во время общения с ребенком, это снижает качество взаимодействия и формирует соответствующую модель поведения.

Заключение

Проведенный анализ российских исследований показывает, что влияние гаджетов на речевое развитие дошкольников нельзя сводить к простому утверждению о безусловном вреде цифровых технологий.

Современные отечественные данные свидетельствуют о том, что продолжительное экранное время может быть связано с менее благоприятными показателями связной речи [2, с. 25–27], а у детей раннего возраста — с большей вероятностью отсутствия фразовой речи [3, с. 18–20].

Одновременно исследования показывают важность родительского участия. Если ребенок остается с гаджетом один и содержание цифровой активности не обсуждается со взрослым, устройство в меньшей степени становится средством общения и совместной познавательной деятельности [4, с. 8].

С позиции логопеда основной риск заключается не столько в самом существовании гаджетов, сколько в сокращении речевой практики ребенка. Речь развивается в процессе активного взаимодействия: ребенок должен задавать вопросы, отвечать, рассказывать, объяснять, договариваться и быть услышанным.

Следовательно, эффективная профилактика речевых трудностей предполагает не полный отказ от цифровых устройств, а разумную организацию цифровой среды. Необходимо контролировать продолжительность экранного времени, содержание контента, активно включать взрослого в цифровую деятельность и ежедневно обеспечивать ребенку достаточное количество ситуаций живого общения.

Литература:

1. Белоусова М. В., Карпов А. М., Уткузова М. А. Влияние гаджетов на развитие коммуникации, социализации и речи у детей раннего и дошкольного возраста // Практическая медицина. — 2014. — № 9 (85). — С. 108–112.
2. Ощепкова Е. С., Шатская А. Н., Макаревская Ю. Э., Твардовская А. А. Связь экранного времени дошкольников и их экспрессивной речи (на материале активного словарного запаса и навыков составления рассказа) // Психологическая наука и образование. — 2025. — Т. 30. — № 2. — С. 19–31. DOI: 10.17759/pse.2025300202.
3. Мустафаева А. О., Николаева Н. О., Ефимова В. Л. Экранное время и речь детей раннего возраста // Комплексные исследования детства. — 2025. — Т. 7. — № 1. — С. 14–22. DOI: 10.33910/2687-0223-2025-7-1-14-22.
4. Калабина И. А., Никитина Е. А., Николаева Е. И. Исследование специфики действий ребенка дошкольного возраста с гаджетом и опосредование этого поведения родителями // Science for Education Today. — 2024. — Т. 14. — № 3. — С. 7–23. DOI: 10.15293/2658-6762.2403.01.

Цифровая амнезия как когнитивный феномен: анализ влияния поисковых систем на процессы запоминания у студентов

Гардингер Алексей Андреевич, выпускник

Бийский технологический институт — филиал Алтайского государственного технического университета

В статье рассматривается феномен «цифровой амнезии» как результат переноса мнестических функций на внешние электронные носители. Цель исследования — проверка предположения о снижении качества запоминания при уверенности студента в сохранности информации на внешнем устройстве. В эксперименте участвовали 60 студентов. Полученные данные показали, что испытуемые, рассчитывавшие на доступ к файлу, воспроизводили меньше смысловых единиц и допускали больше ошибок в деталях. Сделан вывод о необходимости пересмотра подходов к организации учебного процесса в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровая амнезия, память, запоминание, интернет, студенты, когнитивные искажения, информационная среда, обучение.

Современное обучение невозможно представить без активного использования электронных ресурсов. Лекционные материалы, конспекты, справочники всё чаще существуют в цифровом виде. Это порождает новые познавательные привычки: студенты быстро находят информацию, но не всегда удерживают её в голове. Подобная ситуация описывается в научной литературе как «эффект Google» или цифровая амнезия [3, с. 30]. Исследователи отмечают, что человек склонен запоминать не сами сведения, а место, где они находятся [1, с. 45].

Проблема заключается в том, что лёгкость доступа к внешним хранилищам снижает потребность в глубокой переработке материала. Студенты привыкают к тому, что любые данные можно в любой момент открыть на экране. Это приводит к поверхностному восприятию учебной информации и ослаблению долговременной памяти.

Целью настоящей работы стала эмпирическая проверка того, как уверенность в сохранности файла влияет на точность последующего воспроизведения учебного материала. В соответствии с целью решались две задачи: сравнить объём припоминания в двух группах и оценить субъективную уверенность испытуемых в качестве своих знаний.

Методика и участники

Исследование проводилось на базе двух учебных групп. Всего в нём приняли участие 60 студентов в возрасте от 18 до 22 лет. Средний возраст составил 19,8 года. Испытуемые были случайным образом распределены в контрольную и экспериментальную группы по 30 человек.

В качестве стимульного материала использовался список из 20 фактов. Каждый факт включал утверждение и конкретную деталь (имя, дату, числовое значение). Факты были подобраны таким образом, чтобы вероятность их предварительного знания была минимальной.

На первом этапе участники читали список в течение пяти минут. Контрольная группа получала стандартную установку на запоминание и дальнейшую проверку. Испытуемым экспериментальной группы сообщали, что

лист заберут, но данные будут доступны в общей папке на компьютере. На самом деле доступ не предоставлялся.

Затем следовала отвлекающая процедура: в течение двадцати минут участники решали математические примеры без калькулятора. После этого им предлагалось письменно воспроизвести как можно больше фактов. Оценивались два показателя: общее число восстановленных смысловых единиц и точность передачи конкретных деталей.

Сравнение результатов

Сравнение показателей групп выявило заметные расхождения. Участники контрольной группы в среднем назвали 14,2 факта. В экспериментальной группе этот показатель составил 10,5. Разница оказалась статистически достоверной. Это свидетельствует о том, что наличие «цифровой подстраховки» снижает активность запоминания.

Особенно выраженным оказалось различие в точности деталей. Контрольная группа верно воспроизвела 7,8 числовых значений из 20. Участники, рассчитывавшие на файл, — только 4,1. Многие из них помнили общий смысл высказывания, но не могли назвать цифру или имя. Некоторые прямо поясняли: «Деталь можно посмотреть в папке». Таким образом, в памяти оставалась не сама информация, а указание на её возможное местонахождение.

Любопытным оказался и субъективный компонент. Испытуемые экспериментальной группы оценивали свой результат выше, чем контрольная. Средний балл самооценки составил 7,2 против 6,1. То есть испытуемые, которые хуже справились с воспроизведением, были при этом более уверены в своих знаниях. Это можно объяснить тем, что сам факт наличия внешнего источника создаёт ощущение компетентности.

Обсуждение

Полученные результаты свидетельствуют о том, что сам факт наличия цифрового хранилища трансформирует мнестические стратегии. Студент перестает быть

активным субъектом запоминания, превращаясь в оператора поисковой системы. Снижение точности воспроизведения деталей особенно тревожно в контексте фундаментального образования, требующего оперирования точными данными (формулы, даты, определения) без обращения к справочникам [2, с. 88].

Ограничением исследования является лабораторный характер эксперимента и краткосрочный интервал удержания. Однако выявленная тенденция, усиливающаяся с ростом цифровизации, требует коррекции педагогических подходов. Необходимо сознательное включение в учебный процесс техник активного припоминания (retrieval practice), исключающих возможность обращения к гаджетам на этапе первичной консолидации следа памяти [5, с. 102].

Литература:

1. Богачева, Н. В. Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак. — М.: НИУ ВШЭ, 2019. — 64 с.
2. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. В 2 т. / Б. М. Величковский. — Т. 1. — М.: Смысл, 2006. — 448 с.
3. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. — М.: Смысл, 2017. — 375 с.
4. Sparrow, B. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips / B. Sparrow, J. Liu, D. M. Wegner. — Science. — 2011. — № Vol. 333, No. 6043. — С. 776–778.
5. Storm, B. C. Saving-Enhanced Memory: The Benefits of Saving on the Learning and Remembering of New Information / B. C. Storm, S. M. Stone. — Psychological Science. — 2015. — № 26, No. 2. — С. 182–188.
6. Ward, A. F. Supernormal: How the Internet Is Changing Our Memories / A. F. Ward. — Psychological Science. — 2013. — № 24, No. 5. — С. 31–42.

Проектирование тестовых материалов с применением генеративного искусственного интеллекта

Доморацкая Дарья Алексеевна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты проектирования тестовых материалов по иностранному языку с использованием генеративного искусственного интеллекта (ИИ). Автор анализирует классификации контрольно-измерительных материалов и подходы к оцениванию в лингводидактике, а также основы внедрения искусственного интеллекта в образование. Практическая часть исследования основана на модификации тестовых заданий из учебно-методического комплекса Roadmap (A2+) с помощью инструментов ИИ при сохранении содержания и типа заданий. Автор подводит заключение о потенциале ИИ в оптимизации труда преподавателя и повышении вариативности контрольно-измерительных материалов.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, проектирование тестов, лингводидактика, контрольно-измерительные материалы, контроль.

Современная педагогика высшей и средней школы переживает этап активной цифровой трансформации. Одним из наиболее обсуждаемых направлений является внедрение технологий генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. Особый интерес представляет использование потенциала

Заключение

Проведенное исследование эмпирически подтверждает наличие феномена цифровой амнезии в студенческой среде. Установка на возможность сохранения информации в цифровом файле статистически значимо снижает как объем, так и точность воспроизведения материала, создавая при этом ложное чувство уверенности в знаниях. Решение научной проблемы видится не в отказе от технологий, а в разработке гибридных методик обучения, где цифровые инструменты служат для углубления понимания, а не замены мнемической функции. Практическое применение результатов возможно в области педагогического дизайна и создания систем оценки, стимулирующих глубинную переработку информации.

ИИ в сфере контроля и оценки учебных достижений, а именно в проектировании тестовых материалов по иностранному языку.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных инструментов для оптимизации труда преподавателя, создания вариативных

контрольно-измерительных материалов (КИМ) и обеспечения объективности оценивания. Цель настоящей статьи — обосновать теоретические подходы к проектированию тестов с применением ИИ и представить практический опыт модификации тестовых заданий из учебно-методического комплекса Roadmap.

В методике преподавания иностранных языков одной из составных частей учебного процесса является контроль, он применяется в случаях, когда нужно установить, как учащиеся используют изучаемый язык, насколько они продвинулись в его изучении, или диагностировать имеющиеся у них проблемы и обеспечить им необходимую обратную связь. В методической литературе известны следующие формы контроля: а) индивидуальные и фронтальные; б) устные и письменные; в) одноязычные и двуязычные. По видам контроля большинство методистов различают три вида контроля: формальный и неформальный контроль и самоконтроль [1].

В рамках проблемы, к которой мы обращаемся в данной статье, мы концентрируем внимание на индивидуальной, письменной, одноязычной форме контроля в виде формального контроля, который призван обеспечить информацию о том, насколько достигаются цели обучения [1]. Поляков О. Г. приводит основные типы тестов, реализующих формальный контроль:

- установочные тесты (entry/placement tests);
- тесты успешности изучения курса (progress/achievement tests);
- тесты владения языком (proficiency tests);
- диагностические тесты (diagnostic tests).

Тесты успешности изучения курса строятся на изучаемом материале, осуществляют промежуточный контроль и обеспечивают обратную связь, необходимую для оптимизации учебного процесса и совершенствования курса.

Р. П. Мильруд выделяет два основных способа оценивания знаний учащихся по иностранному языку: субъективный (на основе суждения учителя или комиссии экспертов) и объективный (на основе результатов стандартизованного языкового тестирования). При этом исследователь отмечает, что «мнение учителя во многих случаях может претендовать на объективность, так как учитель способен учесть больше педагогических обстоятельств, важных для оценки ответа ученика, чем это способен сделать самый современный тест» [2].

Современная педагогика сталкивается с дуалистическим вызовом в сфере контроля знаний. С одной стороны, методические комплексы ведущих мировых издательств (Pearson, Oxford, Cambridge) содержат верифицированные тестовые материалы, обладающие высокой содержательной валидностью. С другой стороны, широкая доступность готовых ключей (answer keys) в сети Интернет нивелирует объективность оценивания, провоцируя академическое мошенничество [4].

Традиционный подход к решению этой проблемы — ручная разработка параллельных вариантов тестов —

является трудозатратным и не всегда технологичным с точки зрения современных подходов в образовании. Исследования, проведенные в МГУ имени М. В. Ломоносова, показывают, что генеративный ИИ открывает значительные возможности для проектирования и адаптации учебных курсов, совершенствования систем оценивания и создания интерактивного контента. При этом исследователи подчеркивают необходимость выстраивания гибридной модели «преподаватель + ИИ», где технологии усиливают, а не замещают профессиональные компетенции педагога [3].

Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) ежегодно выпускает флагманскую серию аналитических докладов о влиянии цифровых технологий и ИИ на образовательные системы по всему миру. В докладе от 2026 года ОЭСР выделяет три ключевых направления использования генеративного ИИ в образовании: замещение (автоматизация рутинных задач), дополнение (расширение возможностей педагога) и усиление (совместная работа, повышающая качество результатов) [7]. Именно путь усиления признается наиболее перспективным, так как он сохраняет профессиональное суждение педагога как центральный элемент образовательного процесса.

Зарубежные исследователи изучали возможности и риски применения модели генеративного ИИ ChatGPT в обучении и изучении иностранных языков. Они акцентируют внимание, что «слепое» применение ИИ недопустимо — и учителям, и обучающимся необходимо обладать определенным уровнем компетенций и знаний об ИИ, чтобы не допустить ошибок и добиться от ИИ достоверных результатов [6].

Генеративный ИИ представляет собой класс нейросетевых моделей, способных создавать новый контент на основе обучающих данных. В контексте проектирования тестовых материалов ИИ может выполнять следующие функции:

- Генерация вариантов заданий — создание множества вариантов одного типа заданий на основе заданного шаблона;
- Модификация существующих заданий — изменение лексического наполнения, грамматических конструкций, тематического контекста при сохранении типа задания и проверяемого навыка;
- Адаптация заданий по уровню сложности — трансформация заданий в соответствии с уровнями владения языком (CEFR);
- Создание дистракторов — генерация правдоподобных неправильных ответов для заданий множественного выбора.

Генеративный ИИ способен выполнять перечисленные функции в своих генерациях при условии корректного промпт-инжиниринга.

В качестве эмпирической базы исследования выбран учебно-методический комплекс (УМК) Roadmap (издательство Pearson) — восьмиуровневый курс общего ан-

глийского языка для взрослых, охватывающий уровни A1–C1. Как отмечается в аннотации, курс «учитывает, что каждый класс индивидуален, а каждый ученик уникален». Книга для учителя содержит «широкий спектр дополнительных ресурсов и материалов для быстрой подготовки к урокам и легкой адаптации материалов курса в соответствии с конкретными потребностями учащихся» [9].

Важной характеристикой УМК является наличие пакета для проведения оценки (Assessment Package), включающего «unit and mid/end course tests with audio scripts and answer keys» [8]. Тестовые материалы представлены в форматах PDF и Word, что обеспечивает возможность их модификации.

В рамках практической части исследования были проанализированы тестовые задания уровня A2+ из комплекта материалов для учителя Roadmap. Модификация заданий осуществлялась с использованием генеративной нейросетевой модели (ChatGPT).

Рассмотрим несколько примеров модификации тестовых заданий с помощью генеративного ИИ. Перед началом работы для ИИ был выдан конкретный промпт, который настраивает алгоритмы на поставленную задачу:

«Ты — опытный методист в сфере ESL. Тебе нужно модифицировать задания с соблюдением следующих принципов:

– *Сохранение типа задания — модифицированное задание должно принадлежать к тому же типологическому классу, что и оригинальное.*

– *Сохранение содержания — тематическое наполнение и языковой материал остаются неизменными.*

– *Сохранение проверяемой компетенции — задание должно проверять тот же навык или языковой аспект».*

В последующем взаимодействии с моделью генеративного ИИ мы последовательно предоставляли оригинальные задания из тестов, включенных в УМК Roadmap.

Задание 1. Множественный выбор с двумя альтернативами (alternative choice / binary choice) (лексика). Оригинальное задание:

Choose the correct alternatives.

e.g. Both of my sisters have (slim / dark) eyes.

1. I want to be casual / slim, so I need to do more exercise.
2. Bill had lots of hair when he was a baby. Now he's blonde / bald.
3. Liz always looks smart / curly when she's at work.
4. Joanna has got long, slim / straight hair.
5. I cut off my beard / tattoo, but not my moustache.
6. I'm surprised Ian's long / tall. His parents aren't.
7. He wears casual / smart clothes like jeans and T-shirts at the weekend.

8. My hair is blonde / curly, but it looks dark in this photo.

Модифицированное задание (ИИ):

Choose the correct alternatives.

e.g. My sister has got (dark / long) hair.

I want to be slim / casual, so I'm going to the gym every day.

My grandfather is 80 years old and he's completely blonde / bald.

You need to wear curly / smart clothes for the job interview.
Amy has got beautiful straight / slim hair that goes down to her waist.

Tom decided to get a beard / tattoo on his arm.

Our new fridge is very tall / long — it doesn't fit in the kitchen.

At the weekend I usually wear smart / casual clothes like shorts and T-shirts.

My hair is naturally curly / blonde, but I dye it red.

Комментарий: После модификации сохранен лексический фокус (Описание внешности: черты лица, волосы, телосложение, стиль одежды), тип задания и уровень сложности. Изменен контекст предложений для обеспечения вариативности. Однако если у обучающихся есть доступ к ключам к тесту, то они могут выделить верные варианты ответов без демонстрации собственных знаний, так как верные альтернативы модификацией не изменены.

Задание 2. Упорядочение (ordering) / перестановка слов (грамматика). Оригинальное задание:

Put the words in the correct order to make questions.

e.g. are / how / old / you -> How old are you?

1. do / work / where / they -> ____?

2. does / he / here / live -> ____?

3. is / teacher / who / your -> ____?

4. do / know / Peter / you -> ____?

5. how / is / long / the film -> ____?

Модифицированное задание (ИИ):

Put the words in the correct order to make questions.

e.g. is / what / name / your -> What is your name?

1. live / do / near / you / here -> ____?

2. does / she / work / where -> ____?

3. is / favourite / actor / your / who -> ____?

4. do / like / you / coffee -> ____?

5. how / does / take / long / it / to get home -> ____?

Комментарий: Сохранена проверяемая синтаксическая компетенция, порядок слов в вопросительных предложениях разных типов. Предложения в задании вариативны — присутствуют общие вопросы, специальные, а также вопрос к подлежащему. В данном случае возможность академического мошенничества исключена по причине того, что содержание изменено полностью. Для большей результативности педагог может переставить предложения в задании местами.

Задание 3. Установление соответствия (функциональный язык). Оригинальное задание:

Cross out the extra word in each question. Then match questions 1–6 with answers a–f.

1. Could you tell me is where the library is? c

2. Do you know what time does it starts? ____

3. Could you to tell me how much it costs? ____

4. Do you know what if there are any tickets? ____

5. Could you tell me which the hotel is the best? ____

6. Do you know where about the taxi rank is? ____

a. Sure. Buy them in the shop.

b. I'm sorry. I don't know. They're all quite good.

c. I'm afraid I can't help you. I don't live here.

- d. Sure. There's one outside the station.
- e. I'm not sure. I think it begins soon.
- f. Yes, of course. I think it's about £100.

Модифицированное задание (ИИ):

Cross out the extra word in each question. Then match questions 1–6 with answers a–f.

1. *Could you tell me is when the concert starts?* c
2. Do you know what time does the film finish? ____
3. Could you to tell me how I can get to the station? ____
4. Do you know what if the museum is open today? ____
5. Could you tell me which restaurant is the the best? ____
6. Do you know where about the bus stop is? ____
 - a. I'm not sure. I think it's about 7 pm.
 - b. Yes, of course. Turn left at the traffic lights.
 - c. I'm afraid I can't help you. I don't live here.
 - d. Sorry, I don't know. They all look good.
 - e. Sure. It's usually open until 6 pm.
 - f. Yes, it starts at 8.30 pm.

Комментарий: Это комбинированное задание, сочетающее в себе отработку грамматического навыка (косвенные вопросы) и демонстрацию знаний функционального языка (запрос информации). Сохранен тип задания, проверяемые компетенции и уровень сложности. Правильные варианты ответов также были изменены. Однако после модификации пострадало содержание, а именно, его логическая составляющая: в измененном примере выполнения задания на вопрос о времени указан ответ, который соответствует вопросу о месте. Такая же ошибка допущена в предложении 6 — на вопрос о месте поступает ответ о времени. Если бы ИИ не стремился сохранить буквенное содержание ответов и в примере указал вариант f и изменил глагол starts на finishes, выполнение задания не вызвало сложностей у обучающихся. Без проверки содержания модификации педагогом тест бы содержал логическую ошибку.

На основе проведенного эксперимента можно сформулировать следующие рекомендации по проектированию тестовых материалов с применением генеративного ИИ:

1. Четкое формулирование промпта. Запрос к ИИ должен содержать указание на тип задания, проверяемый навык, уровень сложности и требования к сохранению содержания. При необходимости в промпт можно добавлять дополнительные указания по работе модификации, например, изменить порядок предложений в задании,

заменить правильные варианты ответов и т. д. Так снизится объем нагрузки от постредактирования заданий педагогом.

2. Верификация модифицированных заданий. Обязательная проверка преподавателем корректности языкового материала и соответствия учебным целям.

3. Постепенное внедрение. Целесообразно начинать с простых типов заданий (multiple choice, gap-filling) и постепенно переходить к более сложным.

4. Создание банка модифицированных заданий. Систематизация материалов для использования в различных группах и на различных этапах обучения.

А также можно вывести алгоритм интеграции генеративного ИИ в процесс подготовки тестовых материалов для преподавателя:

1. Этап декомпозиции: разбор теста на дидактические единицы (проверяемый навык, тип задания, уровень сложности).

2. Этап генерации: создание вариантов альтерации с четким и строгим промптом.

3. Этап критической оценки: проверка сгенерированного материала на соответствие кодификатору и уровню языка по CEFR.

4. Форматирование: приведение теста к единому стандарту оформления методического пособия, возможная перестановка вариантов ответов или предложений для исключения случаев академического мошенничества.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о значительном потенциале генеративного ИИ в области проектирования тестовых материалов по иностранному языку. Технологии ИИ способны существенно оптимизировать труд преподавателя, предоставляя возможность быстрой генерации вариативных заданий при сохранении их содержания и типологических характеристик.

Вместе с тем, результаты исследования подчеркивают необходимость сохранения ведущей роли преподавателя в процессе проектирования КИМ. Следовательно, ИИ следует рассматривать как вспомогательный инструмент, расширяющий возможности преподавателя, но не заменяющий его профессиональную экспертизу.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку методических рекомендаций по интеграции ИИ в процесс проектирования тестовых материалов на различных уровнях обучения и для различных типов образовательных организаций.

Литература:

1. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. [и др.]. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высшая школа, 1982. — 373 с.
2. Мильруд Р. П. Оценивание учащихся с помощью языкового тестирования: вопросы и ответы // Просвещение. Иностранные языки. — 2013. — URL: <https://iyazyki.prosv.ru/page/187/> (дата обращения: 09.07.2026).
3. Молчанова О. П., Бурак И. Д., Щелокова С. В. Искусственный интеллект в преподавании управленческих дисциплин: возможности и риски // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. — 2025. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-prepodavanii-upravlencheskih-distiplin-vozmozhno-sti-i-riski> (дата обращения: 09.07.2026).

4. Спасенников В. В., Андросов К. Ю. Академическое мошенничество и мотивация учебной деятельности студентов современных университетов // Эргодизайн. — 2020. — № 2. — С. 72–80. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42975752> (дата обращения: 09.07.2026).
5. Bygrave J. Roadmap B2. Teacher's Resource Book. — London: Pearson Education, 2020. — 278 p.
6. Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou Di. ChatGPT for Language Teaching and Learning // RELC Journal. — 2023. — Vol. 54, No. 2. — P. 537–550.
7. OECD. Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. — Paris: OECD Publishing, 2026. — URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2026/01/oecd-digital-education-outlook-2026_940e0dd8/062a7394-en.pdf (дата обращения: 09.07.2026).
8. Warwick L., Williams D. Roadmap A2. Teacher's Book with Digital Resources & Assessment Package. — London: Pearson, 2020. — URL: <https://www.pearson.de/catalog/product/view/id/42052/s/roadmap-a2-teachers-book-with-digital-resources-assessment-package-9781292227863/> (дата обращения: 09.07.2026).
9. Williams D., Crawford M. Roadmap A2+. Teacher's Book with Digital Resources and Assessment Package. — London: Pearson, 2021. — URL: <https://www.labirint.ru/books/964793/> (дата обращения: 09.07.2026).

Педагогические аспекты подготовки гребцов: современные подходы к обучению технике и развитию специальных качеств

Жданов Константин Ренатович, студент

Научный руководитель: Пахомов Валерий Валерьевич, преподаватель

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (Кемеровская область)

1. Введение

Гребной спорт относится к сложно-координационным видам, предъявляющим высокие требования к технике, физической подготовленности и психологической устойчивости спортсменов. Успех подготовки зависит не только от работы спортсмена, но и от педагогического мастерства тренера, его стиля руководства, методов и уровня знаний. Поэтому анализ современных педагогических подходов в гребле представляет значительный теоретический и практический интерес.

2. Организационно-педагогические особенности тренировочного процесса

Тренировочный процесс в академической гребле строится в рамках годового цикла, включающего три периода: подготовительный, соревновательный и переходный. Наряду с этой классической схемой появляются экспериментальные модели. В работе А. Г. Алтынцевой с соавторами обосновано применение биологически обоснованной системы спортивной тренировки (БОССТ) для команд студенческой гребной лиги. Модель предполагает разделение макроцикла на циклы продолжительностью от 11 до 48 дней. Эксперимент показал улучшение времени прохождения дистанции 2000 м на гребном эргометре на 55,6 секунды и увеличение средней мощности анаэробного порога на 82,5 Вт.

Важное место занимают психолого-педагогические аспекты. Исследования В. В. Орловой и О. Е. Халалеевой показывают, что учёт эмоциональных состояний спорт-

сменов в зависимости от этапа подготовки и результатов соревнований является значимым фактором успешности выступлений. Авторы предлагают использовать экспресс-методики оценки эмоциональных состояний («Градусник» Ю. Я. Киселева, методика САН) для своевременной коррекции тренировочного процесса.

3. Этапы и методы обучения технике гребли

Обучение технике гребли на байдарках и каноэ имеет специфические особенности, обусловленные отсутствием жёсткого соединения весла с лодкой и необходимостью сохранения равновесия на неустойчивой опоре.

Первый этап — этап первоначального обучения — направлен на создание общей схемы движений и овладение навыками сохранения равновесия. Содержание этапа включает: создание общего представления о двигательном действии, обучение отдельным элементам техники, формирование умения сохранять равновесие на неустойчивой опоре.

Второй этап предполагает формирование представлений об основных элементах техники гребли, развитие зрительных и двигательных ощущений. Основное внимание уделяется развитию специфических ощущений — «чувства воды», «чувства лодки», «чувства темпа».

4. Применение тренажёрных устройств в обучении гребле

Использование тренажёрных устройств является перспективным направлением повышения эффективности

тренировочного процесса. Тренажёры создают рациональные искусственные условия, позволяющие ускоренно заполнить память гребцов двигательным координатным материалом и построить обучение с учётом закономерностей формирования условно-рефлекторных связей.

Разработана технология развития равновесия в сопряжённом освоении техники гребли, включающая комплекс устройств: грузоблочный тренажёр, тренировочное приспособление «Доска-горбыль», «Каное-тренажёр для развития равновесия», динамический скользящий «Тренажёр-каное». Применение технологии позволило сократить срок формирования специфического равновесия в «простой» стойке каноеиста на 79 %, в «сложной» — на 62,5 %.

Значительный интерес представляют компьютерно-диагностические тренажёрные комплексы с биологической обратной связью. В исследовании С. И. Белоусова и П. В. Квашука доказана эффективность использования такого комплекса для формирования технических навыков у юных гребцов-академистов. Комплекс включает гребной тренажёр «БРИС» с измерительной системой и программное обеспечение для визуальной и звуковой оценки техники гребли в реальном времени. Изучение 11 биомеханических показателей позволяет осуществлять объективный контроль и оперативную коррекцию технического мастерства.

5. Развитие специальной выносливости как педагогическая проблема

Специальная выносливость является ведущим физическим качеством, определяющим эффективность соревновательной деятельности в гребном спорте. В исследовании Н. В. Рыжиковой проведён сравнительный анализ эффективности различных средств развития специальной выносливости у гребцов-академистов.

Экспериментальная программа, внедрявшаяся в течение шести месяцев, предполагала использование в контрольной группе упражнений силовой направленности на гребном эргометре Concept-2, а в экспериментальной группе — упражнений со свободными отягощениями на тренажёрах. Нагрузка по продолжительности, интенсивности и дозированию была идентичной. По окончании эксперимента рост результата (время прохождения

дистанции 2000 м на эргометре) наблюдался в обеих группах, однако в наибольшей степени — в экспериментальной. Это свидетельствует о целесообразности включения упражнений со свободными отягощениями в программу специальной физической подготовки гребцов.

Педагогический аспект развития специальной выносливости заключается не только в подборе средств, но и в правильном дозировании нагрузок, учёте индивидуальных особенностей, соблюдении принципов постепенности и волнообразности. Тренер наряду со специальными знаниями должен быть компетентен в вопросах психологии личности и спортивной деятельности, уметь оценивать состояние спортсмена и своевременно корректировать тренировочные воздействия.

6. Заключение

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

Тренировочный процесс в гребном спорте требует интеграции традиционных подходов к периодизации с современными биологически обоснованными системами тренировки, что способствует более эффективному росту спортивных результатов.

Применение тренажёрных устройств — от простейших механических до компьютерно-диагностических комплексов с биологической обратной связью — является эффективным средством ускоренного формирования технического мастерства и развития специфических качеств.

Развитие специальной выносливости требует комплексного подхода, сочетающего упражнения на гребных эргометрах и упражнения со свободными отягощениями, с учётом педагогических принципов индивидуализации и постепенности.

Эффективность подготовки гребцов во многом определяется уровнем педагогической компетентности тренера, включая знание не только специальных аспектов, но и психологии спорта.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются: разработка интегральных педагогических технологий, объединяющих физическую, техническую и психологическую подготовку; создание адаптивных тренажёрных систем с искусственным интеллектом; изучение возрастных аспектов обучения технике гребли.

Литература:

1. Зеленин Л. А. Технология развития равновесия в сопряжённом освоении техники гребли у начинающих гребцов с помощью тренажёров // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2013. № 1(95). С. 42–51.
2. Рыжикова Н. В. Исследование средств подготовки гребцов при развитии специальной выносливости на тренировочных занятиях по гребному спорту // Культура физическая и здоровье. 2024. № 2. С. 284–287.
3. Зеленин Л. А. Тренажёры для формирования техники гребли // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2017. Т. 12. № 1.
4. Апариева Т. Г., Юрьева С. М. Особенности организации процесса обучения технике гребли на байдарках и каное, занимающихся на этапе начальной подготовки // Сборник материалов конференции. Волгоград: ВГАФК, 2023.

5. Неловко С. А. Историко-методологические аспекты развития спортивной педагогики на примере гребли // Ар-
giori. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 6
6. Белоусов С. И., Квашук П. В. Эффективность применения компьютерно-диагностического тренажерного ком-
плекса технической подготовки юных гребцов-академистов // Теория и практика физической культуры. 2022. № 6.
7. Алтынцева А. Г., Набатов А. А., Мавлиев Ф. А. и др. Планирование спортивной тренировки команды студенче-
ской гребной лиги по модели БОССТ // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. 2022. Т. 10. № 3. С. 37–46.
8. Орлова В. В., Халалеева О. Е. Организационно-методические особенности построения тренировочного про-
цесса в академической гребле // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 4(72).

Проектная деятельность и межпредметные связи: информатика как инструмент исследования

Майдуров Олег Юрьевич, учитель информатики

МБОУ СОШ с углубленным изучением отдельных предметов с. Тербуны Тербунского муниципального района Липецкой области

*В статье рассматривается трансформация роли школьной информатики из пропедевтического предмета в универ-
сальный инструмент научного познания. Обоснована необходимость интеграции информационных технологий в ис-
следовательскую деятельность учащихся через призму обновленных ФГОС ООО и СОО. Представлена методическая
модель организации межпредметных проектов, приведены конкретные кейсы использования Python, SQL и цифровых ла-
бораторий для решения прикладных задач в гуманитарных и естественно-научных дисциплинах. Проанализированы
типичные трудности реализации и предложены критерии оценки метапредметных результатов.*

Ключевые слова: межпредметные связи, проектная деятельность, функциональная грамотность, анализ данных, Python, цифровая образовательная среда, ФГОС, исследовательская компетенция.

Введение: смена парадигмы школьной информатики

Долгое время школьная информатика существовала в двух крайностях: либо как курс «компьютерной грамотности» (обучение офисным пакетам), либо как узкоспециализированная подготовка к программированию для будущей IT-элиты. Однако стремительная цифровизация всех сфер жизни и науки диктует новый запрос: информационные технологии должны стать таким же базовым инструментом познания, как математика или родной язык.

Обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) четко фиксируют этот тренд. В требованиях к результатам освоения основных образовательных программ акцент смещен на формирование функциональной грамотности, частью которой является умение работать с информацией, данными и моделями в различных предметных контекстах [1]. Стандарт цифровой грамотности школьников дополнительно конкретизирует эти требования, выделяя компетенции в области работы с данными и цифровой безопасности как сквозные для всех уровней образования [9]. Информатика перестает быть изолированной дисциплиной; она становится методологической основой для исследований в биологии, географии, истории, обществознании и филологии.

Цель данной статьи — представить методическую модель использования информатики как инструмента межпредметного исследования, показать практические меха-

низмы интеграции и дать учителям готовые ориентиры для внедрения проектной деятельности нового типа.

Нормативно-методические основания интеграции

Межпредметные связи в рамках проектной деятельности не являются факультативным элементом, а представляют собой обязательное требование ФОП (Федеральной основной общеобразовательной программы). Модуль «Проектная и исследовательская деятельность» выделен в отдельный компонент плана внеурочной деятельности, но его содержание должно быть тесно связано с предметными областями и ориентирован на получение лично значимого результата [2].

Информатика предоставляет уникальный аппарат для такой интеграции, опирающийся на современные педагогические технологии [4]:

- *Математическое моделирование.* Перевод реальных процессов (экологических, социальных, исторических) на язык формальных моделей.
- *Работа с большими данными.* Анализ массивов информации, недоступных для ручной обработки (корпуса текстов, климатические базы, социологические опросы).
- *Визуализация.* Преобразование абстрактных данных в наглядные образы (инфографика, интерактивные карты, 3D-реконструкции).
- *Автоматизация эксперимента.* Сбор и первичная обработка данных с датчиков и сенсоров.

При этом важно избегать распространенной ошибки: подмены исследовательской задачи технической. Проект «Создание сайта о Великой Отечественной войне» — это технический проект по веб-разработке. А вот «Анализ частотности упоминания ключевых понятий в письмах солдат 1941–1945 гг. с помощью методов компьютерной лингвистики» — это полноценное межпредметное исследование, где информатика служит инструментом получения нового исторического знания. Методические пособия по информатике для основной школы сегодня прямо указывают на необходимость такого подхода, предлагая задания, интегрированные с другими предметами [3].

Опираясь на сказанное, вытекает необходимость формирования методической модели межпредметного проекта. Организация такого рода деятельности требует четкого алгоритма, отличающегося от традиционного урока информатики. Предлагается следующая четырехэтапная модель, согласующаяся с рекомендациями ФИПИ [2] и лучшими практиками, представленными на платформе открытых уроков [8].

Этап 1: Проблема из реальной предметной области

Инициатором выступает учитель-предметник (или ученик). Формулируется вопрос, который невозможно решить без количественного анализа или моделирования.

Пример: «Как изменился микроклимат школьного двора за последние 10 лет?» (География + Биология).

Этап 2: Декомпозиция и выбор IT-инструмента

Учитель информатики помогает перевести проблему на язык технологий. Определяется стек, соответствующий возрасту и уровню подготовки. Для повышения квалификации педагогов в этой области доступны специализированные курсы, например, на платформе «Сириус.Курсы» [7].

Для 5–7 классов: конструкторы данных, электронные таблицы, простые среды визуального программирования.

Для 8–9 классов: Python (библиотеки pandas, matplotlib), SQL, Arduino/Iskra.

Для 10–11 классов: машинное обучение, нейросети, профессиональные системы анализа данных [6].

Этап 3: Реализация и итерации

Это самый сложный этап, требующий тандема учителей. Учитель-предметник контролирует содержательную корректность данных и выводов, учитель информатики — корректность алгоритмов и кода. Важно допускать итерации: часто в процессе анализа выясняется, что данные неполны или гипотеза неверна, и ученик возвращается к этапу сбора. Это и есть настоящая исследовательская культура.

Этап 4: Интерпретация и представление результатов

Результат должен быть значим для предметной области. Код и скрипты являются средством, а не целью. За-

щита проекта включает демонстрацию как технического решения, так и предметных выводов.

Ниже представлены три реализованных формата проектов, демонстрирующих спектр возможностей. При их разработке использовались материалы национальных проектов по созданию цифровой образовательной среды [5] и адаптированные методики анализа данных [6, 10].

Кейс № 1. Цифровая гуманитаристика: «Лексический портрет эпохи»

Предметы: Литература + Информатика.

Задача: Сравнить эмоциональную окраску произведений разных литературных периодов.

Инструменты: Python, библиотека NLTK или morphology2, WordCloud. Методические основы текстового майнинга описаны в специализированной литературе [10].

Ход работы: Учащиеся формируют корпус текстов, пишут скрипт для токенизации и лемматизации, проводят частотный анализ и анализ тональности (sentiment analysis).

Результат: Выявление статистически значимых различий в лексике, подтверждение или опровержение интуитивных литературоведческих гипотез данными. Развитие навыков работы с неструктурированными текстовыми данными.

Кейс № 2. Экологический мониторинг: «Шумовое загрязнение района»

Предметы: Физика + География + Информатика.

Задача: Построить карту шумового загрязнения вокруг школы и выявить корреляцию с трафиком.

Инструменты: Микроконтроллеры (Arduino/ESP32), датчики звука, сериал-порт, Python для визуализации.

Ход работы: Сбор данных в автоматическом режиме в течение недели, экспорт в CSV, очистка данных от артефактов, построение тепловой карты и графиков зависимости уровня шума от времени суток.

Результат: Объективная карта экологической обстановки, рекомендации по озеленению или изменению маршрутов. Формирование навыков IoT-проектирования и работы с физическими величинами.

Кейс № 3. Социальная аналитика: «Факторы успеваемости»

Предметы: Обществознание + Математика + Информатика.

Задача: Определить, какие факторы (сон, гаджеты, спорт) реально влияют на оценки в параллели.

Инструменты: Google Forms / Yandex Forms, Excel/Google Sheets (сводные таблицы) или Jupyter Notebook.

Ход работы: Разработка этичной анкеты, сбор анонимных данных, проверка репрезентативности, корреляционный анализ, выявление ложных связей.

Результат: Инфографический отчет для совета обучающихся. Важнейший побочный эффект — обучение критическому отношению к статистике и понимание разницы между корреляцией и причинностью.

Стоит заметить, что традиционная оценка «за код» или «за реферат» здесь неприменима. Необходима комплексная система критериев:

Критерий	Низкий уровень	Высокий уровень
Постановка проблемы	Проблема сформулирована учителем, связь между предметами формальна	Ученик самостоятельно выявил проблему, обосновал необходимость ИТ-инструмента
Работа с данными	Данные взяты готовые, обработка шаблонная	Данные собраны самостоятельно, проведена очистка, выбран нетривиальный метод анализа
Техническая реализация	Код работает, но избыточен или скопирован без понимания	Код оптимален, документирован, ученик может объяснить каждое решение
Интерпретация	Выводы тривиальны или не следуют из данных	Получено новое знание, выводы аргументированы, обсуждены ограничения метода
Коммуникация	Презентация техническая или чисто описательная	Баланс содержания и формы, адаптация языка для разной аудитории

Рекомендуется использование портфолио проекта (GitHub-репозиторий + пояснительная записка + видео-презентация) как основного средства фиксации достижений. Следует при этом выделить типичные трудности и пути их преодоления.

Дефицит времени. Межпредметные проекты трудно вписать в урочную сетку. Решение: Использование часов внеурочной деятельности, интеграция в рамки итогового индивидуального проекта, проведение хакатонов и проектных интенсивов.

Разрыв компетенций учителей. Предметник не знает Python, информатик не знает специфику исторического источника. Решение: Создание школьных методических объединений, совместное планирование, привлечение внешних экспертов (вузы, технопарки «Кванториум»).

Техническое оснащение. Не во всех школах есть микроконтроллеры или мощные ПК. Решение: Использование облачных сред (Colab, Kaggle Kernels), бесплатного ПО, симуляторов (Tinkercad, Wokwi), мобильных телефонов как датчиков.

Риск профанации. Имитация исследования ради красивого отчета. Решение: Акцент на процессе, а не результате; обязательная защита с вопросами комиссии; ведение дневника исследования.

Закключение

Информатика как инструмент исследования — это не просто модный тренд, а ответ на фундаментальный вызов современности. Мир стал сложным и данным, и школа обязана дать ученикам аппарат для навигации в нем. Межпредметная проектная деятельность позволяет преодолеть фрагментарность знаний, показать прикладную ценность информатики и сформировать целостную картину мира.

Переход к такой модели требует от учителя информатики выхода из зоны комфорта и готовности к коллаборации. Но именно этот путь ведет к формированию той самой функциональной грамотности, которая позволит выпускникам быть успешными не только на экзаменах, но и в реальной жизни, где границы между дисциплинами давно стерты.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изм. и доп.). — Текст: электронный // КонсультантПлюс. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_386294/ (дата обращения: 15.08.2026).
2. Федеральный институт педагогических измерений. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности в общеобразовательных организациях. — М.: ФИПИ, 2024. — 48 с.
3. Босова, Л. Л., Кузнецов, А. А. Информатика: методическое пособие для учителя. 7–9 классы. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2025. — 256 с.
4. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат; под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2023. — 272 с.
5. Национальный проект «Цифровая образовательная среда». Паспорт национального проекта (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16). — Текст: электронный // Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ. — URL: <https://digital.gov.ru> (дата обращения: 15.08.2026).
6. Grus, J. Data Science from Scratch: First Principles with Python. — 2nd ed. — O'Reilly Media, 2024. — 430 p.
7. Платформа «Сириус.Курсы». Курс «Основы анализа данных в Python». — Текст: электронный. — URL: <https://edu.sirius.online> (дата обращения: 15.08.2026).
8. Ресурс «Открытые уроки информатики» (openlesson.ru). Раздел «Межпредметные проекты». — Текст: электронный. — URL: <https://openlesson.ru/projects> (дата обращения: 15.08.2026).

9. Стандарт цифровой грамотности школьников / Минпросвещения России, АНО «Университет НТИ». — М., 2025. — 32 с.
10. Чарти, Х. Текстовый майнинг: анализ текстовых данных с помощью R и Python. — М.: ДМК Пресс, 2024. — 380 с.

Использование искусственного интеллекта в логопедической работе по формированию просодической стороны речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Марченко Анна Сергеевна, учитель-логопед;

Семенцова Лариса Николаевна, учитель-логопед

МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 12 «Ивушка» г. Белгорода

В статье представлен научно-практический опыт применения технологий искусственного интеллекта (виртуального голосового помощника «Алиса») в коррекционно-развивающей работе по формированию просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Авторами раскрыты теоретические основы просодических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР II и III уровня), обоснована целесообразность интеграции цифровых голосовых ассистентов в логопедическую практику, описана пошаговая технология внедрения ИИ в индивидуальные и подгрупповые занятия, а также во взаимодействие с родителями. Представлены результаты трехлетнего экспериментального исследования (2022–2025 гг.) на базе дошкольного образовательного учреждения, подтверждающие высокую результативность разработанной модели: увеличение доли детей с высоким уровнем сформированности просодических компонентов с 24 % до 64 % дошкольников экспериментальной группы.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, общее недоразвитие речи, просодическая сторона речи, искусственный интеллект, голосовой помощник, логопедическая коррекция, темпо-ритм, интонационная выразительность, дошкольники с ОВЗ.

На современном этапе развития дошкольного образования, регламентируемом Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), приоритетным направлением является создание коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей социальную адаптацию и полноценную речевую коммуникацию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Особую категорию среди них составляют дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в структуру речевого дефекта которых входит не только недоразвитие лексико-грамматической и фонетико-фонематической систем, но и выраженные нарушения просодической стороны речи.

Просодика представляет собой сложный ритмико-интонационный комплекс, включающий мелодику, темп, ритм, тембр, логическое ударение, паузирование и речевое дыхание. У детей с ТНР (в частности, при общем недоразвитии речи II–III уровней) просодические нарушения проявляются в монотонности, маловыразительности, смазанности речи, расстройствах голосообразования и неритмичности речевого выдоха. Это существенно затрудняет коммуникацию, снижает качество социальной адаптации и вызывает речевой негативизм.

Использование в логопедической практике традиционных методов коррекции просодики (логопедическая ритмика, дыхательные упражнения) может приводить

к снижению познавательного интереса и высокой утомляемости детей. В этой связи возникает необходимость поиска инновационных средств, способных повысить мотивацию дошкольников, обеспечив качественную интерактивную обратную связь. Одной из наиболее перспективных инноваций выступает интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ), в частности виртуального голосового помощника «Алиса».

Как отмечает К. С. Салимова, применение систем ИИ позволяет персонализировать коррекционный процесс за счет адаптивных алгоритмов взаимодействия. Виртуальный голосовой ассистент «Алиса» выступает в качестве высокоточного «нейтрального контролера»: для того чтобы устройство распознало команду и дало верный ответ, ребенок вынужден соблюдать четкость дикции, нормативный темп, адекватную силу голоса и правильную интонационную структуру фразы. Это создает естественный стимул для речевого самоконтроля, снижает речевой негативизм и переводит рутинную тренировку просодических элементов в игровой формат.

Технология внедрения голосового ассистента «Алиса» в коррекционный процесс строится поэтапно, обеспечивая постепенный переход от базового освоения голосового управления к сложному интонационному моделированию.

Этапы реализации педагогической технологии.

1. Этап адаптации и знакомства. Проведение индивидуальных игровых сессий, в ходе которых дошкольники

учатся давать короткие, четкие голосовые команды ИИ («Алиса, привет», «Алиса, включи сказку»). На данном этапе преодолевается речевой негативизм, формируется установка на чёткую модулированную речь.

2. Индивидуальные логопедические занятия. Отработка базовых просодических компонентов. Алиса выступает в роли эхо-партнера (повторение слогов в заданном темпе, регуляция силы голоса «тише/громче», отработка плавного выдоха).

3. Подгрупповое взаимодействие и логоритмика. ИИ интегрируется в структуру занятия в качестве ведущего артикуляционной зарядки, задающего ритм для двигательных упражнений, или персонажа интерактивной сказки.

4. Закрепление в семье. Привлечение родителей к выполнению логопедических заданий с использованием домашних смарт-колонок (применение разработанных QR-карт и голосовых инструкций).

В процессе работы были зафиксированы специфические трудности при взаимодействии детей с ТНР и голосового ассистента (ошибки распознавания смазанной речи, неверная интерпретация длинных фраз). Для их преодоления логопедами были внедрены следующие адаптивные приемы:

- Предварительное пошаговое расчленение инструкций на короткие фразы-команды;
- Настройка индивидуальных профилей распознавания речи в приложении;
- Использование чётко структурированных дидактических алгоритмов (ребенок произносит фразу только после специального визуального или звукового сигнала логопеда);
- Использование специальных разработанных логопедических навыков Алисы («Чистоговорки», «Повтори за мной»).

Сравнительный анализ данных констатирующего (2022 г.) и контрольного (2025 г.) этапов эксперимента

продемонстрировал выраженную положительную динамику уровня сформированности просодической стороны речи у участников экспериментальной группы:

- Высокий уровень вырос с 24 % на начальном этапе до 64 % на контрольном этапе;
- Средний уровень составил 32 % (ранее 50 %), за счет перехода большинства детей в группу высокого уровня;
- Низкий уровень сократился с 24 % до 4 % (1 ребенок);
- Очень низкий уровень полностью преодолен (с 2 % до 0 %).

Наиболее существенный прогресс отмечен в блоках развития моторных функций (75 % высоких результатов) и модуляций голоса по высоте и силе (70 % высоких результатов). Дошкольники научились контролировать темп устного высказывания, освоили интонационное выделение логического центра фразы, избавились от монотонности и смазанности произношения. Голосовой ассистент «Алиса» позволил сформировать устойчивый навык речевого самоконтроля, так как дети экспериментально убедились: устройство выполняет команду только при правильном, четком и интонационно оформленном произнесении.

Таким образом, по результатам проведённой работы можно сделать вывод о том, что интеграция виртуального ассистента в логопедическую практику превращает рутинные упражнения по отработке дыхания, темпа и интонации в интерактивный развивающий процесс, что кардинально повышает мотивацию и речевую активность детей с ОВЗ и обеспечивает комплексное развитие всех компонентов просодики.

Включение виртуального помощника в режим взаимодействия с родителями обеспечивает непрерывность коррекционного процесса и ускоряет автоматизацию навыков выразительной речи.

Литература:

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2007. — 360 с.
2. Белякова Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова; под ред. Л. И. Беляковой. — М.: Книголюб, 2004. — 56 с.
3. Жилиева А. Б. Использование нейросетей в работе учителя-логопеда / А. Б. Жилиева // Педагогический опыт. — 2025
4. Логинова А. А. Использование виртуального голосового помощника «Алиса» как повышение интереса к логопедическим занятиям у обучающихся с нарушением интеллекта / А. А. Логинова, А. И. Арясова // Образовательный портал «Наша сеть». — 2025.
5. Салимова К. С. Искусственный интеллект в логопедии: революция в речевой терапии / К. С. Салимова // Современные научные исследования и инновации. — 2025. — № 10.

Обеспечение установления правил взаимодействия и формирование позитивных отношений между детьми дошкольного возраста

Недовиченко Инна Михайловна, воспитатель;
Морзавицкая Алла Александровна, воспитатель;
Субракова Валентина Юрьевна, воспитатель
МБДОУ г. Абакана «Детский сад «Матрёшка» (Республика Хакасия)

Введение

Социальнокоммуникативное развитие — одно из ключевых направлений образовательной работы в дошкольной организации согласно ФГОС ДО [2]. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной компетентности ребёнка: умение выстраивать отношения со сверстниками, договариваться, учитывать чужие интересы, конструктивно разрешать конфликты. Опыт первых взаимодействий со сверстниками становится фундаментом для дальнейшей социализации и личностного развития.

В данной статье представлен практический подход к организации работы по формированию правил взаимодействия и созданию позитивного микроклимата в группе детей дошкольного возраста.

Установление правил взаимодействия: принципы и способы

Правила взаимодействия в дошкольной группе не должны быть абстрактными запретами, навязанными сверху. Для дошкольников (особенно младшего возраста) эффективны правила, сформулированные в позитивной форме, понятные по смыслу и подкреплённые визуальными опорами.

Основные принципы формулирования правил:

- Позитивная формулировка. Вместо «не толкайся» лучше говорить «пропусти вперёд», вместо «не кричи» — «говорим спокойно».
- Простота и конкретность. Правило должно быть сформулировано так, чтобы ребёнок мог его выполнить: «Если хочешь поиграть с игрушкой, спроси: „Можно?“».
- Совместное создание. В старшем дошкольном возрасте дети могут участвовать в обсуждении и принятии правил, что повышает их готовность их соблюдать.
- Визуализация. Пиктограммы, карточки, «дерево правил» делают нормы видимыми и помогают ребёнку их запомнить.

Практические приёмы введения правил:

- Ритуалы начала дня. Утренний круг с приветствием, обменом новостями, выбором дежурных помогает задать доброжелательный тон на весь день.
- Игровые модели. Например, «Светофор эмоций» (зелёный — всё хорошо, жёлтый — нужна помощь, красный — требуется вмешательство взрослого) или «Волшебная ладошка» (говорит только тот, у кого в руках предмет).
- Обсуждение ситуаций. Разбор коротких историй, мультфильмов, картинок с изображением разных мо-

делей поведения помогает детям увидеть последствия поступков и выбрать социально приемлемый вариант.

Опора на понимание социальной природы развития ребёнка (Л. С. Выготский) [4] позволяет выстраивать работу так, чтобы правила не воспринимались как внешнее принуждение, а становились частью общего «смыслового поля» группы, в котором дети учатся ориентироваться. При этом ведущая роль игры (Д. Б. Эльконин) [5] даёт естественные контексты для отработки норм взаимодействия.

Создание условий для позитивных отношений между детьми

Позитивные отношения в группе формируются не только через правила, но и через ежедневную практику доброжелательного взаимодействия.

Эффективные практики:

- Ситуации взаимопомощи. Воспитатель специально создаёт условия, где один ребёнок может помочь другому: подать деталь конструктора, показать, как застегнуть липучку, вместе собрать рассыпавшиеся предметы.
- Коллективные ритуалы. Совместное накрывание на стол, уборка игрушек, подготовка материалов к занятию сплачивают группу и дают каждому ребёнку ощущение значимости своего вклада.
- Эмоциональная поддержка. Важно замечать и поощрять проявления доброты и заботы: «Спасибо, что помог Маше найти шапку!», «Ты так бережно передал игрушку — это очень важно!».
- Включение застенчивых детей. Для малоактивных воспитанников подбираются роли, не требующие много слов, но позволяющие быть полезными: разложить карточки, выбрать цвет для общего рисунка, распределить кубики.

Особое значение имеет личный пример воспитателя: доброжелательный тон, уважительное отношение к каждому ребёнку, демонстрация способов примирения и поддержки формируют модель поведения, которую дети копируют в общении друг с другом. В этом контексте значимы исследования М. И. Лисиной о формах общения ребёнка со сверстниками и становлении коммуникативных умений [6].

Развитие коммуникативных способностей и навыков групповой работы

Коммуникативные навыки у дошкольников развиваются в первую очередь в игровой деятельности, которая является ведущей в этом возрасте.

Формы работы, способствующие развитию коммуникации:

- Совместные игры и проекты. Строительство общей постройки из мягких кубиков, коллективная аппликация, подготовка сюрприза для куклы — в таких задачах дети учатся договариваться, распределять роли, учитывать мнения друг друга.

- Ролевые и игровые диалоги. Минисценки «Попросим игрушку», «Утешим плачущего мишку» помогают освоить вежливые формы обращения, просьбы, извинения.

- Работа с эмоциями. Использование «уголка настроения» с карточками эмоциями, обсуждение чувств героев сказок, игры на невербальную коммуникацию («Изобрази настроение», «Покажи, что ты хочешь») развивают эмоциональный интеллект и способность понимать состояние другого.

При организации групповой работы важно учитывать индивидуальные особенности детей: темп деятельности, уровень речевой активности, склонность к лидерству или следованию. Каждому ребёнку следует предлагать посильную и значимую роль, чтобы он чувствовал себя успешным и нужным в коллективе.

В рамках программы «От рождения до школы» [8] социальнокоммуникативное развитие реализуется через систему задач и технологий, адаптированных к возрастным особенностям детей. Программа «Я — ты — мы» [9] дополняет этот подход конкретными модулями по формированию доброжелательных отношений, навыков сотрудничества и разрешения конфликтов.

Профилактика и разрешение конфликтов как обучающая ситуация

Конфликты между дошкольниками — естественная часть социального развития. Задача педагога — не избегать их, а использовать как обучающий момент.

Алгоритм работы с конфликтом:

1. Остановить эскалацию, обеспечить безопасность.
2. Назвать эмоции детей: «Ты злишься, потому что игрушку не отдадут».
3. Помочь сформулировать просьбу: «Скажи: „Дай, пожалуйста, поиграть“».
4. Предложить варианты решения: «Можно по очереди, можно вместе построить».
5. Проговорить итог: «Вы договорились играть вместе — это здорово!»

Регулярные беседы о способах примирения (обняться, сказать «прости», сделать маленький подарок) помогают детям осваивать социальные нормы и чувствовать себя увереннее в сложных ситуациях.

Практические алгоритмы работы педагога в конфликтных ситуациях, а также диагностические ин-

струменты представлены в пособиях Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой [11], а также в работе В. М. Холмогоровой по профилактике и коррекции конфликтов [12]. Социальнонравственное воспитание, включающее формирование культуры взаимодействия и ответственности, раскрывается в трудах Р. С. Буре.

Практический пример: совместная постройка из мягких кубиков

Рассмотрим на примере, как в одной деятельности можно реализовать сразу несколько задач по формированию правил взаимодействия.

Воспитатель предлагает детям построить общий домик из больших мягких кубиков. Перед началом работы проговариваются правила: «Кубики берём по одному», «Если хочется поставить кубик сверху — предупреждаем: «Осторожно, ставлю!», «Если кубик падает — не ругаем, а помогаем собрать».

В процессе строительства дети сталкиваются с типичными трудностями: комуто не хватает кубиков, кто-то хочет поставить свой кубик в центр, а место уже занято. Воспитатель не спешит вмешиваться, а помогает детям найти решение: «Давайте посчитаем, сколько кубиков нужно каждому», «Может, построим два домика рядом?», «Кто поможет поддержать стенку, пока другой ставит кубик?».

После завершения постройки проводится короткий «круг рефлексии»: дети делятся впечатлениями, отмечают, кто особенно помогал, что было сложно и как удалось справиться. Такой подход не только развивает навыки сотрудничества, но и формирует у детей чувство общности и взаимной поддержки.

Заключение

Формирование позитивных отношений между дошкольниками и установление правил взаимодействия — это системная работа, которая пронизывает все режимные моменты и виды деятельности в детском саду. Она требует от педагога не только знания возрастных особенностей детей и методик социальнокоммуникативного развития, но и искреннего интереса к каждому ребёнку, готовности быть примером доброжелательного и уважительного отношения.

Комплексный подход, сочетающий чёткие правила, практическую отработку навыков сотрудничества, эмоциональную поддержку и конструктивное разрешение конфликтов, позволяет создать в группе атмосферу доверия и уважения, где каждый ребёнок чувствует себя принятым и значимым. Такой опыт становится прочным фундаментом для успешной социализации и дальнейшего обучения.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155).
3. Санитарные правила СП 2.4.364820 «Санитарноэпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи».
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Владос, 1999.
6. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986.
7. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Васильева М. А. (ред.) От рождения до школы. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. — М.: МозаикаСинтез, 2020.
8. Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Я — ты — мы. Программа социальноэмоционального развития дошкольников. — М.: Просвещение, 2003.
9. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. — М.: Генезис, 2003.
10. Холмогорова В. М. Конфликты в детском саду: диагностика, профилактика, коррекция. — М.: Сфера, 2015.
11. Буре Р. С. Социальнонравственное воспитание дошкольников. — М.: МозаикаСинтез, 2014.
12. Журналы «Дошкольное воспитание» и «Обруч» (публикации за последние 3 года по социальнокоммуникативному развитию и работе с группой)

Ребёнок, текст и экран: как формировать читательскую грамотность у учеников начальных классов в наши дни

Пастухова Екатерина Васильевна, учитель начальных классов

МБОУ ООШ № 60 села Новопокровского м. о. Крымский район имени В. И. Лихоносова (Краснодарский край)

В последние годы цифровая среда стала неотъемлемой частью детства [1]. Современный ребенок приходит в школу уже имея опыт взаимодействия с экраном: он листает, кликает, смотрит, но далеко не всегда — читает в традиционном понимании этого слова. Это ставит перед учителем начальных классов новую профессиональную задачу: не просто научить ребенка читать, а сформировать у него читательскую грамотность как основу дальнейшего обучения и развития [2].

Актуальность данной проблемы обусловлена изменением самого характера чтения [3]. Если ранее книга была основным источником информации, то сегодня ребенок сталкивается с множеством текстов — от учебных до цифровых, включая сообщения, сайты, инструкции, визуальные и мультимедийные материалы. При этом наблюдается противоречие: технический навык чтения формируется достаточно успешно, однако уровень понимания, интерпретации и критического осмысления текста остается недостаточным [4].

Цель данной статьи — рассмотреть особенности формирования читательской грамотности младших школьников в условиях цифровой среды, а также представить эффективные педагогические практики.

Читательская грамотность — это способность понимать текст, интерпретировать его, оценивать и использовать информацию в различных ситуациях [5]. Это комплексное умение, включающее когнитивные, речевые и личностные компоненты. Формирование читательской

грамотности начинается в начальной школе и продолжается на протяжении всей жизни.

Особенности современных младших школьников во многом определяются цифровой средой [6]. Среди характерных черт можно выделить клиповое мышление, снижение устойчивости внимания, быструю утомляемость при работе с длинными текстами, а также ориентацию на визуальную информацию. Учителя отмечают, что дети легче воспринимают изображения и видео, чем текст, и часто испытывают трудности при необходимости анализа прочитанного.

Сравнение чтения с бумажного носителя и с экрана показывает различия в глубине понимания текста [7]. При чтении с экрана учащиеся чаще сканируют текст, пропускают важные детали, реже возвращаются к прочитанному. Однако цифровая среда обладает значительным образовательным потенциалом: интерактивность, мультимодальность, доступ к разнообразным источникам.

Формирование читательской грамотности требует системной педагогической работы. На этапе до чтения важно формировать у учащихся умение прогнозировать содержание текста [2]. Например, можно предложить детям предположить содержание по заголовку или иллюстрации, сформулировать вопросы к тексту.

Во время чтения эффективны приемы, направленные на контроль понимания: чтение с остановками, обсуждение, выделение ключевых слов [8]. Учитель может за-

давать вопросы по ходу текста, побуждать детей к осмыслению информации.

После чтения необходимо организовать работу по анализу и интерпретации текста. Это может быть пересказ, составление плана, создание схем, обсуждение смыслов. Важно использовать вопросы высокого уровня: «почему», «зачем», «что будет, если...».

Особое значение приобретает работа с цифровыми текстами. Здесь важно формировать у учащихся навыки осознанного чтения с экрана [9]. Например, задания на поиск информации, сравнение источников, выделение фактов и мнений. Это способствует развитию критического мышления даже в начальной школе.

Практический опыт показывает, что эффективным является сочетание традиционных и цифровых форм работы. Например, можно предложить сначала прочитать текст в учебнике, а затем найти дополнительную инфор-

мацию в электронном ресурсе. Это развивает умение работать с разными источниками.

Роль учителя в современных условиях существенно трансформируется [3]. Он становится медиатором между ребенком и информацией, организатором образовательной среды, наставником. Учитель не только обучает, но и формирует отношение к чтению, развивает познавательный интерес.

Для повышения эффективности работы можно использовать следующие методические приемы:

- чтение с остановками;
- «тонкие» и «толстые» вопросы;
- работа с ключевыми словами;
- составление интеллект-карт;
- преобразование текста в схему или таблицу.

Систематизация приемов формирования читательской грамотности представлена в таблице 1.

Таблица 1

Прием	Суть приема	Как реализовать на уроке	Педагогический эффект
Чтение с остановками	Осмысленное поэтапное чтение текста	Деление текста на части, обсуждение после каждого фрагмента, постановка вопросов	Развитие понимания, удержание внимания, формирование навыка анализа
«Тонкие» и «толстые» вопросы	Различение вопросов на воспроизведение и размышление	Составление вопросов по тексту, работа в парах, обсуждение	Развитие критического мышления и умения анализировать
Работа с ключевыми словами	Выделение смысловых опор текста	Подчеркивание главных слов, восстановление текста по ним	Формирование умения выделять главное
Интеллект-карты	Визуализация содержания текста	Создание схемы: тема → идеи → детали	Развитие логического мышления и структурирования информации
Преобразование текста	Перевод информации в другую форму	Текст → таблица, схема, рисунок	Глубокое понимание и переработка информации
Прогнозирование	Предположение содержания до чтения	Работа с заголовком, иллюстрацией, ключевыми словами	Активизация познавательного интереса
Верные и неверные утверждения	Проверка понимания текста	Определение правильности утверждений до/после чтения	Развитие внимания и осознанности
Поиск информации в тексте	Работа с фактами и деталями	Ответы на вопросы, поиск информации, работа с цифровым текстом	Формирование функциональной грамотности
Факт или мнение	Различение объективной и субъективной информации	Анализ утверждений, обсуждение	Основа критического мышления
Пересказ с изменением формы	Передача содержания разными способами	Пересказ от лица героя, в виде диалога, схемы	Развитие речи и глубокого понимания

Проведенные наблюдения в практике показывают, что систематическая работа по данным направлениям приводит к улучшению понимания текста, повышению интереса к чтению и развитию речевых навыков учащихся.

Таким образом, формирование читательской грамотности в условиях цифровой эпохи является одной из ключевых задач начального образования [1]. Этот процесс требует комплексного подхода, учета возрастных особен-

ностей учащихся и использования современных образовательных технологий.

В заключение следует отметить, что цифровая среда не является препятствием для развития читательской грамотности. При грамотной организации образовательного процесса она становится мощным ресурсом. Ключевую роль играет учитель, его профессионализм, методическая компетентность и готовность к изменениям.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М., 2021.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. — М.: МГУ, 2019.
3. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех. — М.: Просвещение, 2018.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 2020.
5. PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. OECD, 2019.
6. Поливанова К. Н. Психология развития ребенка. — М.: Академия, 2020.
7. Mangen A., Walgermo B. Reading linear texts on paper versus computer screen. 2013.
8. Бунеев Р. Н. Чтение и развитие личности. — М.: Баласс, 2017.
9. Кузнецова О. В. Цифровые технологии в образовании. — М., 2021.

Использование нейропсихологических игр в логопедической практике

Пичкалёва Лилия Олеговна, учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад № 147» г. Рязани

В статье рассматривается актуальность внедрения нейропсихологических методов в систему логопедической коррекции. Автор анализирует влияние нейропсихологических игр на развитие высших психических функций, межполушарного взаимодействия и сенсомоторной интеграции у детей с речевыми нарушениями. Обосновывается необходимость комплексного подхода, при котором нейропсихологические упражнения выступают фундаментом для успешной логопедической работы.

Ключевые слова: нейропсихология, логопедия, межполушарное взаимодействие, высшие психические функции, сенсомоторная интеграция, коррекционно-развивающее обучение, речевые нарушения.

В современной логопедии все чаще наблюдается переход от традиционных методов коррекции речевых нарушений к интегративным подходам. Одним из наиболее эффективных направлений является нейропсихологический подход, который рассматривает речь не как изолированную функцию, а как сложную систему, опирающуюся на работу различных зон головного мозга. Использование нейропсихологических игр позволяет логопеду воздействовать на «фундамент» речи — высшие психические функции (ВПФ).

Почему нейропсихологические игры эффективны?

Речевые нарушения у детей часто сопровождаются дефицитом внимания, трудностями переключения, нарушениями пространственного восприятия и моторной неловкостью. Нейропсихологические игры направлены на развитие межполушарного взаимодействия, формирование нейронных связей и активизацию зон мозга, ответственных за программирование и контроль деятельности.

Как отмечает А. В. Семенович, развитие речи невозможно без предварительного формирования базовых уровней организации мозга, в частности, развития сенсомоторной интеграции [3, с. 89].

Основные направления работы

В логопедической практике нейропсихологические игры можно разделить на несколько ключевых блоков:

Развитие межполушарного взаимодействия

Упражнения типа «Кулак-ребро-ладонь», «Перекрестные шаги» или рисование двумя руками одновременно (симультанные движения) помогают синхронизировать работу правого и левого полушарий. Это критически важно для автоматизации речевых навыков и улучшения темпо-ритмической стороны речи.

Развитие пространственного восприятия

Многие дети с ОНР (общим недоразвитием речи) имеют трудности с ориентировкой в схеме собственного тела и на листе бумаги. Игры с использованием кинезиологических упражнений, работа с графическими диктантами и задания на «зеркальное» копирование помогают сформировать пространственные представления, что напрямую влияет на профилактику дисграфии.

Развитие функций программирования и контроля

Игры на торможение (например, «Стоп-иди», «Хлопни, когда услышишь звук [р]») тренируют лобные доли мозга. Это помогает ребенку удерживать речевую инструкцию и контролировать правильность произношения звуков в спонтанной речи.

Сенсорная интеграция

Использование балансиров (доска Бильгоу), тактильных дорожек и упражнений на развитие проприоцепции помогает «разбудить» кору головного мозга, что создает благоприятный фон для логопедических занятий.

Интеграция в структуру занятия

Нейропсихологические игры не заменяют артикуляционную гимнастику или работу над звукопроизношением, а органично дополняют их. Например, выполнение упражнения «Колечко» (пальчиковая гимнастика) можно совместить с автоматизацией звука [с], а упражнения на балансире — с отработкой слоговой структуры слова.

По мнению Т. Г. Визель, нейропсихологический подход позволяет логопеду работать не с симптомом (отсутствием звука), а с причиной его отсутствия, что делает коррекционный процесс более глубоким и устойчивым [2, с. 107].

Практические рекомендации для логопеда

При внедрении нейропсихологических методов важно придерживаться принципа «от простого к сложному». На начальных этапах работы логопеду следует сосредоточиться на развитии базовых сенсомоторных навыков, постепенно переходя к заданиям, требующим высокого уровня произвольной регуляции.

Нейропсихологические упражнения требуют значительных энергетических затрат от нервной системы ребенка. Поэтому оптимальным считается включение 2–3 игровых приемов в структуру 20-минутного занятия. Чрезмерное усложнение заданий может привести к быстрому утомлению и снижению мотивации, что противоречит целям коррекционной работы.

Кроме того, эффективность метода напрямую зависит от регулярности. Как подчеркивают Т. В. Ахутина и Н. М. Пылаева, нейропсихологическая коррекция наиболее результативна при системном воздействии, когда упражнения становятся частью повседневной деятельности ребенка, а не эпизодическим элементом терапии [1, с. 57].

Роль обратной связи и эмоционального фона

Нейропсихологический подход предполагает создание ситуации успеха. Игры должны быть эмоционально окрашены, что способствует активации лимбической системы мозга, отвечающей за мотивацию и эмоциональное подкрепление. Логопеду рекомендуется использовать элементы соревнования, игровые сюжеты и поощрения, которые помогают ребенку преодолеть страх перед ошибкой.

В процессе выполнения упражнений логопед должен внимательно следить за состоянием ребенка: появлением синкинезий (лишних движений), изменением темпа ды-

хания или признаками двигательного беспокойства. Эти маркеры являются важными диагностическими сигналами, указывающими на границы функциональных возможностей ребенка в данный момент.

Перспективы развития метода

Будущее логопедической практики лежит в синергии классических методик и нейротехнологий. Использование интерактивных комплексов, сенсорных панелей и специализированного оборудования для биологической обратной связи (БОС) открывает новые горизонты в коррекции тяжелых нарушений речи. Однако, несмотря на технологический прогресс, ключевым инструментом остается личность логопеда, способного грамотно выстроить «нейропсихологический маршрут» для каждого конкретного ребенка, опираясь на его индивидуальный профиль развития.

Таким образом, нейропсихологический подход в логопедии — это не дань моде, а научно обоснованная необходимость, позволяющая сделать коррекционный процесс более физиологичным, гуманным и результативным.

Интеграция нейропсихологических методов в работу с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)

Особое внимание в современной практике уделяется детям с системным недоразвитием речи, где нейропсихологический подход становится инструментом «запуска» речевых механизмов. При работе с данной категорией детей логопед сталкивается с необходимостью коррекции не только артикуляционного праксиса, но и общей нейродинамики. Использование упражнений на развитие кинестетического и кинетического праксиса позволяет сформировать базу для артикуляционной моторики, так как развитие мелкой моторики рук напрямую коррелирует с развитием речевых зон коры головного мозга [4, с. 205].

Важным элементом является работа с пространственным гнозисом. Трудности в различении правого и левого, верха и низа часто проецируются на структуру предложения и порядок слов. Включение в занятия игр на ориентировку в пространстве (например, «Робот», где ребенок должен выполнять команды по заданному алгоритму) помогает ребенку выстроить внутреннюю модель пространства, что является необходимым условием для формирования грамматически правильной речи [5, с. 45].

Преодоление трудностей автоматизации через нейропсихологическую стимуляцию

Часто процесс автоматизации звуков затягивается из-за истощаемости нервных процессов или трудностей переключения. Нейропсихологические игры, направленные на развитие функций программирования и контроля, позволяют сделать этот процесс более дина-

мичным. Использование ритмических рядов, отхлопывание слоговых структур с одновременным выполнением движений (например, прыжки на балансирах) создает дополнительные афферентные потоки, которые облегчают закрепление артикуляционного уклада.

Как отмечает Ж. М. Глозман, именно через развитие произвольной регуляции деятельности ребенок учится осознанно управлять своим речевым аппаратом, что переводит процесс коррекции из пассивного повторения в активную когнитивную деятельность [3, с. 27].

Подводя итог, можно утверждать, что нейропсихологический подход в логопедии является мощным катализатором коррекционного процесса. Он позволяет логопеду выйти за рамки узкоспециализированных упражнений и воздействовать на психофизиологическую базу речи. Интеграция нейропсихологических игр не только повышает эффективность логопедической работы, но и способствует гармоничному развитию личности ребенка, формируя у него уверенность в своих силах и готовность к школьному обучению.

Литература:

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб.: Питер, 2008. — 320 с.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. — М.: АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005. — 384 с.
3. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста. — М.: Академия, 2009. — 272 с.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2015. — 474 с.
5. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. — М.: Юристъ, 2000. — 304 с.

Актуальность педагогических условий воспитания личности в системе взглядов К. Д. Ушинского

Прохоров Данил Артемович, студент магистратуры
Севастопольский государственный университет

В статье автор исследует актуальность основных педагогических условий воспитания личности посредством педагогических идей величайшего русского педагога К. Д. Ушинского в современной российской системе образования.

Ключевые слова: педагогические условия, воспитание, личность, Ушинский, ФГОС.

В современных социокультурных и образовательных условиях воспитание выступает одной из приоритетных задач государственной образовательной политики и педагогической науки. Его значимость обусловлена необходимостью формирования у подрастающего поколения гражданской идентичности, ценностно-смыслового отношения к Отечеству, уважения к отечественной истории, культурному наследию, традициям и духовно-нравственным основаниям российского общества. Данные положения отражены в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором воспитание определяется как неотъемлемая часть образования [5], Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809, закрепляющий приоритет сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей [6]. В совокупности данные нормативные акты задают аксиологические, воспитательные и историко-просветительские ориентиры современной школы.

В своих трудах величайший российский педагог XIX века Константин Дмитриевич Ушинский выделял огромное влияние воспитания на формирование личности ребенка. Особенно значимым в системе педагогических взглядов выделяется определенность, осознанность, целостность и системность, что является основными педагогическими принципами в обучении и воспитании подрастающего поколения. Именно патриотизм является нравственным и этическим ядром индивида по мнению К. Д. Ушинского, которому он отводил одну из главных ролей в деле общественного воспитания [3]. Важно отметить, что сам Ушинский считал дело воспитания главной составляющей обучения, а также значимость и важность научного подхода в воспитании, наличие определенных знаний в области воспитания, это отражается в его основном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», где автор говорит, что «искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым

и понятным, а иным даже делом легким — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически и практически» [7]. Ушинский говорит о том, что человек с легкостью может рассуждать о процессе воспитания, когда напрямую не связан с данным видом деятельность, как не имея определенных теоретических знаний в области педагогики, так и не сталкиваясь с воспитанием в процессе практической деятельности.

В основу педагогических идей и взглядов Ушинского были заложены основные педагогические условия, которые способствуют процессу воспитания и становления будущего гражданина своей страны. Данные условия имеют основания в различных научных областях, начиная от физиологии и заканчивая психологией. Основательный подход к изучению человека как предмета воспитания является показателем комплексности и целостности в педагогической системе К. Д. Ушинского. Значимыми в системе воспитания Ушинского были педагогические условия, которые должны приобщить человека как предмета воспитания к культуре своего народа, что является стержнем в воспитательной системе. Таким образом, наибольшее значение в воспитании он отводил изучению родного языка, народного творчества, приобщение к обычаям и традициям русского народа. Данные положения отражены в работах педагога «Родное слово», «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании» [1]. Особое внимание Ушинский уделял труду как одному из педагогических условий воспитания, посредством которого также происходит формирование личности. В этой связи он утверждал, что человеку необходимо трудиться как физически, так и умственно для самосовершенствования, саморазвития и самореализации. Данный подход позволяет воспитываемому не только использовать уже имеющиеся блага цивилизации, но и создавать новые посредством собственного труда, что по мнению Ушинского является проявлением единственного достойного человека счастья [4]. Оказывается, в системе взглядов педагога на формирование личности в качестве основополагающих принципов лежит не только окружение предмета воспитания традициями и обычаями, трудом как педагогическими условиями, но и важной составляющей является определение цели воспитания. Ушинский говорит о том, что необходимо не только передать имеющиеся и накопленные знания, но и сознательно, целенаправленно развивать «человека в человеке» [2]. Данное педагогическое условие говорит о важности идеи в процессе воспитания, о том, что необходимо для выстраивания цельной системы придерживаться определенного результата. Во всей совокупности и целостности системы взглядов и идей Ушинского на воспитание человека необходимым педагогическим условием

является и влияние личности учителя на воспитываемого, обязательность объектно-субъектных взаимоотношений на протяжении всего целенаправленного процесса воспитания. Данный подход в принципе является базовым, отражает суть педагогической науки в её прямом и непосредственном проявлении — сопровождении человека в процессе его развития и становления.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего общего образования предъявляют требования к освоению образовательной программы соответствующего уровня образования, в том числе и личностные результаты освоения основной образовательной программы. В качестве личностных результатов ФГОС НОО, ООО и СОО предполагают следующие:

- российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов;
- сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества; готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности;
- толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения [8].

Личностные результаты ФГОС утверждают значимость и важность перечисленных в них основных элементов из которых складывается личность будущего сформированного воспитанного человека. В своих работах Ушинский как раз и описывал важные составляющие личностного воспитания через определенную систему педагогических условий: труд, знание культуры, истории, традиций и обычаев, изучение родного языка и др. Значимость идей и взглядов в педагогической системе К. Д. Ушинского является одной из концептуальных основ образовательной системы нашей страны на протяжении достаточно долгого времени и не теряет своей актуальности и в наши дни.

В современном мире это обусловлено геополитическими и экономическими трансформациями, которые в свою очередь оказывают свое влияние на современное образование. В основе идей, заложенных Ушинским в XIX веке, лежат идеи воспитания гармонично развитой личности, человека ответственного, трудолюбивого, воспитанного на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностях.

Литература:

1. Алиева Л. В. К. Д. Ушинский о педагогических правилах воспитания человека // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-d-ushinskiy-o-pedagogicheskikh-pravilah-vospitaniya-cheloveka> (дата обращения: 16.08.2026).

2. Алиева Л. В. Концепция воспитания К. Д. Ушинского — научно-педагогическое открытие XIX века, теоретико-методологическая основа совершенствования системы воспитания подрастающего поколения XXI века // Педагогическое искусство. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-vospitaniya-k-d-ushinsko-go-nauchno-pedagogicheskoe-otkrytie-xix-veka-teoretiko-metodologicheskaya-osnova> (дата обращения: 16.08.2026).
3. Богуславский М. В., Милованов К. Ю. Педагогическая судьба К. Д. Ушинского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-sudba-k-d-ushinskogo> (дата обращения: 15.08.2026).
4. Занаев С. З. Идеи трудового воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского и их развитие в деятельности М. Н. Скаткина // Проблемы современного образования. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idei-trudovogo-vospitaniya-v-pedagogicheskoy-sisteme-k-d-ushinskogo-i-ih-razvitie-v-deyatelnosti-m-n-skatkina> (дата обращения: 16.08.2026).
5. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007> (дата обращения: 03.06.2026)
6. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Рос. Федерации от 9 нояб. 2022 г. № 809 // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 03.06.2026).
7. Ушинский, К. Д. (1824–1870/71). Собрание педагогических сочинений Константина Дмитриевича Ушинского: Т. [1]-2. [Т. 1] / 2 т.; 23. — Санкт-Петербург: тип. А. М. Котомина, 1875–1908, 1875. — [4], II, 624 с., 1 л. табл.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, <https://fgos.ru/fgos-poo>

Логопедическая работа по коррекции смешанной формы дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Симонова Алена Михайловна, учитель-логопед
МБОУ СОШ № 61 г. Краснодара

В статье проведен теоретический анализ научных подходов к определению ряда понятий и терминов, касающихся смешанной формы дисграфии и её логопедической коррекции у детей младшего школьного возраста, страдающих общим недоразвитием речи. Анализ работ педагогов, логопедов и психологов позволил автору разработать и апробировать упражнения и задания для младших школьников 2–3-х классов, обучающихся в общеобразовательной школе г. Краснодара. Практическая реализация предложенных заданий способствует коррекции смешанной формы дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дисграфия, смешанная дисграфия, общее недоразвитие речи, младший школьный возраст.

Дисграфия представляет собой одну из наиболее острых и многогранных задач для современной логопедической науки. Вопреки проведению обширных научных разработок и накоплению значительного количества теоретических данных, в научном сообществе по-прежнему отсутствует общепринятая терминология и консенсус относительно сущности данного расстройства. Исследованием проблемы дисграфии и особенностей её протекания в младшем школьном возрасте занимались Т. В. Ахутина [1], А. Н. Корнев [6], Р. И. Лалаева [7], И. Н. Садовникова [11], А. В. Ястребова [14] и другие учёные.

В научной терминологии до сегодняшнего дня не сформировалось универсального определения дисграфии. Р. И. Лалаева классифицирует дисграфию как «частичное,

специфическое нарушение процесса письма», объясняя это явление повторяющимися письменными ошибками, которые носят стабильный характер. По ее мнению, эти ошибки связаны с неполностью развитыми высшими психическими функциями ребенка, необходимыми для письма [7].

И. Н. Садовникова определяет ключевым признаком дисграфии постоянство уникальных ошибок в письме. Она классифицирует их на три основные категории:

- ошибки на уровне символа и звуковой единицы, вызванные отсутствием развития способности к фонематическому разбору слов.
- ошибки в выделении слов. Связаны с трудностями в извлечении речевых единиц и компонентов из потока речи;

– проблемы синтаксического уровня. Выражаются в отсутствии языковой консолидации, ведущей к деструктуризации слов в предложениях [11].

С каждым годом увеличивается число детей с различными нарушениями в речевом развитии. Нарушения письменной речи, которая диагностируется во втором или третьем классах, препятствует полноценному усвоению основной образовательной программы начального общего образования. Дисграфия у младших школьников может проявляться в наличии стойких или часто повторяющихся специфических ошибок. Самым распространенным видом дисграфии является смешанная дисграфия. В основе смешанной дисграфии лежит несформированность не одной, а сразу двух или даже нескольких операций письма, что в значительной мере усугубляет общую картину нарушения письменной речи.

В сфере российской логопедической науки такие учёные, как Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова, классифицируют определённые виды ошибок дисграфии, проявляющиеся в письменной речи:

- смешивание букв, вызванное их акустическим и артикуляционным сходством;
- недочёты, связанные с включением лишних элементов, опусканием символов, их неправильной последовательностью, а также некорректным расположением слогов;
- ошибки из-за перестановки букв, обладающих визуальным сходством при записи [4].

Такие видные ученые, как Л. С. Выготский [2], А. Н. Гвоздев [3], А. Г. Зикеев [5], Р. Е. Левина [8], С. М. Мельниченко [10], Л. Ф. Спирова [12], проводили исследования в области логопедии, особенно интересуясь проблемой глобального недоразвития речи у детей.

Р. Е. Левина определяет общее недоразвитие речи у детей с адекватным слухом и не нарушенными первичными когнитивными функциями как тип речевого дефекта, характеризующийся нарушениями в становлении всех элементов речевого процесса, включающим как аспекты фонетического, так и лексико-семантического уровней речи [8].

Анализируя аспекты фонетики и фонематики в контексте речевых нарушений у учащихся, ученые Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина выделяют проблемы в произнесении звуков, подчеркивая, что эти трудности не ограничиваются только звуками, формирующимися на более поздних этапах развития речи. Они также обращают внимание на распространенность нарушений, связанных с озвончением и палатализацией (смягчением) звуков, что, как следствие, влияет на правильность орфографии в письменной речи детей [13].

В контексте дисграфии, как и у других нарушений, раннее выявление и своевременная поддержка могут значительно улучшить прогнозы для исправления. Для диагностирования этого расстройства ключевым показателем является выявление т. н. «специфических ошибок», которые не исчезают и регулярно встречаются при напи-

сании. Эти ошибки могут включать допущение неоднократных замен и искажений букв; изменения в звуковой и слоговой структуре слов; ошибки в написании слов как единого целого в предложении; а также наличие ошибок в грамматическом строе на письме.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что существует необходимость совершенствования традиционных в логопедической работе приёмов и средств коррекции смешанной формы дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Следовательно, рассматриваемая проблема является актуальной и значимой для практики современной логопедической работы.

В условиях МАОУ СОШ № 61 г. Краснодара была создана программа упражнений для исправления смешанной формы дисграфии у учеников начальных классов, страдающих от общего недоразвития речевых навыков. Эта программа основывается на оригинальных методиках Е. В. Мазановой, однако, были внесены специфические дополнения для комплексной коррекции различных форм дисграфии, обнаруживаемых среди детей [9].

Данный набор упражнений разработан для использования в логопедической практике с учениками 2–3 классов, страдающими от генерализованного недоразвития речи. Этот инструментальный интегрируется в обширную программу коррекционной помощи, где учитываются уникальные способности и потребности каждого ребёнка.

Приведем примеры упражнений и заданий.

Упражнение «Шифровщик».

Задача: формируйте словосочетания, используя символы с идентичным начертанием.

Речевой материал: для улучшения аудиальной памяти и развития речи применялись задания следующего характера: из перечня слов «акула, воробей, тигр, пчела, ящерица, пингвин, обезьяна, береза» было нужно выбрать и записать лишь те, которые являются наименованиями животных или птиц и так далее.

Упражнение «Строитель».

Задача: скомпонуйте слова из заданных фонем. К примеру: [n] [a] [p] [o] [v] [o] [z] и аналогичные упражнения по фонетическому анализу слов.

Ученики изучали различие по звучанию фонем, схожих как по акустическим, так и по артикуляционным характеристикам. Это включало работу со словами в их разнообразных грамматических формах. Применялись различные аудио-визуальные методики: отбор изображений с определенным звуком, создание слов с заданной фонемой, упражнения на быстрое распознавание звуков, анализ и демонстрация понимания через выбор ответа после аудирования и другие подобные задачи.

Упражнение «Сосчитай слова».

Задача: определите количество слов в каждом из предложений.

Речевой материал: «Мама пришла с работы и загадочно улыбалась. У мамы в руках была интересная и красочная

коробка, перевязанная бантом. Нашему коту Ваське было очень интересно, что же лежит в этой коробке? Нам с сестрой не терпелось открыть коробку и заглянуть в неё. Когда мама разрешила открыть коробку мы увидели в ней красивый торт!»

Упражнение «Напиши небольшой рассказ».

Задача: напишите рассказ, следуя заданной теме.

Инструкция: для создания связного текста расставьте предложения в правильном порядке.

Речевой материал:

1. Дети гостили у бабушки в деревне. На обратном пути Вова вёз свою сестру на велосипеде. Мальчик позвал сестру посмотреть находку. Вова катался на велосипеде и увидел птицу. Сестра не увидела птицу, расстроилась, но не стала плакать.

2. Наступила весна. Недалеко от парка пробились первые проталины и зажурчали ручейки. Солнышко прогревает своими тёплыми лучами полянку. Природа оживает, птички щебечут и готовятся к вить новые гнёзда. На небе ни единого облачка. На деревья появились первые почки.

Коррекция акустической дисграфии включала упражнения на повторение звуковых значений букв в зависимости от их положения в слове, выделение на письме мягкости и оглушения звонких согласных в середине и на конце слов. Также критически важно было провести работу по различению букв, которые представляют звуки, близкие по моторике исполнения, а также похожие как в процессе артикуляции, так и по своему звучанию. В зависимости от характера и специфики ошибок задействовались разнообразные методики и упражнения:

– для коррекции проблем в графическом отображении мягкости согласных звуков были задействованы

задания: «Определение слогов с мягкостью согласных», «Дополнение текста недостающими гласными и выделение контрастом знаков, кодирующих твердые и мягкие согласные», «Расстановка символа мягкости по правилам» и другие;

– для коррекции ошибок, вызванных оглушением звонких согласных на медиальных и финальных позициях в словах, использовались учебные занятия, включающие методические задания типа: «Выделение согласной для правильного написания в завершении слова», «Дополнение произносимого варианта слова его орфографически корректной формой», «Классификация слов по принципу звонкости/ оглушенности согласных звуков с размещением в соответствующих колонках таблицы» и другие.

Таким образом, логопедическая работа по коррекции смешанной формы дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи, предполагает последовательное и методичное использование разнообразных заданий и упражнений с учетом формы дисграфии и степени недоразвития речи у младших школьников. В процессе такой целенаправленной логопедической деятельности, опирающейся на специализированный набор упражнений, нам удалось значительно снизить характерные ошибки в письме среди младших школьников с генерализованным речевым недоразвитием. Систематическая практика тщательно отобранных заданий будет способствовать повышению навыков письма у детей и способствовать преодолению трудностей, вызванных дисграфией. Такой подход к организации логопедического процесса не только способствует коррекции смешанной дисграфии и речевых нарушений у младших школьников, но и способствует нормализации их образовательного процесса.

Литература:

1. Ахутина Т. В., Величенкова О. А., Иншакова О. Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: Материалы международной конференции (Санкт-Петербург, 14–16 марта 2022 г.). — СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2022. — С. 82–97.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти томах. — Т. 2. — М.: АСТ, 2021. — 576 с.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2007. — 472 с.
4. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей // Логопедия сегодня. — 2018. — № 4. — С. 83–86.
5. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений: учебное пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 200 с.
6. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. — СПб.: Гиппократ, 2018. — 224 с.
7. Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи: дислексия, дисграфия: пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. — М.: Владос, 2017. — 304 с.
8. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М.: АПН, 2017. — 310 с.
9. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. — М.: Издательство Гном, 2014. — 78 с.
10. Мельниченко С. М. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи / Электронный ресурс. — Режим доступа: <https://www.defectologiya.pro/zhurnal/> Научный электронный журнал: ДефектологияПроф (дата обращения: 11.06.2026).
11. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников. — М.: «Владос», 2015. — 256 с.

12. Спирова Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи. — М.: Просвещение, 2016. — 112 с.
13. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В., Миронова С. А., Лагутина А. В. Коррекция нарушений речи. — М.: Просвещение, 2017. — 204 с.
14. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. — М.: Просвещение, 2020. — 158 с.

Методический потенциал метода Dictogloss при обучении китайских студентов предложно-падежной системе русского языка

Стреха Дарья Валерьевна, преподаватель

Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена использованию метода Диктоглосс при обучении китайских студентов предложно-падежной системе русского языка. Анализируются типичные ошибки китайских учащихся, на основе которых обосновываются принципы отбора текстов для Диктоглосса. Приводится пример текста с выделением целевых конструкций и описывается механизм их отработки в процессе восстановления текста. Делается вывод о том, что целенаправленный отбор материала и групповая форма работы позволяют эффективно использовать Диктоглосс для грамматической практики в речевом контексте.

Ключевые слова: диктоглосс, предложно-падежная система, РКИ.

В лингводидактике общеизвестно, что предложно-падежная система русского языка представляет один из сложнейших аспектов грамматического строя как для иностранных учащихся, так и для методики её преподавания. Для китайских студентов, изучающих русский язык, эта проблема встаёт ещё более остро вследствие принципиальных различий в их родном и изучаемом языках. Китайский язык является аналитическим, выражение грамматических значений в нём происходит не через изменение формы слова, как это свойственно синтетическим языкам, к которым относится русский.

Несмотря на то, что заучивание всех возможных вариантов флексий при изучении падежных форм для китайских обучающихся обычно не представляет значительной трудности в связи с методикой образования в КНР, заточенной на заучивание правил и текстов, значительную сложность представляет одновременный учёт лексического значения глагола, предлога и падежной формы, действующих в единстве. Это означает, что основной проблемой является не выбор правильной флексии, а понимание, почему в предложении используется тот или иной падеж. Одним из вариантов доведения данной грамматики до автоматизма и вывода в речь является метод Dictogloss, который был разработан для того, чтобы привлечь учащихся к форме языкового материала [5, с. 5].

Метод Диктоглосс впервые был описан австралийской методисткой Рут Вайнриб в книге «Грамматический диктант», выпущенной в 1990 году. Название метода включает слова dictation (диктант) и gloss (глоссарий), однако сам метод имеет мало общего с традиционным диктантом как в процедуре его проведения, так и в целях его использования на занятиях. Так, в первую очередь он нацелен на

совершенствование грамматических навыков, хотя и задействует все виды речевой деятельности. Рассмотрим структуру проведения Диктоглосса по этапам:

1. Преподаватель проводит необходимую подготовку, вводит тему и снимает лексические трудности.
2. Преподаватель читает небольшой текст (7–10 предложений) с обычной скоростью первый раз. Во время первого прочтения учащимся запрещено делать записи, им необходимо внимательно слушать текст.
3. Преподаватель читает текст второй раз. Учащиеся делают пометки, выписывают **ключевые слова**, фразы, словосочетания;
4. Учащиеся объединяются в небольшие группы и работают совместно с целью реконструировать текст по сделанным ими ранее заметкам;
5. Каждая группа учащихся представляет свой итоговый вариант, нацеленный не на точное воспроизведение исходного текста, а на его связность, смысловую и грамматическую точность;
6. Учащиеся анализируют свои тексты, сравнивают их с восстановленными текстами других групп и оригиналом, затем вносят необходимые корректировки [5, с. 7–10].

Важной особенностью данного метода является перенос внимания с грамматического правила на его функциональное использование в контексте [4, с.192]. Таким образом, учащиеся замотивированы на анализ как значения, так и формы языкового материала, благодаря чему легче происходит понимание того, как работает грамматика в живой речи. Задание требует того, чтобы студенты осмысленно восстанавливали текст по ключевым словам, что вынуждает их задумываться о том, в каком падеже употребить слово и какой поставить предлог.

Как показал анализ учебных пособий, используемых в китайских университетах, предложно-падежные конструкции вводятся преимущественно в виде таблиц и подстановочных упражнений. Студенты успешно выполняют языковые упражнения, заполняют пропуски в изолированных предложениях, но в связной речи допускают устойчивые ошибки: путают падежи после глаголов, неверно заменяют предлоги по смыслу или опускают их, перенося стратегии родного языка, где грамматические отношения выражаются порядком слов и служебными морфемами.

Метод Диктоглосс в свою очередь может быть использован на занятии как способ закрепить и вывести в речь уже изученные и отработанные в языковых упражнениях грамматические правила. В процессе восстановления текста студент вынужден самостоятельно конструировать высказывание, выбирая необходимые грамматические конструкции исходя из смысла. При этом групповая работа снимает со студентов психологических барьер, так как личные ошибки становятся поводом к групповому обсуждению и анализу, что помогает лучше понять и усвоить материал.

Исследователи отмечают преимущества метода в развитии смысловой догадки, аудитивных навыков и письменной речи [1, с. 72; 2, с. 13]. Однако при переходе к конкретному грамматическому материалу — в частности, к предложно-падежной системе — возникают трудности с подбором учебного материала и системы заданий для отработки моделей, трудных для носителей изолирующих языков.

При отборе текстов для проведения Диктоглосса необходимо целенаправленно включать именно те конструкции, которые вызывают наибольшую сложность для китайских обучающихся. Исследования письменной речи китайских студентов показывают, что одной из наиболее характерных падежных ошибок является замена форм косвенных падежей исходной формой именительного падежа. По данным Цао Шопэна, такие замены представлены во всех косвенных падежах, однако распределены неравномерно: наиболее часто именительный падеж употребляется вместо родительного (43 % случаев), далее следуют винительный (23 %), предложный (17 %), дательный (9 %) и творительный (7 %) падежи. Наиболее существенные трудности, таким образом, связаны с оформлением родительного, винительного и предложного падежей. Кроме того, в речи китайских студентов наблюдаются нарушения предложно-падежного управления, смешение локативных и директивных значений, а также трудности в употреблении форм винительного падежа, обусловленные категорией одушевлённости. Автор связывает данные ошибки с тенденцией к упрощению падежной системы. [3, с. 65]

Таким образом, чтобы Диктоглосс работал именно на отработку грамматики, целесообразно выбирать текст так, чтобы проблемные предложно-падежные конструкции встречались регулярно и были необходимы для смыслового восстановления. В таком случае внимание учащихся направляется непосредственно на связь грамматической формы с её значением и функцией в контексте.

С учётом указанных особенностей был разработан Диктоглосс, направленный на отработку наиболее проблемных для китайских студентов падежных форм и предложно-падежных конструкций. В качестве материала для задания был выбран следующий текст для базового уровня владения языком: *«Вчера я приехал в университет раньше обычного. У входа в университет я встретил нового студента. Его зовут Ли Вэй. Он приехал из Китая и учится на первом курсе. Я показал ему университет и рассказал о наших занятиях. После этого мы пошли в столовую. В столовой я познакомил Ли Вэя с моими друзьями. После обеда мы вернулись в аудиторию. У нас было занятие по русскому языку. Преподаватель объяснил студентам новое задание и попросил нас подготовиться к следующему занятию».*

В тексте представлены трудные для китайской аудитории конструкции: предложно-падежные сочетания с предлогами у (Р.п.), из (Р.п.), на (П.п. и В. п. для различения места/направления), в (П.п. и В. п.), о (П.п.), а также глагольное управление познакомил с (Т.п.), объяснил + Д.п. Также есть употребление существительного университет в разных падежных формах (в университет, у входа в университет, в университете), что позволяет студентам увидеть зависимость падежной формы от предлога и синтаксической функции. На этапе восстановления текста студенты сталкиваются с необходимостью выбрать правильную падежную форму для каждого существительного. Например, при реконструкции предложения *«Я показал ему университет и рассказал ___ наших занятиях»* учащийся должен вспомнить, что глагол рассказывать требует предложного падежа с предлогом о. Если студент напишет *«рассказал про наши занятия»*, группа обсуждает, допустима ли такая замена в данном контексте. Работа с текстом охватывает все этапы Диктоглосса: от первичного восприятия на слух до анализа ошибок при сравнении с оригиналом. Ключевым является этап групповой работы над восстановлением текста. Данный алгоритм демонстрирует принцип, который может быть распространён на другие темы и уровни обучения.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, трудности китайских студентов в овладении предложно-падежной системой русского языка обусловлены не столько незнанием падежных окончаний, сколько отсутствием навыка осмысленного выбора падежной формы в зависимости от контекста, предлога и глагольного управления. Во-вторых, метод Диктоглосс может быть эффективно использован для преодоления этих трудностей при условии целенаправленного отбора текстового материала, включающего наиболее проблемные для китайской аудитории конструкции. В-третьих, групповая работа при восстановлении текста создаёт условия для осознанного анализа грамматических форм. Предложенный в статье алгоритм отбора текста и пример его использования могут служить основой для разработки системы заданий по грамматике русского языка как иностранного в китайской аудитории.

Литература:

1. Аксенова, И. Н. Лингводидактический потенциал комплексного задания «Диктогloss» / И. Н. Аксенова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2019. — Т. 24, № 180. — С. 70–78. — Текст: непосредственный.
2. Восковская, А. С. Dictogloss как интерактивный метод обучения аудированию студентов неязыкового вуза / А. С. Восковская, Т. А. Карпова // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 2. — С. 12–19. — Текст: непосредственный.
3. Цао Ш. Использование исходных падежных форм существительных в речи китайских студентов, осваивающих русский язык как иностранный (на фоне естественного порядка освоения языка) / Ш. Цао // Филология: научные исследования. — 2025. — № 4. — С. 57–69. — DOI: 10.7256/2454-0749.2025.4.74188.
4. Urinboyeva, Z. N. K. The benefits of implementing dictogloss technique in ESL classrooms / Z. N. K. Urinboyeva, R. T. Saidov // Central Asian Journal of Multidisciplinary Research and Management Studies. — 2025. — Vol. 2, No. 3. — P. 190–193. — DOI: 10.5281/zenodo.15068185.
5. Wajnryb, R. Grammar Dictation / R. Wajnryb. — Oxford: Oxford University Press, 2003. — 144 p. — Текст: непосредственный.

«Круги Луллия» в работе логопеда над автоматизацией звуков у детей с ОНР

Фурсова Ксения Михайловна, логопед
МБДОУ «Детский сад № 5 г. Челябинска»

Общее недоразвитие речи — это одна из наиболее распространенных речевых патологий в дошкольном возрасте. Характеризуется, как правило, стойкими нарушениями всех компонентов речи.

Работа логопеда в дошкольном учреждении включает в себя несколько направлений: коррекцию звукопроизношения, развитие связной речи, работу над лексико-грамматической стороной речи, обогащение словарного запаса, развитие фонематического восприятия, работу над слоговой структурой слова. Наиболее сложным направлением работы логопеда является коррекция звукопроизношения. В свою очередь эта работа состоит из нескольких этапов: постановка, автоматизация, дифференциация.

Автоматизация звуков очень важный период в работе по коррекции звукопроизношения и занимает длительный период. Работа над автоматизацией звуков кажется детям скучной и однообразной, механическое повторение слогов, слов и фраз быстро надоедает, снижая эффективность занятий, а иногда и полный отказ от них. Но этот этап коррекции обязательный, поэтому для разнообразия, на этапе автоматизации, мы стали использовать «круги Луллия». Синтез логопедических приёмов и технологии ТРИЗ эффективно влияет на процесс автоматизации.

«Круги Луллия» — это дидактическое пособие и логическое устройство из нескольких вращающихся на одном стержне кругов разного диаметра с секторами и стрелкой.

Это пособие было создано в XIII веке французским философом Раймондом Луллием как «логическая машина» в виде бумажных кругов со стрелкой. На секторах Луллий рисовал рисунки, писал слова и философские изречения.

Любой желающий мог получить ответ на свой вопрос при помощи этих кругов.

На сегодняшний день «круги» активно применяется в детских садах для развития речи, мышления и творческих способностей.

В дошкольную педагогику круги пришли благодаря теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). ТРИЗ тоже раньше использовался только инженерами, а сейчас очень актуален в педагогике. В дошкольном образовании он с одной стороны помогает развитию таких качеств мышления как гибкость, подвижность, а с другой — развивает поисковую активность, стремление к новизне.

Используя «круги Луллия» автоматизация звуков становится увлекательным процессом, в результате которого звук закрепляется естественно, через активную мыслительную и речевую деятельность. Пособие можно легко адаптировать под любой изучаемый звук, а также на любую лексическую тему.

Пособие состоит из трёх вращающихся кругов разного диаметра, нанизанных на общий стержень и стрелочка. Каждый круг разделён на 6–8 секторов. Наполнение кругов зависит от автоматизируемого звука и этапа работы:

– Первый круг (самый маленький) — слоги с автоматизируемым звуком (открытые, закрытые, со стечением согласных).

Например, для звука [Ш]: ША, ШО, ШУ, ШИ, АШ, ОШ, УШ, ИШ.

– Второй круг (средний) — признаки объектов, их в ТРИЗ 17 (цвет, форма, размер, материал, температура, вкус, рельеф, влажность, звук, запах, вес, действие, направление, время, место, часть, количество).

В секторах — карточки с условным обозначением признаков.

– Третий круг (самый большой) — объекты, в названиях которых встречается автоматизируемый звук в разных позициях (в начале, середине, конце). Картинки подбираются так, чтобы среди них были слова с каждым из представленных слогов.

Например, для звука [Ш] — шапка, шорты, шина, лягушка, мишка, камыш, душ, машина.

При вращении кругов под стрелкой случайным образом оказывается комбинация: слог + признак + предмет. Задача ребёнка — на заданный в первом круге слог составить словосочетание, подобрав нужный признак и объект, согласовывая их в роде и числе, чётко проговаривая автоматизируемый звук.

Рассмотрим пошагово, как проходит занятие.

Шаг 1. Знакомство с комбинацией. Ребёнок вращает все три круга, останавливает и называет, слог на первом круге, например: «Слог ША». Затем называет признак, который выпал и объект.

Шаг 2. Проверка соответствия. Логопед спрашивает: «Есть ли в слове «шапка» слог ША?» Ребёнок находит: «Да, шапка начинается на ША». Если слог не совпадает (например, выпал слог ШИ, а предмет — «лягушка» — в нём есть слог ШИ? «ля-гуш-ка» — есть ШИ? нет, там ШКА, значит нужно подобрать подходящий объект, поворачивая последний круг.

Шаг 3. Составление словосочетания. Ребёнок согласовывает признак с предметом: «пушистая шапка». Логопед контролирует произношение звука [Ш].

Шаг 4. Составление предложения. Ребёнок придумывает распространённое предложение, включающее это словосочетание: «Пушистая шапка продается в магазине» или «Маша надела пушистую шапку». Здесь появляется дополнительная возможность для автоматизации — в предложении могут быть и другие слова с заданным звуком.

Использование «кругов Луллия» в работе логопеда позволяет одновременно решать комплекс коррекционных задач:

1. Автоматизация звука в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях — все уровни представлены в одном упражнении.

Литература:

1. Сидорчук Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников.- «Ульяновский дом печати», 2015.-95с.
2. Сидорчук Т. А. Технологические карты ознакомления с именами признаков для дошкольников.
3. Сидорчук Т. А. Я познаю мир.- «Ульяновский дом печати», 2015.-136с.

2. Развитие фонематического восприятия — ребёнок учится выделять заданный слог в слове, сравнивать его с эталоном.

3. Осознанное деление на слоги помогает в работе по совершенствованию слоговой структуры слова, которая часто нарушена у детей с ТНР.

4. Формирование грамматического строя — согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже отрабатывается в каждом словосочетании.

5. Обогащение словаря — признаки и предметы можно варьировать по лексическим темам.

6. Развитие связной речи — составление развёрнутых предложений и небольших рассказов.

На начальном этапе логопед активно направляет игру: помогает подобрать слог, проверить соответствие, корректно оформить словосочетание, контролирует произношение. Постепенно ребёнок берёт на себя ведущую роль: сам вращает круги, оценивает комбинации, составляет предложения, а логопед фиксирует правильность звукопроизношения.

Коррекционная работа по автоматизации может проводиться как индивидуально, так и в подгруппе детей. В подгрупповой работе «круги Луллия» будут еще интереснее, детям можно привнести соревновательный момент.

Так же логопед может рекомендовать воспитателю использовать это пособие в работе с детьми на закрепление. Ведь взаимодействие всех специалистов очень важно и влияет на результат.

«Круги Луллия» превращают автоматизацию звуков в увлекательную интеллектуальную игру. Ребёнок он становится творцом собственной речи. Правильное произношение закрепляется не через скучное, монотонное повторение, а через живое, осмысленное общение. Такой подход не только ускоряет автоматизацию, но и закладывает фундамент для развития полноценной, грамотной и выразительной речи, что является главной целью логопедической работы с дошкольниками. У детей с общим недоразвитием речи «Круги Луллия» как нельзя лучше справляются с решением всех этих проблем одновременно.

Структура и диагностика музыкальных способностей младших школьников в рамках орф-педагогики

Юхновская Наталья Валентиновна, учитель музыки
ОАНО «Школа и детский сад МИР» г. Доброграда (Владимирская область)

В статье рассматривается проблема диагностики музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста. Проведен исторический обзор эволюции представлений о природе музыкальности. Особое внимание уделено концепции Б. М. Теплова и ее интеграции с принципами элементарного музицирования Карла Орфа. Разработана и апробирована диагностическая методика, основанная на орф-подходе, включающая наблюдение за ритмическими, интонационными, инструментальными и двигательными заданиями. В эмпирическом исследовании приняли участие 17 учащихся первого класса. Результаты подтвердили гипотезу о том, что музыкальные способности представляют собой комплекс индивидуальных психологических характеристик, которые эффективно диагностируются посредством специально организованных педагогических мероприятий в игровой форме.

Ключевые слова: музыкальные способности, диагностика, Теплов, орф-педагогика, элементарное музицирование, младший школьный возраст, музыкальный слух, чувство ритма.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью глубокого понимания природы музыкальных способностей и их влияния на развитие личности. В своей книге «Психология музыкальных способностей» Теплов определяет музыкальные способности как совокупность индивидуально-психологических характеристик, обеспечивающих успешность музыкальной деятельности. Он выделяет три основные составляющие: ладовый слух, музыкально-ритмическое чувство и музыкальную память [12, с. 445]. Музыкальные способности представляют собой сложную структуру, включающую когнитивные, эмоциональные и физические аспекты, которые требуют тщательного анализа и диагностики. Понимание структуры музыкальных способностей и методов их оценки имеет большое значение как для педагогов, занимающихся музыкальным воспитанием, так и для родителей, стремящихся развивать творческий потенциал детей. Целью данной статьи является изучение структуры музыкальных способностей и анализ методов их диагностики, а также апробация авторского метода на основе орф-подхода. Объектом исследования выступают музыкальные способности учащихся начальной школы, предметом — особенности их структуры и методы диагностики в условиях общеобразовательной школы.

1. Теоретические подходы к пониманию музыкальных способностей

Музыкальные способности привлекали внимание исследователей на протяжении всей истории. В Античности они рассматривались преимущественно в контексте гармонии вселенной и философии (Пифагор, Платон, Аристотель). В Средние века акцент сместился на теологические учения и теорию квадривиума. Эпоха Возрождения и труды Зарлино подчеркнули роль слуха и памяти в достижении мастерства, а философы XVII–XVIII вв. (Декарт, Руссо) выделили когнитивную и эмоциональную природу музыки [9, с. 34]. В XIX в. К. Штумпф и Г. фон Гельмгольц заложили основы экспериментального изучения слуховых восприятий [10, с. 19]. Однако наиболее значительный вклад в XX в. внес Б. М. Теплов, определивший музыкальные способности как совокупность индивидуально-психологических характеристик, обеспечивающих успешность музыкальной деятельности [12, с. 12]. Параллельно на Западе К. Сешор разработал первые психометрические тесты [19, с. 45]. Сегодня исследования опираются на нейропсихологию (Р. Заторре, А. Холл), изучая активность слуховой коры и лобных долей мозга [20, с. 112]. Согласно Б. М. Теплову, ядро музыкальности образуют три компонента: ладовый слух (эмоционально-перцептивный компонент), музыкально-ритмическое чувство и способность к слуховому представлению (музыкальная память) [12, с. 120–160]. Эти идеи находят перекличку с орф-педагогикой, базирующейся на синтезе музыки, движения и речи [4, с. 23]. Ладовый слух в системе Орфа развивается через интонационное пение, ритмическое чувство — через телесный ритм и игру на ударных, а музыкальная память — через импровизацию и коллективное музицирование.

2. Методы диагностики музыкальных способностей

Диагностика эволюционировала от тестов К. Сешора (1930-е гг.) [19, с. 112] до сложных инструментов, таких как АММА Э. Гордона [17, с. 34] и тесты А. Бенгли для детей [16, с. 55]. Современные подходы включают fMRI (функциональная магнитно-резонансная томография) и EEG (электроэнцефалография) [20, с. 145], а также цифровые плат-

формы (такие как Tonara и EarMaster). Для младших школьников наиболее эффективны игровые формы, в частности методика К. Орфа [5, с. 18]. Диагностика через элементарное музицирование позволяет оценить слух, ритм, импровизацию и навыки коллективного взаимодействия в комфортной среде [15, с. 45]. Комплексный подход, включающий распознавание эмоций в музыке [18, с. 88], дает наиболее полную картину способностей ребенка, интегрируя когнитивные и эмпатические аспекты восприятия.

3. Эмпирическое исследование: инструментарий и результаты

База исследования: ОАНО «Школа и детский сад МИР» (г. Доброград). Выборка: 17 учащихся 1 класса (6–7 лет). Нами была разработана методика диагностики на основе орф-педагогики, включающая пять блоков: ритмические задания, интонационные упражнения, инструментальную игру (на metallophones, ксилофонах, барабанах), движения под музыку и групповую деятельность. Оценка проводилась методом педагогического наблюдения с использованием чек-листа, эффективность которого подтверждена в исследованиях Ф. Кортхагена [21, с. 198]. Игровой подход снижал тревожность и повышал мотивацию детей [8, с. 56]. Каждый критерий оценивался по шкале от 0 до 3 баллов. Результаты показали следующее распределение: высокий уровень (>12 баллов) выявлен у 52,9 % (9 чел.), средний (6–12 баллов) — у 47,1 % (8 чел.), низкий уровень не зафиксирован.

Процентное распределение общих баллов

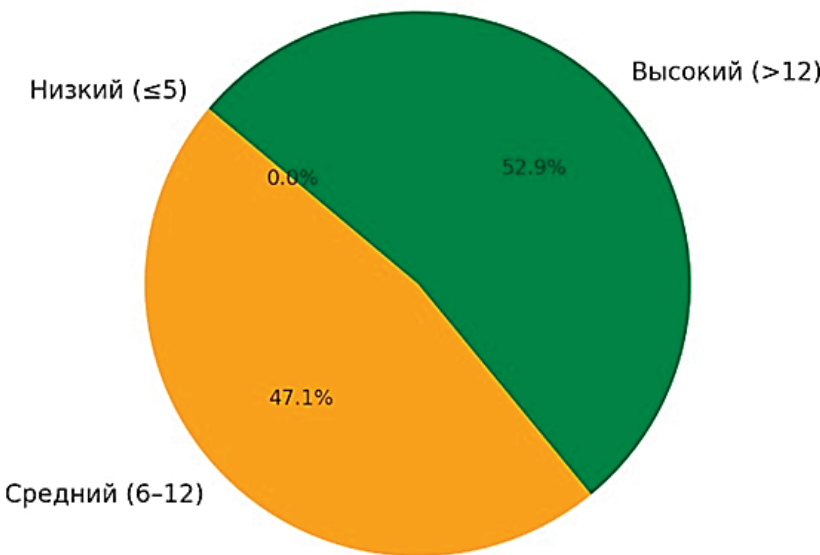


Рис. 1. Распределение учеников по уровням общих баллов

Анализ средних баллов по навыкам (Таблица 1) показал, что наиболее развиты движения под музыку (2,59) и слуховые способности (2,47). Чувство ритма (2,24) и коллективная работа (2,18) требуют дополнительной педагогической поддержки. Инструментальная игра получила средний балл 2,35.

Таблица 1. Обобщенные результаты диагностики музыкальных способностей

Критерий	Средний балл	Макс.балл
Слуховые способности	2,47	3
Чувство ритма	2,24	3
Инструментальная игра	2,35	3
Движения под музыку	2,59	3
Коллективная работа	2,18	3

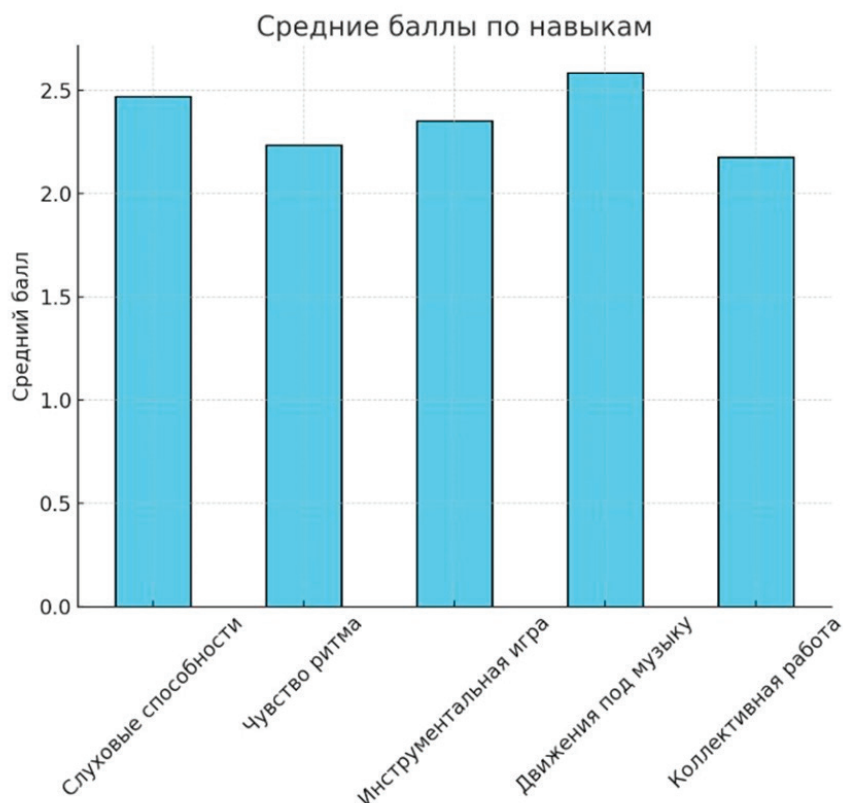


Рис. 2. Средние баллы по каждому навыку

Диагностика музыкальных способностей в рамках Орф-педагогического подхода позволяет выявлять потенциал учащихся с высокой степенью точности. Игровой подход и использование Орф-инструментов способствовали успешному вовлечению детей в задания, что подтверждает эффективность методики для массовой школы.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что музыкальные способности представляют собой структуру индивидуальных характеристик, поддающихся точной диагностике посредством специально организованных мероприятий. Интеграция концепции Б. М. Теплова и орф-педагогике доказала свою эффективность в условиях общеобразовательной школы. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, проведением сравнительных анализов разных методик и разработкой детализированных рекомендаций для педагогов по развитию музыкальности у детей.

Литература:

1. Аношкин, И. В. Вклад Б. М. Теплова в психологию способностей (на примере музыкальных способностей) / И. В. Аношкин // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. — 2021. — № 3. — С. 95–106.
2. Алексеева, А. А. Методика диагностики музыкальных способностей детей на начальном периоде обучения / А. А. Алексеева // Царскосельские чтения. — 2010. — № XIV. — С. 230–245.
3. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. — Москва: Либроком, 2018. — 440 с.
4. Гудкин, Д. Пой, играй, танцуй! Введение в Орф-педагогiku / Д. Гудкин. — Москва: Классика-XXI, 2013. — 250 с.
5. Донгаузер, Е. В. Идеи творческого развития личности в педагогике Карла Орфа / Е. В. Донгаузер // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 3.
6. Кадобнова, И. В. Искусство слышать / И. В. Кадобнова, В. О. Усачева, Л. В. Школяр. — Москва: Радуница, 2007. — 250 с.
7. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. — Москва: Таланты-XXI век, 2004. — 496 с.

8. Ветлугина, Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина. — Москва: Просвещение, 1989. — 270 с.
9. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. — Москва: Академический проект, 2008. — 400 с.
10. Тарасова, К. В. Диагностика музыкальных способностей у дошкольников / К. В. Тарасова // Музыкальный руководитель. — 2016. — № 11. — С. 6–14.
11. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. — Москва: Педагогика, 1988. — 250 с.
12. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — Санкт-Петербург: Планета музыки, 2022. — 488 с.
13. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства: учебное пособие / В. Н. Холопова. — 4-е изд., испр. — Санкт-Петербург: Планета музыки, 2014. — 320 с.
14. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / Г. М. Цыпин. — Москва: Академия, 2003. — 368 с.
15. Чжан Цин. Идеи К. Орфа в музыкально-ритмическом воспитании дошкольников в Китае / Чжан Цин // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 7. — С. 23–28.
16. Bentley, A. Musical Ability in Children and its Measurement / A. Bentley. — London: Harrap, 1966. — 150 p.
17. Gordon, E. E. Advanced Measures of Music Audiation / E. E. Gordon. — Chicago: GIA Publications, 1986. — 120 p.
18. Juslin, P. N. Music and Emotion: Theory and Research / P. N. Juslin, J. A. Sloboda. — Oxford: Oxford University Press, 2001. — 480 p.
19. Seashore, C. E. The Psychology of Music / C. E. Seashore. — New York: McGraw-Hill, 1938. — 410 p.
20. Zatorre, R. J. The Cognitive Neuroscience of Music / ed. by I. Peretz, R. J. Zatorre. — Oxford: Oxford University Press, 2003. — 350 p.
21. Korthagen, F. Teaching for reflection / F. Korthagen // Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. — P. 195–207.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Психологически обоснованная мотивационная работа в гребле: гендерный и возрастной аспекты

Жданов Константин Ренатович, студент

Научный руководитель: Пахомов Валерий Валерьевич, преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (Кемеровская область)

Введение

Мотивационная сфера спортсмена является системообразующим фактором успешности спортивной деятельности. В гребном спорте, предъявляющем высокие требования к психоэмоциональной устойчивости и волевым качествам, проблема формирования и поддержания мотивации приобретает особую значимость. В то же время в существующей практике подготовки гребцов нередко сохраняется «поточный» подход, при котором одни и те же средства и методы психологического воздействия применяются ко всем спортсменам без учёта их индивидуально-психологических особенностей. Особого внимания заслуживают гендерные и возрастные различия в структуре мотивации, которые должны становиться основой для построения педагогического процесса. Цель настоящей работы — выявление условий формирования положительной мотивации к занятиям греблей у спортсменов разного пола и возраста, а также обоснование практических рекомендаций по индивидуализации мотивационной работы.

1. Возрастная динамика мотивации в гребле

Возрастной аспект мотивационной работы является определяющим при построении педагогического процесса. Исследования показывают, что на начальном этапе занятий (11–12 лет) доминирующие мотивы связаны с естественной потребностью в двигательной активности и стремлением к самовыражению. Это объясняется физиологической природой подросткового возраста, для которого характерна высокая потребность в движении. В этот период эффективными педагогическими приёмами являются: проведение тренировочных занятий с высокой эмоциональной насыщенностью, использование игровых и соревновательных методов, обеспечение благоприятного психологического климата в группе, адекватность нагрузки возрастным и физическим возможностям.

В возрастной группе 13–14 лет структура мотивации трансформируется: на первое место выходит стрем-

ление к самовыражению и самоутверждению, что связано с формированием Я-концепции и потребностью в социальном признании. Постановка перед подростками далеко поставленных целей с планированием перспективы достижения соревновательных результатов, разделённых на этапные и оперативные задачи, способствует формированию устойчивого интереса к занятиям. Особую значимость приобретает достижение оперативных целей в течение двух-трёх дней тренировочного процесса, что позволяет спортсменам получать удовлетворение от занятий и переживать чувство компетентности.

Для возрастной группы 15–18 лет (группа совершенствования спортивного мастерства) характерно усиление значимости соревновательного потенциала и смысла продолжения деятельности. Главным фактором мотивации остаётся мобилизация усилий, однако возрастает роль непосредственной и опосредованной мотивации, связанной с достижением высоких результатов. Педагогическая работа на этом этапе должна включать: постановку реальных и достижимых целей, систематический анализ тренировочной и соревновательной деятельности, обучение самоопределению и ответственности, обеспечение информационно-конструктивного характера самоконтроля.

2. Гендерные особенности мотивации

Гребля традиционно считается «мужским» видом спорта, что создаёт дополнительные психологические барьеры для девушек и женщин. Эмпирические исследования показывают, что у женщин-гребцов по сравнению с мужчинами уровень базовых волевых качеств ниже, хотя и находится в пределах нормы; исключение составляет энергичность, которая у женщин фиксируется ниже среднего уровня. Волевая сфера высококвалифицированных спортсменов-гребцов требует дальнейшего развития в направлении повышения энергичности, настойчивости и самоорганизации как у мужчин, так и у женщин, однако методы работы с этими качествами должны различаться.

Структура мотивации также имеет гендерную специфику. Исследования, проведённые на гребцах-акаде-

мистах, позволили выделить различия в структуре мотивации, локусе контроля и личностном смысле успехов в спорте у спортсменов разного пола. Эти данные легли в основу разработки программ тренинга мотивации достижения и причинных схем для юношей и девушек как компонента психологического обеспечения их подготовки.

Одним из ключевых факторов, влияющих на мотивацию девушек, занимающихся греблей, является личность тренера. Как отмечают практики, работа с женским коллективом требует невероятного терпения, что свидетельствует о необходимости учёта эмоциональной составляющей в работе с женским контингентом и важности установления доверительных отношений в системе «тренер — спортсмен». Для девочек-подростков значима эмоциональная составляющая отношений с тренером — им важно получать одобрение и эмоциональную поддержку. Для мальчиков главным является оценка их достижений, а не их самих. В связи с этим рекомендуется дифференцировать завершение тренировочного занятия: у мальчиков акцентировать анализ выполнения поставленных задач, у девочек — эмоциональную поддержку.

3. Педагогические условия формирования положительной мотивации

На основе анализа научной литературы выделены три группы педагогических условий формирования положительной мотивации у гребцов.

Первая группа — формирование положительного отношения к целям занятий спортом. Данное направление включает: формирование личностного смысла занятий спортом через понимание связи целей с субъективными ценностями; постановку далёких целей и их дробление на этапные и оперативные; обеспечение достижения оперативных целей в течение 2–3 дней; постановку реальных целей, соответствующих возможностям спортсмена; формирование установки на достижение трудной задачи.

Вторая группа — формирование благоприятного отношения к успеху. Педагогические приёмы включают: использование соревновательного метода тренировки; наличие оптимальных требований к результатам; оценку деятельности с учётом нормативного уровня; создание ситуаций субъективной ответственности за успех; организацию обратной связи; афиширование достижений спорт-

сменов; систематическое поощрение за каждый успешно выполненный приём.

Третья группа — формирование положительного отношения к собственным возможностям. Данное направление предполагает: систематический анализ деятельности и поиск причин трудностей; объяснение результативности величиной усилий; мотивационный тренинг личностной причинности; обучение самоопределению и ответственности; тренинг внутренней мотивации через обеспечение соответствия требований возможностям спортсмена; уважительное и требовательное отношение тренера; выявление положительных качеств и их активизацию на тренировках.

Заключение

Психологически обоснованная мотивационная работа в гребле представляет собой систему педагогических воздействий, учитывающих возрастные доминанты мотивации и гендерные особенности восприятия. На начальном этапе подготовки (11–14 лет) ключевыми условиями являются эмоциональная насыщенность занятий, удовлетворение потребности в движении и социальном признании. На этапе углублённой специализации (15–18 лет) возрастает значимость постановки реальных целей, самоконтроля и ответственности.

Гендерный аспект мотивационной работы требует дифференцированного подхода: для девушек важна эмоциональная поддержка и доверительные отношения с тренером, для юношей — оценка достижений и анализ выполненных задач. Учёт этих различий позволяет оптимизировать тренировочный процесс и повысить его эффективность.

Индивидуализация мотивационной работы, основанная на диагностике психологических особенностей и уровне притязаний спортсменов, является ключевым направлением совершенствования психолого-педагогического обеспечения подготовки гребцов. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку и апробацию программ мотивационного тренинга с учётом гендерных и возрастных особенностей, а также на изучение долгосрочной эффективности таких программ.

Литература:

1. Горская Г. Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. — Краснодар: КГУФКСТ, 2008. — 180 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2011. — 512 с.
3. Бабушкин Г. Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности. — Омск: ОГИФК, 1998. — 186 с.
4. Алексеев А. В. Психомышечная тренировка: метод саморегуляции. — М.: Физкультура и спорт, 2009. — 124 с.
5. Матвеев Л. П. Основы спортивной тренировки. — М.: Физкультура и спорт, 1977. — 280 с.
6. Бабушкин Г. Д., Бабушкин Е. Г. Формирование спортивной мотивации. — Омск: СибГУФК, 2010. — 102 с.
7. Сафонов В. К. Психология в спортивной деятельности: учебное пособие. — СПб.: СПбГУ, 2003. — 154 с.

Портативный пульсоксиметр на тренировке: для чего нужен контроль за кислородом в крови

Жердев Артем Дмитриевич, студент

Научный руководитель: Куликов Игорь Анатольевич, старший преподаватель
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова

В статье авторы рассматривают применение портативных пульсоксиметров для регистрации показателей сатурации крови у студентов во время занятий физической культурой и спортом. Анализируются физиологические изменения уровня кислорода в крови при различных типах нагрузок — аэробных, анаэробных и статических. Описываются возможности использования пульсоксиметрии как метода объективного контроля функционального состояния организма в тренировочном процессе, а также ограничения и возможные погрешности портативных приборов.

Ключевые слова: пульсоксиметрия, сатурация, функциональный контроль, гипоксемия нагрузки, носимая электроника.

Каждый человек, занимающийся спортом или физкультурой, рано или поздно сталкивается с вопросом: хватает ли организму кислорода во время нагрузки. Одышка, тяжесть в ногах, головокружение, жжение в мышцах — всё это может быть связано с уровнем насыщения артериальной крови кислородом. В медицинской практике этот показатель называют сатурацией, или SpO_2 . Раньше пульсоксиметры использовались только в больницах и у пациентов с лёгочными или сердечными заболеваниями. Сегодня портативные модели доступны каждому, а некоторые фитнес-часы и браслеты научились измерять сатурацию на запястье. Однако стоит разобраться, нужен ли такой прибор обычному студенту на тренировке и что на самом деле показывает цифра 95–99 процентов.

Сатурация — это процент гемоглобина, который связан с кислородом. У здорового человека в покое при дыхании комнатным воздухом SpO_2 составляет от 95 до 99 процентов. Значение ниже 94 процентов уже требует внимания, а 90 процентов и меньше — повод срочно обратиться к врачу. Портативный пульсоксиметр представляет собой маленький прибор с зажимом на палец или более сложный датчик на запястье. Внутри расположены два источника света: красный и инфракрасный. Кислородный гемоглобин и бескислородный по-разному поглощают эти волны, микропроцессор сравнивает сигналы и выдаёт цифру на дисплей. Главное преимущество такого измерения — оно неинвазивное, то есть не требует уколов, и происходит в реальном времени. На тренировке тело тратит кислород намного быстрее, лёгкие и сердце пытаются доставить его к мышцам, и если система не справляется, сатурация падает. Именно этот момент и позволяет отследить портативный пульсоксиметр.

При разных типах нагрузки сатурация меняется по-разному. При аэробной работе, например, во время бега, плавания, ходьбы на лыжах или езде на велосипеде, у здорового человека SpO_2 практически не изменяется или снижается на 1–3 процента, до 94–96 процентов. Организм успевает компенсировать учащённое дыхание и ускорение кровотока. При интенсивной аэробной работе, близкой к максимальному пульсу, сатурация может

упасть до 91–93 процентов, особенно у нетренированных людей. Это явление называется гипоксемия нагрузки. У профессиональных спортсменов, наоборот, лёгкие работают эффективнее, и падение бывает меньше. При анаэробной нагрузке, такой как тяжёлые приседания, спринт или упражнения в стиле кроссфит, кислород не успевает дойти до мышц, и они работают за счёт гликогена без участия кислорода. В момент подъёма штанги сатурация может не измениться или даже немного вырасти из-за задержки дыхания и натуживания (так называемая проба Вальсальвы). Но сразу после подхода часто происходит кратковременное падение на 2–4 процента.

Особый интерес представляет статическая нагрузка и задержка дыхания — например, в йоге, плавании под водой или фридайвинге. Здесь пульсоксиметр показывает наиболее значимые изменения. Даже у опытного человека после задержки дыхания на 30–40 секунд SpO_2 падает до 85–90 процентов, а после минуты — до 80 процентов и ниже. Прибор моментально демонстрирует, насколько организм истощил кислородные резервы, что помогает тренировать дыхательную систему без риска потерять сознание. Отдельно стоит сказать о тренировках в условиях жары и высокогорья. В горах парциальное давление кислорода падает, поэтому SpO_2 даже в покое может составлять 88–92 процента. Во время бега в такой среде сатурация способна упасть до 75–85 процентов, вызывая симптомы горной болезни. Портативный пульсоксиметр становится жизненно важным прибором: если SpO_2 опускается ниже допустимого порога (обычно 80–85 процентов в зависимости от подготовки), необходимо снизить нагрузку или спуститься ниже.

Существует несколько реальных сценариев использования пульсоксиметра на тренировке. Первый — контроль восстановления между подходами. После тяжёлого подхода измеряется сатурация, и если она не вернулась к 95 процентам через одну-две минуты отдыха, значит, организм не восстановился, и нужно увеличить паузу или снизить вес. Второй сценарий — оценка эффективности дыхания. Многие люди привыкли дышать поверхностно и неэффективно. Надев пульсоксиметр и попро-

бывав разные типы дыхания (диафрагмальное, ритмичное «вдох-выдох» на шаги), можно увидеть, какой вариант поддерживает SpO_2 выше при одинаковой нагрузке. Третий сценарий — сигнал передозировки нагрузки. Головокружение и потемнение в глазах часто сопровождаются падением SpO_2 до 90–92 процентов. Если прибор показывает такое, а речь не идёт о соревнованиях, интенсивность стоит снизить. Четвёртый сценарий — безопасность при заболеваниях. Люди с бронхиальной астмой, анемией, лёгочной или сердечной недостаточностью могут использовать пульсоксиметр как раннее предупреждение. Если SpO_2 падает ниже установленного врачом порога, тренировку следует прекратить.

Портативные пульсоксиметры имеют ограничения и могут давать ложные показания. Во время интенсивной тренировки возникают помехи. Лучше измерять сатурацию в короткие паузы, а не на бегу. Холодные пальцы (при беге зимой или в бассейне) — сосуды сужаются, сигнал слабеет, и измерения занижаются. У людей с очень тёмной кожей некоторые бюджетные модели могут врать сильнее, хотя современные приборы учитывают этот фактор. Что касается фитнес-часов против напалечных датчиков: часы измеряют сатурацию через запястье, где сосудов меньше, поэтому они часто менее точны. Для серьёзного контроля рекомендуется использовать напалечные модели. Также важно помнить, что при лёгкой и умеренной нагрузке у здорового человека сатурация

почти не меняется. Пульсоксиметр полезен на границе возможностей, при гипоксии, в горах или при наличии болезней. Для обычной утренней зарядки он избыточен.

Для тех, кто решил добавить пульсоксиметр в свой спортивный арсенал, есть несколько практических правил. Измерять сатурацию в статике до тренировки, запоминая свой нормальный уровень (обычно 96–99 процентов). Во время нагрузки делать замеры только в коротких паузах, например, между подходами или на пешеходном отрезке. Полезно сравнивать разные виды активности — возможно, окажется, что плавание вызывает меньшее падение SpO_2 , чем бег, или наоборот. Зимой перед измерением следует разогреть палец до тепла. Не стоит паниковать от одного низкого значения — лучше перепроверить через 20–30 секунд. Критические цифры таковы: 91–94 процента — стоит сбавить темп; 86–90 процентов у здорового человека на равнине — нагрузку необходимо прекратить; ниже 85 процентов — обратиться к врачу.

Портативный пульсоксиметр для большинства тренировок не нужен, но в определённых ситуациях становится незаменимым: высокогорные походы, контроль астмы, тренировки с задержкой дыхания, объективная оценка восстановления между подходами. Для студентов, желающих тренироваться с пониманием физиологии, это полезный и недорогой помощник. Он не заменит тренера, но добавит один дополнительный, очень честный датчик в личную систему фитнес-контроля.

Литература:

1. Борзенкова, Д. О. Инновации в физической культуре и спорте / Д. О. Борзенкова, С. А. Моськин // Наука-2020. — 2021. — № 6(51). — С. 66–72.
2. Кутергина, А. Н. Физическая культура и спорт, как средство сохранения и укрепления здоровья людей, из физического самосовершенствования. Физическое самовоспитание и самосовершенствование / А. Н. Кутергина // Сборник трудов конференции. — Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова, 2020. — С. 109–116.
3. Инновационные подходы к организации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» // под. ред. С. И. Крамского, И. А. Амельченко. — Белгород: Изд-во БГТУ, 2015. — 423 с.
4. Головкин Н. Г. Физическая подготовка спортсмена / Н. Г. Головкин, Багиров Ш. Ш., Куликов И. А., Куликова И. В., Мусиков Г. В., Клокова Е. А. // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях: сб. статей XI Междунар. науч. конф., Белгород, 23–24 апреля 2015 г.: в 2 ч / Белгор. гос. технол. ун-т. — Белгород: Изд-во БГТУ, 2015. — Ч.1. — С. 85–91.
5. Теоретические основы дисциплины «Физическая культура и спорт» для студентов вуза / под. ред. С. И. Крамского, И. А. Амельченко. — Белгород: Изд-во БГТУ, 2022. — 236 с.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Влияние подиумных шоу на массовую моду

Болматова Марианна Антоновна, студент

Научный руководитель: Родкина Анна Алексеевна, кандидат технических наук, доцент
Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

Статья посвящена исследованию роли подиумных шоу в современной культуре и их влиянию на формирование модных трендов. В работе анализируется эволюция модных показов от закрытых мероприятий до сложных мультимедийных перформансов, а также рассматриваются механизмы трансляции подиумных идей в массовую моду. Особое внимание уделяется влиянию цифровизации, технологий и социальных сетей на процесс распространения тенденций. В заключительной части представлены прогнозы дальнейшего развития модных показов, включая интеграцию искусственного интеллекта, виртуальной реальности и экологических инициатив.

Ключевые слова: мода, подиумные шоу, модный показ, тренды, цифровизация, массовая мода, устойчивое развитие.

Мода представляет собой сложный социокультурный феномен, который не только отражает ценности и настроения общества, но и активно формирует их. Ключевым механизмом демонстрации и распространения модных тенденций выступает подиумное шоу, которое в последние десятилетия претерпело значительные изменения [1; 4]. Традиционный показ, служивший площадкой для демонстрации новых коллекций, трансформировался в многослойное культурное событие, сочетающее элементы искусства, театра и технологий.

Современный модный показ вышел за рамки простой презентации одежды, превратившись в сложную систему кодов современной культуры. Как отмечает Э. В. Васильева, показ функционирует как мультисенсорное событие, где каждый элемент — от музыки и освещения до декораций — несет определенный смысл, создавая целостное сообщение [1]. Это позволяет рассматривать модный показ как своеобразный перформанс, где одежда выступает художественным объектом, а подиум — галерейным пространством [2]. К основным особенностям современных шоу можно отнести их высокую степень концептуальности, цифровизацию и использование нестандартных локаций [5]. Многие дизайнеры используют показы как платформу для выражения социальных идей, что отражает растущую роль моды как агента социальных изменений.

Подиумные шоу выступают центральным механизмом, где культурные и эстетические поиски материализуются и формируют будущие тренды [4]. Система кодов, заложенных в показе, включает не только саму коллекцию, но и пространство, музыку, образы моделей и общий нарратив. Например, выбор локации — истори-

ческое здание или индустриальный ангар — служит для погружения зрителя в задуманный дизайнером мир, создавая глубокую связь между одеждой и средой. Однако ключевым фактором, изменившим динамику распространения трендов, стала цифровизация и глобализация. Социальные сети и стриминговые платформы позволили сделать шоу доступными для миллионов людей в режиме реального времени, что значительно сократило цикл «от подиума до улицы» [7]. Это привело к феномену «быстрой моды» и демократизации стиля, однако, как отмечает А. А. Жилиева, современная мода характеризуется не только доступностью, но и эклектичностью, а также усилением роли индивидуальной интерпретации трендов [10]. Подиумные шоу также выполняют важную символическую функцию, конструируя социальную реальность и стимулируя потребительское поведение через создание желаемых образов и статусов [8].

Прогнозирование эволюции модных шоу предполагает учет текущих трендов, таких как цифровизация, экологичность и инклюзивность. Ожидается, что будущее будет характеризоваться активным внедрением искусственного интеллекта для генерации идей и анализа предпочтений, а также использованием виртуальной и дополненной реальности для создания интерактивных миров и цифровых аватаров [9]. Параллельно с этим усилится экологическая повестка: показы будут стремиться к минимизации углеродного следа, использованию устойчивых материалов и демонстрации переосмысленных коллекций. По прогнозам, модные шоу станут гибридными («фиджитал»), объединяя физический и цифровой опыт, и будут все чаще отражать культурное разнообразие.

Таким образом, подиумные шоу играют ключевую роль в формировании трендов и эстетических стандартов современности. Модные показы эволюционировали от закрытых дефиле до сложнейших перформансов, отражающих социокультурные изменения. Они не только демонстрируют работы дизайнеров, но и вы-

ступают мощным генератором символических смыслов и стимулятором потребительского поведения. В будущем их развитие будет определяться дальнейшей интеграцией передовых технологий, необходимостью соответствия экологическим требованиям и стремлением к инклюзивности.

Литература:

1. Васильева, Э. В. Модный показ как система кодов современной культуры / Э. В. Васильева // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. — 2015. — № 2 (42). — С. 98–105. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modnyy-pokaz-kak-sistema-kodov-sovremennoy-kultury/viewer>.
2. Глинская, Е. В. Модный показ как новый вид искусства / Е. В. Глинская, Л. А. Климова, Г. И. Могилевская. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 48 (234). — С. 336–339. — URL: <https://moluch.ru/archive/234/54393>.
3. Гусева, А. М. Мода как предмет культурологического осмысления / А. М. Гусева // Культура и цивилизация. — 2017. — № 3А. — С. 409–421. — URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2017-3/43-guseva.pdf>.
4. Джемалединова, Д. В. Определение термина «мода» и история её развития / Д. В. Джемалединова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 21 (572). — С. 153–157. — URL: <https://moluch.ru/archive/572/123832>.
5. Кулешова, А. А. Актуальные тенденции презентации коллекций дизайнеров / А. А. Кулешова, Е. А. Хачатурова, Т. А. Митрохина // Общество. Среда. Развитие. — 2018. — № 3. — С. 68–74. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-tendentsii-prezentatsii-kollektsiy-dizaynerov-kostyuma/viewer>.
6. Лапина, Н. П. Массовая мода как одна из форм символической социальной реальности / Н. П. Лапина, А. В. Лукьянов // Вестник ОГУ. — 2012. — № 9 (145). — С. 43–46. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovaya-moda-kak-odna-iz-form-simvolicheskoy-sotsialnoy-realnosti/viewer>.
7. Ноздрачева, Т. М. Современные трансформации модных показов / Т. М. Ноздрачева, Т. М. Щеглова // Костюмология. — 2023. — Т. 8. — № 2. — URL: <https://kostumologiya.ru/PDF/05IVKL223.pdf>.
8. Жилиева, А. А. Особенности современной моды / А. А. Жилиева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 21 (311). — С. 450–451. — URL: <https://moluch.ru/archive/311/70303>.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 34 (637) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 02.09.2026. Дата выхода в свет: 09.09.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.