

Минпросвещения России
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«АМУРСКИЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых

Выпуск 3

2026

Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2026. – № 2. – 127 с. – Текст : электронный.

eISSN 2782-411X

Периодический электронный сборник научных работ выходит 4 раза в год. Издается с 2006 г.
Сборник содержит статьи по естественным, психолого-педагогическим, социальным и гуманитарным наукам.
Адресован преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам вузов.

Главный редактор – Сафонова Екатерина Валерьевна, к.б.н.

Ответственный секретарь редакции – Прошукало Валентина Владимировна, главный редактор издательства АмГПГУ

Редакционная коллегия:

Научное направление «Психолого-педагогические науки»:
к.п.н., доц. Анкудинова Е.В.
к.пс.н., доц. Липунова О.В.
к.пс.н., доц. Дрокова С.В.
к.пс.н., доц. Шмакова В.А.

Научное направление «Филологические науки»:
к.филол.н., доц. Дроздова Э.Р.
к.филол.н., доц. Красноперова Ю.В.

Научное направление «Естественные науки»:
к.б.н., доц. Чернявская Н.М.

Научное направление «Социальные науки»:
д.э.н., доц. Ершова Т.Б.
к.и.н., доц. Иванова Е.Ю.

Научное направление «Физико-математические науки»:
к.ф.-м.н., доц. Анисимов А.Н.
к.т.н., доц. Логинов В.Н.

Научное издание

Дата публикации: 30.09.2026

Издательство: АмГПГУ

681000, Хабаровский кр., г. Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, д.17, корп. 2.
e-mail: izdat@amgpgu.ru
тел.: +7(4217)244441 доб. 86

© Коллектив авторов, 2026.
© АмГПГУ, 2026.

Содержание

Аршинова П.А. ЭКОНОМИЧЕСКИЕ МОТИВЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ МЮНХЕНСКОГО СОГЛАШЕНИЯ 1938 ГОДА 4

Ватолина И.А. ИНТЕГРАЦИЯ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОГРАММЫ ЛЕТНЕГО ПРИШКОЛЬНОГО ЛАГЕРА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 10

Глухова И.Е. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 16

Голенко В.С. МЕТОДЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ ВФСК ГТО 21

Голобоков П.П., Юрина А.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 26

Журавлева Е.Г. КОСМИЧЕСКИЙ МАРШРУТ РАЗГОВОРОВ О ВАЖНОМ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 32

Коскинина П.А., Кислинских Ю.В. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ПРИ СОЗДАНИИ МАЛОГО БИЗНЕСА 39

Кузнецова А.А. ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ НА КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА 48

Наумов М.В., Юрина А.С. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ КОНКУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ 57

Нечай Д.А., Краснопёрова Ю.В. ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ИМИДЖА МИГРАНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАЧЕСТВЕННОЙ ПРЕССЕ 66

Плотко Л.В. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ОСНОВЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА 73

Розвезева Л.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО БИОЛОГИИ 80

Скрипка Р.В. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) 85

Слышкина Л.А. ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ ЛОКАЛИЗАЦИИ ДЕТЕКТИВНОГО СЕРИАЛА «SHERLOCK» (BBC) (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 90

Трещев И.А., Малаховец А.И., Гулина Н.А. О МЕТОДИКЕ ОЦЕНКИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РАБОТНИКОВ 98

Христникова П.И. КОНФЛИКТ Л.Д. ТРОЦКОГО И С.С. КАМЕНЕВА, ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ХОД ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ 103

Чичулин А.А. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО 112

Швецова М.М. РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ МЕТОДОМ ТЕЙПИРОВАНИЯ 117

Щекатурова М.В., Юркова Л.С. ВОСПИТАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗОК НАРОДОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА 122

Научная статья
УДК 94(4)

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ МОТИВЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ МЮНХЕНСКОГО СОГЛАШЕНИЯ 1938 ГОДА

Аршинова Полина Александровна
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, arsinovap70@gmail.com

Аннотация. В статье исследуются экономические предпосылки и последствия Мюнхенского соглашения 1938 года. В отличие от исследований, сосредоточенных на политико-дипломатическом контексте «политики умиротворения», автором раскрывается экономический аспект событий как насильственного передела промышленно-сырьевой карты Европы. Охарактеризован индустриальный потенциал Чехословакии 1930-х годов, а также проанализировано кризисное состояние экономики Третьего рейха накануне соглашения (дефицит валютных резервов, нехватка сырья и рабочей силы). Доказывается, что поглощение судетской индустрии не решило сырьевых проблем Германии, что послужило ключевым экономическим стимулом для последующей полной оккупации чехословацких земель в марте 1939 года.

Ключевые слова: Мюнхенское соглашение 1938 года, Мюнхенский сговор, политика умиротворения, Третий рейх, экономика Чехословакии, Судетская область, промышленно-сырьевой потенциал, экономический кризис, военно-промышленный комплекс, экспансия

В 1930-е годы Чехословакия, как и другие европейские государства, переживала экономический кризис. Своего пика он достиг в 1933 году. В промышленном секторе производство упало на 60,2% от показателей 1929 года, а 15% предприятий полностью прекратили работу. В аграрном секторе цены снизились в два раза, а чистый доход с одного гектара угодий упал в три раза [5, с. 338]. Стремительно росла задолженность крестьян, что приводило к массовому изъятию земель.

Параллельно шло усиление монополий: к 1933 году картели контролировали около 70% промышленного производства. Стремясь сохранить свои доходы, крупные собственники снижали номинальную заработную плату и искусственно сдерживали падение цен на товары первой необходимость, что повлекло за собой резкое сокращение реальных доходов рабочих. Массовая безработица усугублялась невыплатой пособий и выдачей мизерного продовольственного пайка (10 крон для одиноких граждан и 20 крон для семейных) [5, с. 339].

Международное положение Чехословакии значительно осложнилось после подписания «Пакта четырех» [5, с. 342]. Попытка установить сотрудничество между четырьмя великими державами преследовала скрытые экономические мотивы: создание замкнутого союза, за которым неизбежно должен был последовать полный передел мира вооруженным путем [5, с. 342].

В последующие годы Чехословакия постепенно преодолела кризис перепроизводства и безработицы, наладила выпуск продукции и смогла достичь докризисных показателей [5, с. 343].

© Аршинова П.А., 2026.

В результате страна вошла в число семи наиболее промышленно и военно развитых государств мира (ярким примером служили заводы «Шкода» в Пльзене и «Зброевка» в Брно) [10, с. 68]. Расширялись внутренние рынки, росли экспортные возможности, а финансовые интересы влиятельной партии аграриев представлял Аграрный банк. При этом в период 1934–1939 годов страна существенно зависела от иностранного капитала (английского, французского и американского): зарубежные инвестиции составляли порядка 20% всех капиталовложений [11, с. 378].

Для предотвращения инфляции и роста цен проводились жесткие меры по укреплению национальной валюты, которая становилась независимой от австрийской кроны. Министр финансов А. Рашин временно ограничивал экспорт, поднимал косвенные налоги и вводил государственные займы (у граждан из заработных плат принудительно вычитались проценты на покупку государственных ценных бумаг) [6, с. 94].

В 1933 году, с установлением в Германии нацистского режима и приходом Гитлера к власти, Берлин взял курс на возвращение статуса передовой индустриальной державы образца 1914 года. Это требовалось для развертывания масштабной войны в интересах классов, стремившихся к мировому господству и контролю над глобальными рынками. Главным барьером и угрозой для германской экспансии на востоке выступала экономически развитая и хорошо вооруженная Чехословакия [11, с. 80].

Чехословакия являлась «стратегически исключительно важной восточноевропейской страной» [1, с. 24]. Она располагалась на перекрестке трех крупнейших водных транспортных артерий – Лабы (Эльбы), Одера и Дуная, что обеспечивало колоссальный логистический потенциал. По этим рекам осуществлялись активная торговля и закупка сырья. На территории республики находились богатые лесные массивы, велась добыча угля, железной руды и драгоценных металлов [6, с. 95]. Местная промышленность и ресурсы могли полностью закрыть дефицитные статьи немецкого производства.

Республика обладала уникальной концентрацией высокотехнологичных предприятий на относительно небольшой площади, внутренней демократической сплоченностью и квалифицированной рабочей силой [2, с. 14]. Захват Чехословакии открывал для Германии стратегические выходы на запад к Средиземному морю, на юго-восток к черноморским проливам и Турции, а в перспективе – к Багдаду и Индийскому океану. Кроме того, Берлин ликвидировал угрозу удара с востока и разрушал систему союзов Франции в Центральной Европе (включавшую Польшу, Югославию и Румынию) [11, с. 81].

Подчинение чехословацких территорий обеспечивало Германии прямой доступ к румынской нефти. Стратегические соображения Гитлера здесь были аналогичны аншлюсу Австрии – поглощение тяжелой индустрии Чехии и Польской Силезии, продовольственных

ресурсов Румынии и Венгрии, а также минерально-сырьевой базы Балкан [11, с. 81] для максимизации военно-экономической мощи Рейха и получения новой рабочей силы [11; 82].

План «Грюн» предполагал внезапное нападение на Чехословакию [13, с. 393]. Он неоднократно корректировался в ходе дипломатического кризиса 1938 года, но его экономическая и политическая суть оставалась неизменной. Гитлер заявлял: «Моим непоколебимым решением является то, что Чехословакия в ближайшем будущем должна быть разбита в результате военных действий».

Для понимания мотивов Берлина необходимо оценить его собственное экономическое положение. К моменту Мюнхенского соглашения Германия обеспечивала себя собственным сырьем в черной металлургии лишь на 50%, в цветной – на 20%, нефтью – на 30–40%, текстильным сырьем – на 15–20%. На немецкой территории имелось лишь 7 из 30 видов стратегических ресурсов. Импорт олова составлял 90%, каучука – 85%, меди – 70%, бокситов – 99% [10, с. 25].

Кроме того, Рейх критически зависел от внешних финансовых вливаний. Немецкий военный историк генерал-лейтенант Циммерманн отмечал: «Если бы французы, имевшие тогда значительное превосходство в силах, перешли в наступление, то весьма возможно, что им удалось бы прорвать Западный вал („линию Зигфрида“) и продвинуться вглубь Германии» [10, с. 24]. В немецкую индустрию были инвестированы огромные средства, значительная часть которых была предоставлена американскими и английскими монополиями [10, с. 24].

Позже, на Нюрнбергском процессе, начальник штаба верховного командования вермахта Вильгельм Кейтель признал, что Германия осенью 1938 года была абсолютно не готова к большой войне: «Мы были необычайно счастливы, что дело не дошло до военных столкновений, потому что… всегда полагали, что у нас недостаточно средств для преодоления чешских пограничных укреплений. С чисто военной точки зрения у нас не было сил брать штурмом чехословацкую оборонительную линию» [13, с. 460–461]. Генерал Эрих фон Манштейн подтверждал это мнение: «Если бы началась война, то ни наша западная, ни польская границы не могли быть защищены должным образом. Не вызывает сомнений, что если бы Чехословакия решилась защищаться, ее укрепления устояли бы, так как у нас не было средств для ее прорыва» [13, с. 461].

«Таким образом, положение немецкого меньшинства в Чехословакии послужило для Гитлера только предлогом, чтобы захватить страну, – таким же, как через год для захвата Польши. Об истинных целях он поведал военному руководству 5 ноября, когда обрисовывал операцию „Грюн“: уничтожить чехословацкое государство, присоединить его территорию и население к Третьему рейху. Лидеры Англии и Франции так и не поняли, что произошло в Австрии. Всю весну и почти все лето Чемберлен и Даладье – и не только они, а почти весь мир

– искренне верили, что Гитлер добивается лишь справедливости для своих соотечественников в Чехословакии» [13, с. 396].

Мюнхенское соглашение (сговор) от 29 сентября 1938 года – это соглашение глав четырех держав (Германии (Адольф Гитлер), Италии (Бенито Муссолини), Великобритании (Невилл Чемберлен), Франции (Эдуар Даладье)) о передаче Германии Судетской области в Чехословакии, подписанное без участия Чехословакии и СССР. Оно стало пиком политики умиротворения и «прологом» Второй мировой войны. То, что Германия получила в свое пользование Судетскую область, означало, что она получила промышленное ядро Чехословакии. Задача увеличить военно-промышленный потенциал была выполнена. Уже в марте 1939 года немецкие войска снова оккупировали оставшиеся земли Чехословакии, несмотря на пункты мюнхенского соглашения [7, с. 9].

В результате соглашения Чехословакия уменьшилась с 54 тысяч до 38 тысяч кв. миль, население сократилось на 4,9 млн человек [11, с. 113–114]. Германии отошли 66% запасов угля, 70% промышленности, 80% бурого угля, 90% фарфоровой промышленности, 100% залежей цинка и графита, 90% производства листового стекла, 80% текстильной промышленности, 60% бумажной промышленности, около 80% химической промышленности, 50% красителей, 70% энергетических ресурсов, 60% плантаций хмеля, 40% лесов Богемии и Моравии. Также Чехословакия потеряла пограничные укрепления и основные ветви железнодорожной сети [11, с. 113–114].

Захвачен золотой запас страны, включавший 23 тыс. кг золота, разграблены частная и общественная собственности граждан, в частности евреев. Ее стоимость составляла около 40 млрд крон в Судетской области и 240 млрд крон по всей территории страны. Имущество и отделения чехословацких банков (всего перешло 143 отделения с общим доходом в 2 млрд крон) передавались «Дейче банку», «Бемише банку» и другим финансовым структурам [10, с. 147–148]. Чешские предприятия (оружейные заводы, угольные и металлургические предприятия) принудительно включались в германские картели [10, с. 150].

17 декабря в выпущенном Кейтелем документе говорится, что Чехословакия должна выйти из Лиги Наций, сократить свою армию, отдать Германии право решать вопросы внешней и экономической политики, не должна без согласия Германии развивать новые отрасли промышленности, уволить всех лиц, которые не проявляют дружественности к рейху, объявить вне закона евреев [13, с. 474–475].

Помимо приобретений в промышленности и территориях Германия получила трофеи в виде 1582 самолетов, 2175 артиллерийских орудий, 735 минометов, 591 зенитное орудие, 43 876 пулеметов, 468 танков [11, с. 376]. Спустя 3 месяца после Мюнхена Германия заключила

соглашение с Болгарией, Югославией, Румынией и Венгрией, по которому последние должны были снабжать Германию зерном, жиром, свининой, нефтью [11, с. 377].

Таким образом, Германия, будучи не способной сама себя обеспечить на военные действия и испытывая сырьевой кризис, видела в присоединении Чехословакии не только идеи освобождения немецкоговорящего народа в Судетской области, но и стремление подчинить себе тяжелую промышленность и увеличить число рабочих. Германия, однозначно, вышла вперед в военно-экономическом потенциале и уже намного увереннее чувствовала себя, вступая во Вторую мировую войну.

Список источников

1. Борисов, А. Ю. Мюнхенский сговор: закулисная история / А. Ю. Борисов. – DOI: 10.24833/2071-8160-2017-3-54-91-122. – Текст: непосредственный // Вестник МГИМО-Университета. – 2017. – № 3 (54). – С. 91–122.

2. Всемирная история : в 10 т. / под ред. Л. И. Зубока [и др.] ; АН СССР, Ин-т истории. – Москва : Соцэкгиз, 1962. – Т. 9. – 751 с. – (Чехословакия в 1934–1939 годы: с. 377–380). – Текст: непосредственный

3. Директива Гитлера вермахту о подготовке к военным действиям против Чехословакии («План Грюн»). Выдержка. 30 мая 1938 г. – Текст: электронный // Нюрнбергский процесс : сборник документов : в 7 т. / под ред. Р. А. Руденко. – Москва : Гос. изд-во юрид. лит., 1958. – Т. 2. – С. 387–388. – Электронная библиотека исторических документов (ЭБИД). – URL: historyrussia.org (дата обращения: 29.09.2026).

4. Итальянская инициатива «пакта четырех». – Текст : электронный // «Параллельная» стратегия Муссолини. Внешняя политика фашистской Италии (1922-1939). – URL: studme.org (дата обращения: 29.09.2026).

5. Краткая история Чехословакии : с древнейших времен до наших дней / А. Х. Клеванский, В. В. Марьина, И. И. Поп [и др.]; отв. ред. А. Х. Клеванский; АН СССР, Ин-т славяноведения и балканистики. – Москва : Наука, 1988. – 576 с. – Текст: непосредственный

6. Куренков, В. Ю. Чехословакия, XX век: первый опыт независимости / В. Ю. Куренков– Текст: непосредственный // Вестник Дагестанского научного центра РАН. – 2012. – № 45. – С. 93–97.

7. Мюнхенский сговор 1938: причины, суть и последствия. – Текст : электронный // Журнал «Синхро». – URL: synchronize.ru (дата обращения: 29.09.2026).

8. Мюнхенское соглашение 1938 года: история и современность: материалы международной научной конференции (Москва, 15–16 октября 2008 г.) / отв. ред. А. О. Чубарьян ; Институт всеобщей истории РАН. – Москва : Наука, 2009. – 429 с. – Текст: непосредственный

9. Мюнхенское соглашение 1938 года – полный текст, «Мюнхенский сговор», значение для ЕГЭ. – Текст : электронный // Историк.Ру. – URL: historik.ru (дата обращения: 29.09.2026).

10. Некрич, А. М. Война, которую назвали «странной» / А. М. Некрич. – Москва : Издательство АН СССР, 1961. – 162 с. – Текст: непосредственный

11. Ротштейн, Э. Мюнхенский сговор / Э. Ротштейн ; пер. с англ. С. И. Аллилуевой, В. В. Исакович, Г. И. Герасимова ; вступ. ст. Н. Н. Яковлева. – Москва : Издательство иностранной литературы, 1959. – 468 с. – Текст: непосредственный

12. Чехословакия в 1934–1939 годы. – Текст : электронный // Историческая география. – URL: histgeo.ru (дата обращения: 29.09.2026).

13. Ширер, У. Взлёт и падение Третьего рейха : в 2 т. / У. Ширер ; пер. с англ. под ред. О. А. Ржешевского. – Москва : Политиздат, 1991. – Т. 1. – 653 с. – Текст: непосредственный

14. Яковлев, Н. Н. США и Англия во второй мировой войне / Н. Н. Яковлев. – Москва : Учпедгиз, 1961. – 272 с. – Текст: непосредственный

Статья поступила в редакцию 21.09.2026;
одобрена после рецензирования 29.09.2026;
принята к публикации 30.09.2026

Научная статья
УДК 371.83/.84:39(571.6)

ИНТЕГРАЦИЯ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОГРАММЫ ЛЕТНЕГО ПРИШКОЛЬНОГО ЛАГЕРА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ватолина Ирина Александровна
КГАОУ ДПО ХК ИРО, Хабаровск, Россия;
МОУ СОШ №53, Комсомольск-на-Амуре, Россия, vatolin.93@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная педагогическая модель непрерывного краеведческого образования через интеграцию годового теоретического курса внеурочной деятельности и краткосрочной программы летнего оздоровительного лагеря с дневным пребыванием детей. Описан опыт практической реализации 15-дневной сюжетно-ролевой игры-путешествия «Тайна Золотого компаса» для учащихся 6–12 лет. Особое внимание уделено механизмам геймификации, синергии профильных развивающих кружков с минералогической системой поощрений (изучение полезных ископаемых Хабаровского края), а также включению этнокультурного компонента коренных малочисленных народов Приамурья. Обоснована эффективность данной модели в контексте требований Федеральной образовательной программы (ФОП) и задач гражданско-патриотического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: региональный компонент, внеурочная деятельность, пришкольный лагерь, геймификация, краеведение, этнокультурное воспитание, Хабаровский край, младшие школьники

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения и Федеральной образовательной программы (ФОП) начального общего образования ставит перед современной школой стратегическую задачу – формирование у младших школьников гражданской идентичности, патриотизма и уважения к историческому, культурному и природному наследию своей малой Родины. Важнейшим инструментом решения этой задачи выступает планомерное внедрение регионального компонента в учебную и внеурочную деятельность образовательной организации.

Однако на практике педагоги сталкиваются с серьезным противоречием: теоретические знания о родном регионе, получаемые учащимися в рамках учебного года, часто остаются абстрактными, изолированными от реального социального и эмоционального опыта ребенка. Каникулярное время, и в частности, летний пришкольный лагерь с дневным пребыванием, обладает уникальным воспитательным и развивающим потенциалом, который позволяет преодолеть этот барьер. Летняя смена рассматривается нами как интенсивный этап практико-ориентированного применения знаний. В данной статье представлен опыт МОУ СОШ №53 г. Комсомольска-на-Амуре по проектированию и успешной апробации интегративной модели непрерывного краеведческого образования, связывающей годовой курс внеурочной деятельности «Путешествие по Хабаровскому краю» и 15-дневную сказочно-краеведческую программу лагеря дневного пребывания «Тайна Золотого компаса».

© Ватолина И.А., 2026.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели интеграции внеурочной деятельности и летнего лагерного отдыха, направленной на качественное усвоение младшими школьниками регионального компонента через механизмы сюжетно-ролевой игры.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Разработать сквозной сказочно-игровой сюжет лагерной смены, логически завершающий годовой цикл изучения Хабаровского края.

2. Создать развивающую кружковую экосистему внутри лагеря, обеспечивающую межпредметные связи между физкультурой, экологией, историей и декоративно-прикладным искусством.

3. Апробировать интерактивную систему индивидуальной мотивации на основе геологического потенциала и полезных ископаемых Хабаровского края.

4. Проанализировать динамику адаптации, сплоченности и результативности разновозрастного коллектива младших школьников в условиях лагеря дневного пребывания.

Программа смены была рассчитана на 15 рабочих дней в режиме дневного пребывания детей с двухразовым питанием (завтрак, обед) и обязательным медико-оздоровительным компонентом (ежедневный прием витаминизированного кислородных коктейлей).

В основу проектирования легли принципы системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов), концепция коллективного творческого дела (И.П. Иванов) и методология геймификации образовательного процесса. Плотность графика лагерного дня требовала жесткой регламентации, представленной в (табл. 1).

Таблица 1 – Хроно-конструктор лагерного дня

Время	Элемент режима дня
08:30 – 08:45	Встреча экипажей. Утренняя зарядка «Лесные ритмы»
08:45 – 09:00	Общелагерная линейка «Сбор экспедиции» (целеполагание)
09:00 – 09:20	Завтрак исследователей (первый прием пищи)
09:20 – 11:30	Работа профильных развивающих кружков по «вертушке»
11:30 – 11:45	Витаминная пауза: Прием кислородного коктейля
11:45 – 12:30	Продолжение кружковой и выездной экскурсионной работы
12:30 – 13:30	Обед исследователей (второй прием пищи)
13:30 – 13:50	Рефлексивный отрядный огонёк «Угасающий костёр». Подведение итогов. Прогулка

Для удержания внимания и высокой мотивации детей 6–12 лет был разработан глубокий сказочный сюжет с четкой патриотической и экологической доминантой.

Сюжетная легенда смены:

Много лет назад на берегах Амура жил отважный Путешественник. Он крепко дружил с Амурским Тигром – Хозяином Тайги. Вместе они создали уникальный артефакт – Золотой Амурский Компас, стрелки которого питали регион энергией и указывали верный путь

исследователям. Каждая стрелка хранила в себе силу одной из четырех великих стихий: *Искра Тайги (сила природы), Искра Воли (сила реки и морей), Искра Мастеров (сила узоров и сказок) и Искра Дорог (сила дружбы и смекалки)*. Однажды Северный Ветер унес искры, компас замер, а весь Хабаровский край покрылся плотным белым туманом. Путешественник спрятал компас и оставил послание: *«Тайны великой реки и дикой тайги откроются только отважным сердцем и дружным в команде»*.

Лагерные отряды трансформировались в «экспедиционные экипажи», а учебные кабинеты – в традиционные жилища коренных малочисленных народов Севера и Приамурья, на чьих лодках дети совершали переходы: чум эвенов, хакден негидальцев, хамаран нанайцев, тойден удэгейцев.

Система мотивации «Полезные ископаемые края»:

В первый день каждый ребенок получал личный «Паспорт исследователя» – обложку в виде волшебного сундука, которую он раскрашивал сам, а на обороте располагалась таблица учета минералов. Успешно работая в кружках, ребенок получал осязаемую награду – цветные декоративные камушки, символизирующие реальные полезные ископаемые Хабаровского края. Направление кружка строго соответствовало минералу:

- Кружок «Энергия Амура» (этно-спорт) → Золото (желтые камушки);
- Кружок «Зеленый навигатор» (экология/краеведение) → Бурый уголь (коричневые камушки);
- Кружок «Магия узоров» (декоративно-прикладное творчество) → Известняк (белые камушки);
- Кружок «Пирография Приамурья» (выжигание по дереву) → Самоцветы тайги (красные камушки).

Параллельно в рекреации действовал информационный стенд *«Это интересно: Полезные ископаемые Хабаровского края»*, где дети изучали геологическую карту региона, узнавая, где именно добывают бурый уголь (Верхнебуреинский район), золото или известняк. Это связывало игровую механику со строгими академическими знаниями.

1. Психолого-педагогический анализ разновозрастного отряда (На примере экипажа «Девкан»)

Экспериментальное наблюдение велось за отрядом «Девкан» (в переводе – «Чайка»), состоящим из 18 детей (9 девочек, 9 мальчиков) в возрасте от 6 до 12 лет, проживающих в игровом «Чуме эвенов». Полный гендерный баланс позволил эффективно распределять роли: в этно-играх кружка «Энергия Амура» мальчики преимущественно брали роли «каюров и охотников», а девочки – «хранительниц сказок и орнаментов».

Разновозрастная структура отряда активизировала механизмы наставничества. Дети 10–12 лет выступали тьюторами для 6–7-летних воспитанников. Это ярко проявилось в кружке «Пирография Приамурья», где старшие школьники контролировали соблюдение младшими правил техники безопасности «Огненного пера» при работе с выжигательными аппаратами. Высокий уровень сплоченности отряда был зафиксирован во время общешкольного спортивно-туристского веревочного курса во дворе школы «Покорение хребта Дуссе-Алинь», где все 18 человек успешно прошли полосу препятствий, показав нулевой уровень конфликтности и абсолютную взаимовыручку.

2. Хроника краеведческого маршрута и интеграция социокультурной среды города

Каждый из 15 дней смены был посвящен конкретному району Хабаровского края, а теоретические блоки кружков подкреплялись масштабными общелагерными событиями и выездными экскурсиями:

- Организационный этап: Запуск легенды через квест «В поисках утерянной карты» и создание защитных символов – рисунков мелом на асфальте «Петроглифы глазами детей».
- Южный вектор (Бикинский, Вяземский районы, район им. Лазо): Изучение лотосов Комарова и повадок Амурского тигра. В спортзале дети разучивали нанайские подвижные игры «Охота на тарбагана». В мастерской пирографии создавались деревянные панно с изображением тигра.
- Этнографический блок (Нанайский, Амурский районы): Экскурсия в Художественный музей с практическим мастер-классом по созданию традиционной куклы Акуан. Интерактивная игра «Обитатели острова Ядасен озера Болонь» (изучение орнитологического заповедника).
- Индустриальный и героический блоки (Комсомольский район, район им. Полины Осипенко): Автобусная экскурсия по Комсомольску-на-Амуре с изучением истории авиастроения. Пешая краеведческая экскурсия к памятной мемориальной доске Полины Осипенко (к дому, где проживали летчицы самолета «Родина» после вынужденной посадки в тайге в 1938 году).
- Морской и северный рубежи (Ульчский, Николаевский, Ванинский, Тугуро-Чумиканский, Охотский районы): Выход в детскую библиотеку на игровую программу «Хозяин Дальневосточной тайги». Но, особое значение в рамках смены имел интерактивный показ неоновой сказки-спектакля «Морские приключения» от творческого объединения «Маяк надежды». Уникальность данного мероприятия заключалась в том, что в качестве актеров на сцене выступали дети с особыми образовательными потребностями (УО). Для воспитанников пришкольного лагеря этот показ стал важным элементом развития инклюзивной культуры. Просмотр яркого светового представления не только расширил

представления детей о Шантарских китах и морских рубежах края, но и способствовал формированию эмпатии, толерантности и понимания безграничности творческих возможностей каждого человека. Завершился блок Общелагерным этно-фестивалем коренных малочисленных народов (День Ванинского района) с демонстрацией костюмов и общим хороводом дружбы.

3. Сквозной профилактический блок и сетевое партнерство

Ежедневно в лагере проводились обязательные инструктажи по технике безопасности, включая пожарную безопасность (эвакуации), безопасность во время пеших экскурсий по ПДД и практические мастер-классы по оказанию первой медицинской помощи (наложение повязок, действия при тепловом ударе).

Научно-просветительское пространство лагеря было расширено за счет сотрудничества с Российским обществом «Знание». Приглашенные чтецы и лекторы провели цикл интерактивных программ в рамках *Года единства народов*, раскрывая детям младшего школьного возраста ценность межнационального мира, дружбы и взаимообогащения культур внутри великой России. Практическое закрепление естественнонаучных знаний проходило во время регулярных экскурсий по специально оборудованной пришкольной экологической тропе.

5. Финал смены и педагогический эффект

В 15-й день смены, когда ледяной туман со всей карты края был полностью рассеян, произошла кульминация сюжета. Капитаны экипажей вставили финальные фрагменты утерянных искр в пазы макета артефакта, и внутри Золотого Компаса засияла встроенная светодиодная лента. Данный визуальный эффект материализовал сказку для детей 6–12 лет. Дети принесли клятву, став «Официальными Хранителями Амурского Компаса», и получили доступ к главному Сундуку с сокровищами Путешественника (награждение памятными подарками лучших почетных путешественников: *Акимова Клима, Актанко Фёдора, Акимченко Валентины и Варвары*). Логическим завершением праздника стал коллективный выход в кинотеатр «Факел» на просмотр детского фильма.

Результаты реализации 15-дневной лагерной программы «Тайна Золотого компаса» позволяют сделать следующие теоретико-практические выводы:

1. Интеграция курса внеурочной деятельности и летней каникулярной смены обеспечивает непрерывность образовательного процесса, переводя теоретические знания младших школьников в плоскость практического, эмпирического опыта.

2. Применение глубокой сюжетно-ролевой геймификации с использованием осязаемых стимулов (цветных камушков-минералов) и интерактивного зонирования (отряд-жилище) полностью снимает проблему пассивного пребывания детей в лагере, обеспечивая 100% развивающую занятость.

3. Включение регионального компонента (история, этнография, геология, флора и фауна Хабаровского края) через активные формы (квесты, веревочные курсы, экскурсии) способствует интенсивному росту гражданско-патриотического самосознания младших школьников и обеспечивает качественное выполнение требований ФОП.

Разработанный и успешно апробированный педагогический конструктор летней смены рекомендован для внедрения в практику работы учителей начальных классов и начальников пришкольных лагерей Хабаровского края.

Список источников

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

2. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – Москва: Педагогика, 1989. – 208 с. – Текст: непосредственный

3. Киле, Н. Б. Традиционная культура коренных малочисленных народов Приамурья: учебное пособие / Н. Б. Киле. – Хабаровск: ХК ИРО, 2015. – 112 с. – Текст: непосредственный

4. Красная книга Хабаровского края: Редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды растений, грибов и животных / Министерство природных ресурсов Хабаровского края. – Воронеж: Издат-Принт, 2019. – 604 с. – Текст: непосредственный

5. Нагишкин, Д. Д. Амурские сказки / Д. Д. Нагишкин. – Хабаровск: Книжное издательство, 1975. – 224 с. – Текст: непосредственный

6. Оценка эффективности летнего отдыха и оздоровления детей: Методические рекомендации Роспотребнадзора РФ от 22.05.2012 г. МР 2.4.4.0061-12. – Москва, 2012. – 15 с. – Текст: непосредственный

7. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с. – Текст: непосредственный

8. Федеральная образовательная программа начального общего образования / Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2023. – 240 с. – Текст: непосредственный

Статья поступила в редакцию 09.09.2026;
одобрена после рецензирования 22.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 159.922.72

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Глухова Ирина Евгеньевна
Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 16, Комсомольска-на-Амуре, Россия, ira.97chervonna@gmail.com

***Аннотация*.** В статье показан способ формирования инженерного мышления у младших школьников через проектную деятельность и робототехнику: на примерах проектов раскрыт инженерный цикл, ключевые умения детей и правила организации работы с опорой на практику и межпредметные связи.

***Ключевые слова*:** инженерное мышление, проектная деятельность, робототехника, конструирование, практико-ориентированное обучение

Проектная деятельность давно стала привычной частью школьной жизни, в том числе и в начальных классах. Однако далеко не все педагоги делают ставку на развитие через неё инженерного мышления: нередко само это понятие остаётся для них неочевидным. При этом инженерное мышление вовсе не сводится к работе с формулами.

Чтобы понять, как оно соотносится с возможностями младших школьников, стоит сначала прояснить, что вообще подразумевается под инженерным мышлением. По сути, это системное техническое мышление, которое органично дополняется творческой составляющей и опирается на целый спектр смежных типов мышления [2]. Уже в самом определении заложена важность креативного подхода, поэтому и в работе с детьми логично делать на него упор. Так творческий компонент становится естественной частью формирования инженерного мышления у младших школьников.

Робототехника естественным образом переплетается с инженерным мышлением, поэтому работа над его развитием в образовательном процессе становится логичным шагом. В начале профессионального пути, казалось, что прививать инженерное мышление ученикам младших классов попросту нереально. Со временем приходит понимание: суть инженерного мышления в способности разглядеть задачу, испытать разные подходы, допустить ошибку, исправить её и обосновать, что и почему получилось именно так. Сформировать такие навыки вполне реально через проектную деятельность, тем более что сам формат проектов интуитивно близок детям.

В своей практике педагог может опираться на ряд правил, именно они помогают выстраивать работу так, чтобы у ребят постепенно складывались нужные умения:

© Глухова И.Е., 2026

- ставить вопрос – «А что, если …?»: если ученик отошел от темы или допустил ошибку, то можно задать ему вопрос, чтобы правильно направить;

- продумывать план – «С чего начнем? Что понадобится?»: младшему школьнику сложно самому понять с чего начать, в этом ему помогут наводящие вопросы учителя;

- действовать по шагам и при этом быть готовым менять план: если есть план – это хорошо и придерживаться его тоже, но чаще всего в ходе работы понимаешь, что изначальный план не подходит для достижения поставленной цели, поэтому необходимо дать понять ученику, что план может быть подвержен изменениям – это нормально.

- замечать, что не работает и искать причину: в данном правиле так же важно дать понять ученику, что ошибки могут быть и будут, главное исправить и более не допускать;

- объяснять свои действия и решения: в ходе работы важно уметь объяснять, что ты делаешь – это может пригодиться, если будет допущена ошибка, тогда ты определишь на каком этапе ты ее допустил и исправишь. К этому же правилу можно добавить, что на основании объяснения действий важно сделать вывод.

Именно проектная деятельность даёт возможность эти умения тренировать у младших школьников. Причём не на абстрактных задачах, а на реальных делах, пусть даже маленьких: собрать модель, описать ход работы, заставить её двигаться, решить проблему, если «сломалось что-то» или «не двигается».

Несколько примеров из практики.

Первый «Формула скорости: подбираем колёса для спуска». Эксперимент с машиной, съезжающей со спуска на разных колёсах, становится настоящей школой инженерного мышления, и всё потому, что он переводит абстрактные понятия в осязаемую практику. Дети не просто наблюдают движение, а учатся видеть в нём цепочку причин и следствий: как размер колеса влияет на количество оборотов, как соотношение передних и задних колёс меняет устойчивость и траекторию, как трение и наклон поверхности незаметно корректируют скорость. Уже сам выбор критерия «быстрее» – это маленькая инженерная постановка задачи: ребята интуитивно ищут измеримый результат, фиксируют, кто проехал раньше, сравнивают заезды и тем самым осваивают язык данных.

Особенно ценно то, что после первых тестов дети не останавливаются на «лучшем варианте», а сразу переходят к перепроектированию: «а если сделать иначе». Рассуждения вроде «задние колёса больше, а передние меньше» – это не фантазия ради фантазии, а попытка осознанно изменить параметр и предсказать эффект. В этот момент у ребёнка включается системное мышление: он понимает, что машина – это целостная конструкция, где перемена одной детали тянет за собой целую цепочку последствий, от смещения центра тяжести до изменения силы сцепления с поверхностью.

В такой работе естественным образом переплетаются разные стороны мышления: пространственное (представить, как разные колёса будут вести себя на склоне), логическое (выстроить цепочку «если…, то…»), практическое (собрать, запустить, заметить, что едет не так, как ожидалось) и критическое (понять, что «очевидное» решение, например, «чем больше колёса, тем быстрее», не всегда подтверждается на практике). Дети сталкиваются с настоящим инженерным парадоксом: иногда более устойчивая, но чуть медленная машина оказывается «лучше» с точки зрения задачи, потому что не переворачивается и проходит весь путь. И именно эта способность учитывать не одну, а сразу несколько характеристик: скорость, надёжность, устойчивость – и есть ядро инженерного подхода.

При этом сам процесс поиска «как сделать иначе» воспитывает важнейшую инженерную привычку, не искать единственный правильный ответ, а видеть поле возможностей и учиться улучшать решение шаг за шагом. Когда ребёнок предлагает свой вариант, он уже действует как изобретатель: формулирует гипотезу, планирует проверку и готовится к тому, что результат может оказаться неожиданным. А обсуждение этих неожиданностей: почему машина поехала не туда, почему колесо проскальзывает, что изменилось при смене угла спуска превращает случайную ошибку в ценный источник знаний. Так через простой, но продуманный эксперимент у младших школьников формируется не набор фактов, а особый способ мышления: практический, исследовательский и ориентированный на улучшение.

Другой пример – мини-проект «Лабиринт». Дети взялись за непростую задачу создать лабиринт, по которому уверенно прокатится шарик: маршрут должен был получиться одновременно сложным, чтобы было интересно, и при этом проходимым, чтобы шарик не застревал на полпути. Ребята с энтузиазмом продумывали виражи, крутые повороты, подъёмы и спуски, представляя, как шарик будет мчаться по дорожкам, и поначалу казалось, что достаточно просто выстроить стенки и задать направление, и всё заработает. Но когда пришло время испытаний, реальность показала, что расчёт траектории дело тонкое: шарик то застревал в слишком узких местах, то слетал с маршрута на резких изгибах, то вовсе останавливался на участках с недостаточным уклоном. Не у всех конструкция срабатывала с первого раза, и именно в этих «не получилось» рождалось настоящее понимание: дети начинали замечать, как малейшее изменение угла, ширины дорожки или высоты бортиков влияет на движение шарика.

Вместо разочарования ребята включались в поиск решений: кто-то предлагал чуть расширить проход, кто-то хотел добавить направляющие, а кто-то, наоборот, задумывался, как усложнить маршрут, сохранив его проходимость. В этих попытках «а если вот так» и проявлялось инженерное мышление: дети учились видеть причинно-следственные связи,

соотносить идею с физическими ограничениями, пробовать, ошибаться и снова корректировать модель. Постепенно они начинали интуитивно чувствовать баланс между сложностью и функциональностью, а обсуждение вариантов «почему здесь шарик падает, а тут застревает» превращалось в живой анализ, где каждый довод опирался на реальный опыт.

В итоге даже те модели, которые поначалу не работали, становились ценными: именно неудачи подталкивали к более точным расчётам, внимательным замерам и продуманным доработкам, а финальные испытания приносили не только радость от того, что шарик прошёл весь путь, но и гордость за найденное решение.

Моделирование проектной деятельности (в том числе через робототехнику) становится для младших школьников действенным способом формирования инженерного мышления не как набора отвлечённых знаний, а как практического, исследовательского подхода к решению задач.

В обоих проектах дети проходят полноценный инженерный цикл: от постановки задачи и выдвижения гипотез до испытаний, анализа неудач и доработки решения. Оба примера показывают, что у младших школьников формируются сразу несколько взаимосвязанных сторон инженерного мышления:

- системное: понимание, что изменение одной детали влечёт за собой цепочку последствий;

- пространственное: умение представить, как объект будет вести себя в движении;

- логическое: построение рассуждений по схеме «если…, то…»;

- практическое: сбор, запуск, наблюдение и фиксация результатов;

- критическое: проверка «очевидных» гипотез на практике и готовность отказаться от них, если эксперимент не подтверждает ожидания [3].

Кроме того, проектная работа воспитывает ключевую инженерную привычку: не искать единственный «правильный» ответ, а видеть поле возможностей и учиться улучшать решение шаг за шагом. Гордость за найденное решение и радость от того, что конструкция заработала, закрепляют мотивацию и формируют у ребёнка образ себя как изобретателя и исследователя: он формулирует гипотезу, планирует проверку и готов к тому, что результат может оказаться неожиданным.

Таким образом, через простые, но продуманные проекты младшие школьники осваивают не отдельные факты, а особый способ мышления ориентированный на исследование, практическое действие и постоянное улучшение, что и составляет основу инженерного мышления [1].

На основании практического опыта можно сформулировать несколько правил для посильно проекта как младшему школьнику, так и курирующему учителю:

Чёткие рамки. Одна понятная задача, ограниченный набор материалов, небольшой срок: от одного до трёх занятий.

Опора на знакомые образы. Роботы, транспорт, животные, домики то, что детям интересно и понятно.

Минимум теории, максимум действия. Объясняю ровно столько, сколько нужно для старта. Остальное дети открывают сами.

Право на ошибку. Если конструкция развалилась – это не провал, а данные для следующего шага. На данном этапе детям сложно смириться с ошибками: им сразу хочется бросить. Тут можно немного подсказать, направить, но не делать за них.

Рефлексия в конце. Два-три вопроса: «Что получилось лучше всего? Где было сложно? Что бы сделали иначе?».

При создании проекта, естественным образом вплетается межпредметность: математика (счёт деталей, измерение), окружающий мир (как устроены механизмы в природе), русский язык (описание хода работы), изобразительное искусство (оформление).

Вывод. За годы работы мы сделали вывод, что проектная деятельность – это не дополнительная нагрузка, а способ сделать занятия живыми и при этом целенаправленно развивать важные умения. И самое главное, она доступна, и для этого не нужны суперприборы. Инженерное мышление начинается не оборудования, а с вопроса «А как это устроено?» и возможности попробовать ответить на него своими руками.

Список источников

1. Аржаник, А.Р. Формирование инженерного мышления школьников в процессе проектно-исследовательской деятельности во внеурочное время / А.Р. Аржаник. – Текст : непосредственный // Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы междунар. науч.-практ. конф., 7-8 апреля 2015 г., Екатеринбург, Россия / Урал. гос.пед.ун-т; отв. ред. Т.Н. Шамало. – Екатеринбург, 2015. – С.15-20.

2. Лебедева, Т.Н. Инженерное мышление: определение и состав его компонентов / Т.Н. Лебедева. – Текст : электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №4-3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernoe-myshlenie-opredelenie-i-sostav-ego-komponentov?ysclid=mu92p2jjc4317909099 (дата обращения: 20.09.2026)

3. Мустафина, Д.А. Критерии и сущность инженерного мышления / Д.А. Мустафина, Г.А. Рахманкулова, И.В. Ребро. – Текст : непосредственный // NovaInfo.Ru. – 2016. – №43. – С. 288-294.

Статья поступила в редакцию 09.09.2026;
одобрена после рецензирования 28.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 37.02+796.03

МЕТОДЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ ВФСК ГТО

Голенко Вера Сергеевна
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, sheba1993@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методы и подходы к эффективной подготовке учащихся сельских школ к сдаче нормативов ВФСК «Готов к труду и обороне» (ГТО). Особое внимание уделено специфике организации тренировочного процесса в условиях сельской местности. Практическая значимость статьи заключается в том, что предложенные методы могут быть реализованы в сельских школах с минимальными ресурсами и адаптированы под разные возрастные группы учащихся.

Ключевые слова: Подготовка к ГТО, сельская школа, анализ методов, систематизация методов, мотивация, физическое воспитание

С 2014 года во всех образовательных учреждениях Российской Федерации реализуется масштабный проект Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Сдача нормативов ВФСК ГТО стала обязательной частью оценки физической подготовленности обучающихся общеобразовательных школ. За этот период разработано множество разнообразных программ, методик и рекомендаций для реализации и эффективных показателей.

Как показывает многолетняя практика, успешная сдача норм ГТО требует системной подготовки, направленной на развитие основных физических качеств: силы, быстроты, выносливости, гибкости и координации. Несмотря на наличие методических рекомендаций, многие занимающиеся, особенно сельских школ, сталкиваются с трудностями при подготовке, что обусловлено рассогласованием между тренировочной деятельностью и спецификой тестовых упражнений. В связи с этим возникает необходимость в обобщении эффективных методов подготовки, обеспечивающих достижение необходимых результатов.

Так же стоит отметить некоторые ключевые проблемы, которые возникают при подготовке и сдачи норм ГТО в сельских школах.

Отсутствие необходимой инфраструктуры.

Множество сельских школ не имеют оборудования и оснащения для эффективной подготовки. Удаленность школы от районных центров и больших городов может достигать сотни километров. Удаленность от центров тестирования вынуждает организовывать выезды, что требует дополнительного времени, транспорта и финансирования. Такой вид норматива как «плаванье» не доступен в сельских школах из-за отсутствия бассейнов.

© Голенко В.С., 2026

Низкий уровень мотивации обучающихся и их родителей.

Сложности возникают при заполнении документов. Родители не всегда вникают в организационный процесс, не дают согласия на участие в сдаче нормативов. Сам обучающийся, являющийся несовершеннолетним, не может принимать решения самостоятельно. Родители не всегда владеют информацией о группе здоровья своего ребенка, а это важная составляющая при подготовке документов и сдаче норм ГТО, так как в дальнейшем учитель физкультуры, тренер или тьютор ГТО несет ответственность за весь процесс подготовки и сдачи.

Индивидуальный подход, тренировочные процессы и другие моменты тоже имеют место в проблемном поле подготовки и сдаче норм ГТО.

Далее рассмотрим методы для эффективной подготовки учащихся сельских школ к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

Индивидуальный подход

Не все дети одинаково физически подготовлены. Индивидуальная диагностика будет актуальна для анализа. Простое тестирование на начальном этапе поможет выявить сильные и слабые стороны каждого ученика. Конечно необходимо учитывать возраст, уровень подготовки, состояние здоровья (обязательно необходимо знать группу здоровья, обучающегося). Домашние задания в игровой форме приучают к регулярным самостоятельным тренировкам. Оформить их можно в виде карточек, в которых прописать комплексы упражнений для дома, на улице или в лесопарковой зоне. Помимо основных нормативов, комплекс содержит список дополнительных испытаний. Индивидуальный подход поможет выбрать те виды испытаний, с которыми учащийся справится в силу своих возможностей (если ребенок не умеет плавать, этот норматив ему не сдать физически).

Мотивация

Личный пример учителя, который сам успешно сдает нормы ГТО, служит мощным стимулом для ребят. Вовлечение всей семьи для поддержки обучающегося при сдаче норм ГТО. Организация внутри школьных соревнований по нормам ГТО на систематической основе, с возможным ведением рейтинга. Размещение фотографий успешных учеников на стенде «Гордость школы», вручение грамот на линейках и организация «Семейного дня ГТО».

Организация спортивных мероприятий, приуроченных к ГТО с другими образовательными учреждениями (например, если в одном селе есть дошкольное учреждение и общеобразовательная школа). Комплекс ВФСК ГТО также реализуется в рамках программы для детей с ограниченными возможностями. Это дает возможность учувствовать в мероприятиях всем без исключения.

Дифференцированный подход к тренировке.

Одним из ключевых принципов эффективной подготовки является дифференциация нагрузки в соответствии с исходным уровнем физической подготовленности занимающегося. Особенно при анализе группы здоровья обучающихся. Авторская методика, разработанная Н.С. Берсеневым и С.А. Тягловой [1], предполагает разделение упражнений на четыре уровня сложности: первый уровень соответствует подготовительным упражнениям, четвёртый – усложнённым вариантам. Переход на следующий уровень осуществляется при условии выполнения упражнения без значительных усилий с сохранением заданного темпа и числа повторений. Экспериментальная апробация данной методики показала, что результаты в экспериментальной группе улучшились на 40%, тогда как в контрольной – лишь на 26%. Это подтверждает эффективность дифференцированного подхода, основанного на выявлении отстающих физических качеств. Данный метод можно внедрять в учебную программу в качестве внеурочной или кружковой деятельности.

Функциональный тренинг

Функциональный тренинг представляет собой методику, направленную на развитие физических качеств посредством многосуставных движений, имитирующих естественную двигательную активность. Его суть в развитии не изолированных мышц, а способности тела выполнять естественные, прикладные движения, которые требуются в испытаниях комплекса. Исследование К.Р. Букина и М.Ю. Золотовой [4] демонстрирует эффективность применения функционального тренинга для подготовки старшеклассников к сдаче норм ГТО. Многофункциональные тренировочные методики позволяют одновременно развивать силу, выносливость и координацию, что соответствует комплексному характеру испытаний ГТО. Функциональный тренинг не требует большого количества инвентаря, а дает возможность развивать физические качества непосредственно самим телом. Тренировки учат тело быстро адаптироваться к меняющимся условиям, что повышает концентрацию и скорость.

Силовая и беговая подготовка

Силовые тренировки в программе подготовки ГТО включают упражнения на все группы мышц: приседания, отжимания, подтягивания, планку, выпады. Пример комплекса для силовой подготовки основан на статье Кочеткова И.И. [3]: приседания с собственным весом – 3 подхода по 15 повторений; отжимания от пола – 3 подхода по 12 повторений; становая тяга с гантелями – 3 подхода по 12 повторений; планка на локтях – 3 подхода по 45 секунд. Для развития специальной выносливости при подготовке к бегу на длинные дистанции рекомендуется применять бег 6-8 раз на отрезках по 400 метров со средней скоростью, необходимой для выполнения норматива на «Золотой знак». При подготовке к бегу на

короткие дистанции выполняется 4-5 ускорений на 30 или 60 метров в полную силу с отдыхом по самочувствию.

Структура тренировочного занятия

Эффективная подготовка к ГТО предполагает соблюдение структуры тренировочного занятия, включающей разминку, основную часть и заминку. Рекомендуемая продолжительность разминки – 5 минут суставной гимнастики, основной части – 15-20 минут целевых упражнений, заминки – 5-10 минут растяжки и дыхательных упражнений. Для комплексной подготовки целесообразно сочетать низкоинтенсивные аэробные нагрузки (4-5 раз в неделю) с координационными упражнениями (3 раза в неделю). Этот метод можно применять в виде внеурочных занятий или кружковых секций спортивной направленности. Систематизированность и структурирование занятий поможет в развитии физических качеств.

Контроль и коррекция

Регулярное проведение контрольных испытаний (пробные сдачи нормативов), помогает оценивать динамику и корректировать план. Важно также вести медицинский контроль с учетом группы здоровья всех обучающихся, чтобы исключить перегрузки. Самоконтроль тоже необходим к освоению. Регулярный контроль пульса поможет вовремя остановиться. Самомассаж поможет избежать некоторых травм и растяжений. Дневник тренировок – это тоже самоконтроль который обучающийся ведет самостоятельно и анализирует.

Комплекс ГТО так же включает в себя и другие виды испытаний (тесты по выбору), которые не обязательны к сдаче, но каждый может выбрать их из своих предпочтений и физической подготовленности. Здесь в сельской школе и возникают проблемы. Отсутствие бассейна при подготовке к сдаче норматива по плаванью и отсутствие тира при подготовке нормативов по стрельбе из пневматической винтовки делают это просто невозможным. Решение проблемы – это выездные мероприятия, в районные центры или ближайшие города.

Эффективная подготовка к выполнению нормативов ГТО требует комплексного подхода, включающего дифференциацию нагрузки по уровням сложности, применение функционального тренинга, а также целенаправленное развитие силовых и скоростно-выносливых качеств. Экспериментальные данные, собранные в статье М.В. Коростика [2], подтверждают, что систематическое применение указанных методов позволяет существенно повысить результаты сдачи норм ГТО. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка цифровых инструментов сопровождения подготовки и оценка их влияния на мотивацию занимающихся.

Подготовка к ГТО в сельской школе возможна даже при ограниченной инфраструктуре, если подойти к вопросу креативно и системно. Основные проблемы (отсутствие бассейна,

тира, дорожек, лыжной базы) решаются через выезды в районный центр и использование имеющейся инфраструктуры, а также привлечение сторонних спонсоров (спортивных магазинов, фитнес-клубов). Ключевой фактор успеха – мотивация учащихся. Она создается через соревнования, награждение, публичное признание и личный пример учителя.

Систематическая работа по подготовке к ВФСК ГТО «Готов к труду и обороне» дает не только значки, но и реальное улучшение физической подготовленности, здоровья, дисциплины учащихся, а также дополнительные баллы при поступлении в Сузы и ВУЗы.

Список источников

1. Берсенев Н.С. Методика подготовки студентов к сдаче норм ГТО на занятиях физической культурой / Н.С. Берсенев, С.А. Тяглова. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 507. – С. 180–188.

2. Коростик М.В. Реалии и перспективы сдачи норм ГТО / М.В. Коростик, А.П. Стрижак. – Текст: электронный // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2025. – №4 (60). – С. 133–144. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realii-i-perspektivy-sdachi-norm-gto

3. Кочетков И.И. Фитнес-технологии как средство подготовки студенток вуза к сдаче норм комплекса ГТО / И.И. Кочетков. – Текст: непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. – 2024. –Т–18, № 4. – С. 484–492.

4. Букин К.Р. Эффективность применения функционального тренинга для подготовки школьников к сдаче норм ГТО / К.Р. Букин, М.Ю. Золотова. – Текст: непосредственный // Время выбрало нас: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Витебск, 2025. – Ч. 1. – С. 158–161.

Статья поступила в редакцию 14.09.2026;
одобрена после рецензирования 22.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 796.011.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Голобоков Павел Павлович [1], Юрина Анастасия Станиславовна[2]
[1,2]Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, [1]ethan.tyler27@yandex.ru, [2]nastya_zubr@mail.ru

***Аннотация*.** В статье раскрывается возможность использования кейс-технологий на уроках физической культуры в общеобразовательной школе. Анализируется их потенциал для повышения мотивации учащихся, формирования практических навыков и развития критического мышления. Представлены основные преимущества и проблемы внедрения кейс-технологий в образовательный процесс по физической культуре.

***Ключевые слова*:** кейс-технологии, физическая культура, образовательный процесс, аналитические способности, компетенции

Современная система образования предъявляет новые требования к формированию компетенций у обучающихся, особенно в области физической культуры и спорта. В условиях активного развития информационных технологий и необходимости повышения мотивации, особое значение приобретает внедрение инновационных методов обучения. Одним из перспективных педагогических инструментов являются кейс-технологии, которые позволяют моделировать реальные ситуации и способствуют развитию у учащихся практических навыков, критического мышления и самостоятельности. В данной статье рассматривается возможности использования кейс-технологий в преподавании физической культуры, анализируются их возможности и сложности внедрения.

Кейс-технология – это метод обучения, основанный на анализе и обсуждении реальных или смоделированных ситуаций (кейсов), отражающих реальные проблемы образовательной области [2].

Одним из ключевых достоинств кейс-технологий является их способность обеспечить эффективное интегрирование теоретических знаний с практическими навыками, что представляет особую ценность для обучающихся. Такой метод способствует развитию комплексных умений анализа ситуаций, оценки множества альтернативных решений и выбора наиболее оптимального варианта, а также формированию умений по планированию и организации практических действий. При регулярном и систематическом использовании кейс-методов на протяжении всего образовательного процесса формируется стабильный и автоматизированный навык решения реальных практических задач, что существенно повышает уровень предметной подготовленности обучающихся и их способность к самостоятельному принятию решений в условиях неопределенности и динамической изменчивости ситуации [1].

© Голобоков П.П., Юрина А.С., 2026

Также существуют и другие достоинства кейс-технологий:

- развитие критического мышления и аналитических навыков: кейсы активизируют способность анализировать ситуацию, оценивать альтернативы и принимать обоснованные решения;
- формирование коммуникативных и командных умений: содействие развитию навыков работы в группе, дискуссии и аргументации;
- мотивация и вовлеченность обучающихся: практическая направленность кейсов делает обучение более интересным и насыщенным смыслом;
- развитие навыков самостоятельного поиска информации и инициативности при решении предметных задач.

Использование кейс-технологии в области физической культуры находят широкое применение как в теоретической, так и в практической подготовке, что способствует более глубокому усвоению предмета и развитию ваших личностных компетенций.

В рамках теоретической части физической культуры использование кейс-технологий предполагает разбор конкретных ситуаций, связанных с концептуальными аспектами, основными понятиями и принципами предмета. Такой подход позволяет активизировать аналитические навыки обучающихся, развивать критическое мышление и умение применять знания в нестандартных ситуациях. В этом контексте кейс представляет собой проблему, которая обрисована в теоретическом виде и предполагает оперативное решение через коллективного обсуждение, что сходно с методом «мозгового штурма». Цель данной деятельности – максимально полно и качественно использовать теоретический материал, стимулируя поиск наиболее эффективных решений, такой формат способствует формированию аналитических способностей и умению быстро и аргументировано реагировать на нестандартные ситуации [3].

Практическое применение кейс-технологий ориентировано на развитие физических способностей, таких как скорость, ловкость, гибкость, координация, сила и выносливость, а также на формирование навыков их использования в условиях, приближенных к реальной деятельности. В этой части кейс задания реализуются через моделирование ситуаций, зачастую в форме ролевых игр, где каждый участник исполняет определенную роль, характерную для конкретной ситуации. Проигрывание ситуации позволяет учащимся применять теоретические знания на практике, а также развивать нестандартное мышление и способствовать оперативной оценке и коррекции собственных решений [3].

Применение кейсов в практической деятельности обладает рядом значимых преимуществ:

- развитие практических навыков: участники осваивают реальные действия, которые требуют использования физических умений, что способствует формированию двигательных умений на уровне автоматизма и адаптивных навыков;

- проявление и коррекция достоинств и недостатков тактических решений (на примере спортивных игр): анализ и обсуждение позволяют определить эффективность каждого варианта действий, выявить слабые стороны тактических действий и оперативно внести исправления, что повышает качество следующей попытки;

- формирование самостоятельности и командной работы: распределение ролей и ответственность за выполнение конкретных задач физической культуры способствуют развитию коммуникативных умений, организационных навыков и лидерских качеств.

- развитие творческих, аналитических способностей и умения быстро ориентироваться в сложных ситуациях, формирование у обучающихся способности принимать обоснованные решения в условиях ограниченного времени [2].

Несмотря на высокую актуальность и перспективность использования кейс-технологий как инновационного педагогического инструмента, их внедрение в образовательный процесс по физической культуре сталкивается со значительными трудностями:

- существует ограниченное число подготовленных кейсов, отражающих именно предметные и предпрофессиональные ситуации, характерные для сферы физической культуры и спорта (в основном опубликованы в сети Интернет, специализированные сборники отсутствуют). Создание интересных, актуальных, информативных кейсов, требует значительных временных и кадровых ресурсов, а также глубокого профессионального знания со стороны учителей и преподавателей.

- внедрение кейс-технологий требует высокого уровня квалификации преподавательского состава. Не все педагоги обладали навыками фасилитации, анализа и дискуссии по сложным и многогранным ситуациям. Требуется курсовая и опыт п для эффективного проведения уроков с использованием кейсов, связанных с физической культурой.

- организационные ограничения и ограниченность учебного времени мешают широкому внедрению кейс-технологий. Анализ сложных ситуаций и обсуждение вариантов действий требуют значительных усилий и времени, что может противоречить строгому графику реализации учебных программ.

- сложности возникают и в области оценки результатов обучения: субъективность оценочных критериев и сложности в объективной проверке степени освоения навыков и компетенций могут снизить эффективность применения кейс-технологий.

• внедрение современных технологий и элементов моделирования требует технического оснащения и специальных материальных ресурсов.

Таким образом, чтобы успешно интегрировать кейс-технологии в систему обучения физической культуре, необходимо преодолеть ряд организационных, методических и материальных барьеров, что требует системного подхода и соответствующей подготовительной работы.

Использование кейс-технологий в преподавании физической культуры является перспективным инструментом, способствующим формированию предпрофессиональных и личностных компетенций учащихся. Их интеграция в учебный процесс способствует повышению мотивации, развитию аналитических и практических навыков, а также позволяет более полно реализовать концепцию практико-ориентированного обучения. Для успешного внедрения необходимы подготовка педагогов, создание и адаптация кейсов, использование ИКТ-технологий [4].

Эффективность данного подхода особенно ярко проявляется при рассмотрении конкретных педагогических ситуаций, позволяющих увидеть, каким образом теория реализуется на практике. Ниже представлены примеры кейсов, демонстрирующие возможности применения кейс-метода на уроках физической культуры.

Кейс 1: «Организация мини‑турнира» (начальная школа, 7–10 лет)

Ситуация: Классу поручили организовать мини‑турнир по подвижным играм на уроке физкультуры. Нужно выбрать три игры, распределить роли (судья, помощник, ведущий), подготовить инвентарь и провести состязание для двух команд.

Задача: выбрать игры, подходящие по возрасту, интересам, задачам; распределить обязанности в группе; провести турнир и подвести итоги.

Результат: презентация плана турнира и его проведение на уроке; обсуждение, что получилось и что можно улучшить.

Кейс 2 «Программа утренней зарядки» (средняя школа, 11–13 лет)

Ситуация: В школе запускается проект «Здоровое утро»: каждый класс должен разработать комплекс утренней зарядки для учеников своего возраста.

Задача: составить комплекс из 8–10 упражнений (разминка, основные движения, растяжка); учесть безопасность и доступность для всех учеников (в т. ч. с ограничениями по здоровью); оформить инструкцию (текст + схематичные рисунки); продемонстрировать зарядку перед классом.

Результат: готовая программа зарядки, интересная обучающимся, которую можно использовать в школе.

Кейс 3 «Создание фитнес-челленджа» (старшая школа, 15–17 лет)

Ситуация: Школа объявляет конкурс на лучший фитнес-челлендж для старшеклассников. Цель – мотивировать сверстников к активным занятиям физической культурой.

Задача: придумать челлендж (например, «100 приседаний за неделю», «5 км пешком ежедневно»); разработать правила, систему учёта результатов и поощрения; учесть уровень физической подготовки разных участников; подготовить мотивационный пост для соцсетей школы, способы отслеживания результатов.

Результат: презентация челленджа перед классом/школой, запуск пилотной версии.

Представленные кейсы являются примерами применения кейс-технологии в обучении физической культуре и отражают практико-ориентированный подход к организации учебной деятельности школьников разных возрастных групп. Их содержание направлено не только на развитие двигательных навыков, но и на формирование универсальных компетенций: умения работать в команде, принимать решения, планировать деятельность, анализировать результаты и проявлять инициативу.

Алгоритм решения кейсов в рамках кейс-технологии по физической культуре представляет собой последовательность действий учащихся и педагога, направленную на анализ практической ситуации, поиск оптимального решения и его реализацию. Использование данного алгоритма позволяет организовать учебный процесс на основе деятельностного подхода и способствует развитию познавательной активности, самостоятельности и коммуникативных навыков обучающихся.

Список источников

1. Абилдина, А. С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании / А. С. Абилдина. – Текст : электронный // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 3 (25). – С. 50–52. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41578540_52134988.pdf (дата обращения: 13.05.2026)

2. Быстрицкая, Е. В. Значение кейс-технологии для формирования профессиональных компетенций педагога по физической культуре / Е. В. Быстрицкая, Р. У. Арифулина, С. И. Аксенов. – Текст : электронный // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 9. – С. 39–41. – URL: https://www.teoriya.ru/ru/node/3441 (дата обращения: 13.05.2026)

3. Северьянова, М. И. Применение кейс-технологии в преподавании дисциплины «История физической культуры и спорта»: методические аспекты и педагогические возможности / М. И. Северьянова. – Текст : электронный // Перспективы науки. – 2025. – № 11 (194). – С. 304–307. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_88834778_88447549.pdf (дата обращения: 20.05.2026)

4. Мищенко, Н. Ю. Целесообразность применения кейс-метода в физическом воспитании детей младшего школьного возраста (на примере формирования универсальных учебных действий (УУД)) / Н. Ю. Мищенко. – Текст : электронный // Научно-спортивный журнал. – 2023. – № 2. – С. 19–31. – URL: https://nsjuralgufk.ru/articles/31 (дата обращения: 21.05.2026)

5. Ханевская, Г. В. Кейс-стадии как вид современных педагогических технологий в физической культуре / Г. В. Ханевская. – Текст : электронный // Символ науки: Международный научный журнал. – 2016. – № 5-2 (17). – С. 210–212. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26149040_83805825.pdf (дата обращения: 21.05.2026)

Статья поступила в редакцию 07.09.2026;
одобрена после рецензирования 14.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 373.3

КОСМИЧЕСКИЙ МАРШРУТ РАЗГОВОРОВ О ВАЖНОМ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Журавлева Елена Геннадьевна
МОУ гимназия № 9, Комсомольск-на-Амуре, Россия, gimadeeva.75@mail.ru

Аннотация. Рассматривается роль внеурочных занятий «Разговоры о важном» в развитии младшего школьника. На примере занятия для 3 класса «Я вижу Землю! Это так красиво!» показаны возможности формирования личностных и метапредметных результатов, воспитания патриотизма и гордости за достижения России в космической отрасли. Описаны формы и приёмы работы, обеспечивающие познавательную активность и эмоциональную включённость детей, даны рекомендации для коллег.

Ключевые слова: внеурочное занятие, «Разговоры о важном», младший школьник, патриотическое воспитание, космос, Ю. А. Гагарин, рефлексия

Внеурочные занятия «Разговоры о важном» занимают особое место в системе воспитательной работы современной начальной школы. Они формируют у младших школьников ценностные ориентиры, расширяют представления о достижениях страны, развивают интерес к истории Отечества. В условиях реализации ФГОС НОО такие занятия становятся действенным инструментом достижения личностных и метапредметных результатов, поскольку соединяют познавательное содержание с эмоциональным переживанием и практической деятельностью обучающихся [5].

Обращение к теме космоса в рамках внеурочной деятельности представляется закономерным. Достижения России в освоении космического пространства являются предметом законной гордости и важной составляющей национальной идентичности, а космическая тематика отвечает естественному интересу младших школьников к тайнам Вселенной, к профессиям лётчика и космонавта. Кроме того, биография Ю. А. Гагарина позволяет на конкретном, доступном детскому пониманию примере показать, как целеустремлённость, трудолюбие и любовь к Родине помогают человеку достичь выдающихся результатов.

Именно эти соображения легли в основу внеурочного занятия, проведённого для обучающихся 3 класса по теме «Я вижу Землю! Это так красиво!». Цель занятия – познакомить обучающихся с фрагментами биографии Ю. А. Гагарина, формировать представления о достижениях России в космической отрасли, стимулировать интерес к профессиям, связанным с космосом, воспитывать чувство патриотизма и гордости за успехи отечественных покорителей космоса. Формирующаяся ценность – служение Отечеству.

Содержание занятия раскрывается через несколько взаимосвязанных линий. Прежде всего, речь идёт о том, что исследования космоса помогают понять, как возникла наша

© Журавлева Е.Г., 2026

Вселенная. Не менее важно и то, что Россия является лидером в развитии космической отрасли: первый спутник, первый космонавт, первый выход в открытый космос, первая женщина-космонавт. При этом полёты в космос – это результат огромного труда большого коллектива учёных, рабочих, космонавтов. Наконец, в условиях невесомости космонавты проводят сложные научные эксперименты, что позволяет российской науке продвигаться в освоении новых материалов и создании новых технологий.

Такое содержание закономерно определяет и планируемые результаты занятия. Личностные результаты предполагают, что обучающиеся будут осознавать важность достижений в освоении космоса для развития общества и государства, проявлять чувства гордости за героический труд космонавтов, иметь общее представление о подготовке космонавта. Метапредметные результаты связаны с умением высказывать собственное мнение при обсуждении мотивов поступков, участвовать в диалоге, проявлять активность при восприятии и оценке полученной информации, описывать изображения и представлять информацию в ходе коллективного обсуждения.

Продолжительность занятия – 30 минут. Рекомендуемая форма – познавательная беседа с использованием видеофрагментов, презентации, текстовой информации и иллюстраций. Структура занятия включает организационный момент, мотивационную часть, основную часть и заключение с рефлексией. Рассмотрим содержание каждого этапа подробнее, сопровождая описание методическими комментариями.

Организационный момент. Звучит космическая музыка. Обучающиеся вспоминают правила работы в группе, которые визуально представлены на доске. Это создаёт рабочий настрой и обеспечивает чёткую организацию последующей деятельности.

Использование музыки решает две задачи: эмоционального погружения в тему и снятия психологического напряжения перед началом работы. Музыкальное сопровождение выступает как средство создания «ситуации успеха» и настройки на определённый лад. Визуальное предъявление правил работы в группе опирается на принцип наглядности и позволяет младшим школьникам удерживать внимание на организационных требованиях. Данный приём соответствует возрастным особенностям детей 9–10 лет, у которых преобладает наглядно-образное мышление.

Когда эмоциональный настрой создан и правила работы приняты, можно переходить к следующему этапу.

Мотивационная часть. Обучающиеся в группах собирают фрагмент марки (задания в розовых конвертах). Ребятам предлагается рассмотреть фрагмент марки 1961 года и ответить на вопросы: какому событию она была посвящена? Кто мог быть на ней изображён?

Объясните. В ходе обсуждения дети высказывают предположения, формулируют тему занятия: «Я вижу Землю! Это так красиво!».

Приём «Собери фрагмент» (пазл) выполняет функцию проблемного задания: чтобы понять, о чём пойдёт речь, детям необходимо объединить усилия в группе. Это развивает коммуникативные универсальные учебные действия (умение договариваться, распределять действия, приходить к общему решению) и регулятивные умения (планирование, контроль). Работа с маркой 1961 года – это обращение к историческому артефакту, который позволяет сделать абстрактную тему более конкретной и осязаемой. Вопросы «Какому событию посвящена марка?», «Кто мог быть изображён?» носят открытый характер и стимулируют познавательную активность. Формулирование темы самими детьми повышает их субъектную позицию на занятии.

Таким образом, мотивационный этап не только вводит детей в тему, но и создаёт основу для дальнейшей содержательной работы.

Основная часть. Строится на сочетании работы с текстовой информацией, иллюстрациями и видеоматериалами. Обучающиеся рассматривают фотографии Ю. А. Гагарина (в жёлтых конвертах) и обсуждают в группах, каким он был человеком по характеру, какие чувства испытывают, глядя на его лицо и улыбку. Дети отмечают, что это был доброжелательный, светлый человек.

Работа с портретом – это приём развития эмоционального интеллекта и эмпатии. Младшие школьники учатся «читать» невербальную информацию, выражать собственное отношение к изображённому, соотносить внешние проявления с внутренними качествами человека. Групповая форма обсуждения позволяет каждому ребёнку высказаться в комфортной обстановке и услышать разные точки зрения. Данный приём также готовит детей к восприятию последующего текстового материала.

Логичным продолжением этой работы становятся сообщения обучающихся. Один из учеников рассказывает о первом полёте: «12 апреля 1961 года на корабле "Восток" лётчик-космонавт Юрий Гагарин совершил первый в мире полёт в космическое пространство. 108 минут полёта, один виток вокруг Земли и триумф нашей науки и технологий». Отмечается, что 9 марта мы отметили 90 лет со дня рождения первого космонавта Земли Юрия Алексеевича Гагарина.

Подготовка сообщений обучающимися – это приём, который переводит ребёнка из позиции пассивного слушателя в позицию активного субъекта деятельности. Он развивает умение работать с информацией, отбирать главное, выступать перед аудиторией. Сообщения одноклассников воспринимаются детьми иначе, чем рассказ учителя: они вызывают интерес и желание тоже попробовать свои силы.

От фактов биографии естественно перейти к более глубокому разговору о личности героя. Обучающиеся зачитывают историю жизни Ю. А. Гагарина. Один из учеников рассказывает: «Юрий Алексеевич Гагарин родился 9 марта 1934 года в селе Клушино Смоленской области. Семья была большая и дружная: четверо детей. Все помогали родителям по хозяйству. Любовь к своим родителям будущий герой пронёс через всю жизнь и писал о своих родителях так: "В нашей семье авторитет отца был непререкаем, строгий, но справедливый наш отец преподал нам, детям, первые уроки дисциплины, уважения к старшим, любовь к труду", а о своей маме Гагарин вспоминал: "Очень я люблю свою маму и всем, чего достиг, я обязан ей!"».

Обращение к биографическому материалу через цитаты самого героя делает образ более живым и убедительным. Слова Гагарина о родителях выполняют важную воспитательную функцию: они транслируют детям ценности семьи, уважения к старшим, трудолюбия. Использование прямой речи героя позволяет избежать морализаторства: дети сами делают выводы, слушая подлинные слова Юрия Алексеевича.

Особое внимание уделяется формированию у детей представления о чертах характера, которые помогли Ю. А. Гагарину стать лётчиком, а затем и космонавтом. Один из учеников рассказывает: «В лётном училище к полётам допускали курсантов, если они учились на "хорошо" и "отлично". Гагарин же за один из экзаменов получил "удовлетворительно"». Другой ученик продолжает: «И вот здесь проявился характер Юрия. Он договорился о повторной сдаче экзамена, готовился несколько дней и пересдал экзамен по предмету на "отлично"». Таким образом обучающиеся приходят к выводу, что позитив, целеустремлённость и трудолюбие помогли Гагарину.

Данный эпизод построен на приёме проблемного изложения: перед детьми ставится ситуация, которая требует осмысления и вывода. История о том, как Гагарин сначала получил «удовлетворительно», а затем пересдал экзамен на «отлично», имеет огромное воспитательное значение. Она показывает детям, что неудача не является окончательной, что настойчивость и работа над собой приводят к успеху. Важно, что вывод формулируют сами дети.

После разговора о качествах героя уместно обратиться к игровому заданию. Проводится работа со стихотворением, которое рассыпалось. Обучающиеся собирают его на доске и узнают, как называлась ракета, на которой Гагарин полетел в космос. Дети зачитывают:

В космической ракете
С названием «Восток»
Он первым на планете
Подняться к звёздам смог.
(В. Степанов)

Так определяется название корабля – «Восток».

Приём «Рассыпавшееся стихотворение» – это игровое задание, которое развивает внимание, память, чувство ритма и языковую догадку. Восстановление текста требует от детей аналитико-синтетической деятельности: они должны соотнести части, определить логику построения, проверить рифму. Стихотворная форма облегчает запоминание факта (название корабля «Восток») и делает занятие более эмоционально насыщенным.

От истории одного героя закономерно перейти к более широкой картине. Рассматриваются страницы истории освоения космоса, связанные с другими первыми достижениями: первая женщина-космонавт Валентина Терешкова, первый выход человека в открытый космос Алексей Леонов, первая женщина-космонавт, совершившая выход в открытый космос, Светлана Савицкая. Обучающиеся видят фотографии этих героев и обсуждают их вклад в развитие космической отрасли. Подчёркивается, что изучение космоса продолжается и в наши дни. Демонстрируется видео с лётчиком-космонавтом-испытателем Сергеем Рязанским.

Обращение к галерее «первых» – это приём расширения историко-культурного контекста. Дети видят, что космос – это не только Гагарин, но и целая плеяда героев, каждый из которых внёс свой вклад. Такой подход формирует у младших школьников целостное представление о космической отрасли и чувство гордости за страну. Использование видеофрагмента с современным космонавтом выполняет функцию «моста» между прошлым и настоящим.

Заключительная часть. Проводится рефлексия. Обучающимся предлагается рассмотреть фотографии на слайде и ответить на вопрос: как вы думаете, почему именно фотографирование стало увлечением многих космонавтов? Проводится игра «Открытый микрофон», в ходе которой дети продолжают фразы: «Мне было интересно…», «Я узнал…», «Я расскажу дома…», «Я хочу…». Завершается занятие словами: «Мечтайте, стремитесь к победам, и вы будете ПЕРВЫМИ!».

Приём «Открытый микрофон» – это форма рефлексии, которая позволяет каждому ребёнку высказать своё отношение к занятию, осмыслить полученный опыт и сформулировать личностно значимые выводы. Продолжение фраз задаёт определённую структуру высказывания и помогает даже застенчивым детям включиться в обсуждение.

Завершающая фраза «Мечтайте, стремитесь к победам, и вы будете ПЕРВЫМИ!» выполняет мотивационную функцию и создаёт положительный эмоциональный фон в конце занятия.

Рекомендации для педагогов

1. Начинайте с эмоционального погружения. Тематическая музыка (1–2 минуты) создаёт настрой, снимает напряжение, помогает детям включиться в работу.

2. Используйте проблемные задания на мотивации. Приём «Собери фрагмент» (пазл) позволяет детям самим сформулировать тему. Это повышает познавательную мотивацию и субъектную позицию.

3. Обращайтесь к визуальным образам. Работа с портретом развивает эмоциональный интеллект: дети учатся «читать» невербальную информацию и выражать своё отношение.

4. Привлекайте детей к подготовке сообщений. Ребёнок переходит из позиции слушателя в позицию активного субъекта. Информация от одноклассников воспринимается с большим интересом.

5. Завершайте рефлексией с открытыми вопросами. Приём «Открытый микрофон» даёт каждому ребёнку возможность высказаться и осмыслить полученный опыт.

Особо эффективные приёмы: «Собери фрагмент», работа с портретом, сообщения обучающихся, проблемное изложение биографии, «Открытый микрофон».

Подводя итог, можно сказать, что внеурочное занятие «Разговоры о важном» по теме «Я вижу Землю! Это так красиво!» выполняет важную развивающую и воспитательную функцию. Оно не только расширяет представления младших школьников о достижениях России в космической отрасли, но и формирует у них чувство гордости за свою страну, уважение к труду учёных и космонавтов, интерес к профессиям, связанным с космосом.

Разнообразие форм работы – групповая деятельность, работа с конвертами, сборка марки и стихотворения, обсуждение фотографий, прослушивание сообщений одноклассников, просмотр видеофрагментов – обеспечивает высокую познавательную активность и эмоциональную включённость детей. Каждый использованный приём решает конкретную методическую задачу: игровые задания поддерживают интерес и снимают утомление, работа с портретом развивает эмоциональный интеллект, биографический материал воспитывает на положительном примере, проблемные ситуации формируют самостоятельность мышления, рефлексия позволяет осмыслить полученный опыт.

Опыт проведения подобных занятий показывает, что они способствуют развитию у младших школьников личностных качеств, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом: осознанию важности достижений в освоении космоса для развития общества и государства, проявлению чувства гордости за героический труд космонавтов, формированию общего представления о подготовке космонавта [5]. Кроме того, занятие создаёт условия для развития метапредметных умений: высказывать собственное

мнение, участвовать в диалоге, проявлять активность при восприятии и оценке информации, описывать изображения и представлять информацию в ходе коллективного обсуждения [1].

Таким образом, внеурочные занятия «Разговоры о важном» являются эффективным средством развития младшего школьника, поскольку соединяют познавательное содержание с ценностным осмыслением и активной деятельностью обучающихся. Представленный опыт может быть использован педагогами начальной школы при подготовке и проведении занятий, посвящённых освоению космоса и другим значимым страницам истории нашей страны.

Список источников

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А. Г. асмолов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с. – Текст: непосредственный

2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с. – Текст: непосредственный

3. Ковалева Г. С. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий / Г. С. Ковалева. – М.: Просвещение, 2011. – 215 с. – Текст: непосредственный

4. Официальный портал курса «Разговоры о важном». – URL: https://разговорыоважном.рф. – Текст: электронный

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. – М.: Просвещение, 2021. – 47 с. – Текст: непосредственный

Статья поступила в редакцию 17.09.2026;
одобрена после рецензирования 28.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 334.01

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ПРИ СОЗДАНИИ МАЛОГО БИЗНЕСА

Коскинина Полина Антоновна, Кислинских Юлия Валерьевна
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема оценки эффективности стратегического планирования при создании малого бизнеса. Актуальность исследования обусловлена высоким процентом закрытия малых предприятий в первые годы работы, что зачастую связано с недостаточной проработкой финансовой модели проекта. Цель работы – предложить доступную методику оценки эффективности, основанную на трёх ключевых показателях: сроке окупаемости (PP), точке безубыточности (BEP) и чистой приведённой стоимости (NPV). Методика включает последовательность из пяти шагов: сбор исходных данных, расчёт показателей, сравнение с нормативными значениями, корректировку параметров и повторный расчёт. Апробация методики проведена на примере проекта открытия кофейни в городе Комсомольске-на-Амуре. Выполнен анализ чувствительности проекта к изменению выручки и постоянных расходов. Результаты показали, что предложенный подход позволяет выявить слабые места проекта и обосновать корректировки, улучшающие его эффективность. Методика может быть использована студентами при разработке бизнес-планов, а также начинающими предпринимателями для предварительной оценки проектов.

Ключевые слова: малый бизнес, стратегическое планирование, оценка эффективности, срок окупаемости, точка безубыточности, чистая приведённая стоимость, анализ чувствительности, бизнес-план

Проблема оценки эффективности инвестиционных проектов в малом бизнесе имеет свою специфику. Крупные предприятия располагают финансовыми аналитиками и специализированным программным обеспечением, тогда как малый бизнес ограничен в ресурсах для проведения углублённых расчётов. Вместе с тем именно на этапе запуска цена ошибки особенно высока.

Согласно данным Федеральной налоговой службы, около 40% малых предприятий прекращают деятельность в течение первых трёх лет работы [5]. Одной из основных причин выступает недостаточная проработка стратегии на этапе запуска.

Существующие методы оценки эффективности инвестиционных проектов разработаны преимущественно для крупных предприятий и требуют значительного объёма исходных данных. Их применение в малом бизнесе зачастую затруднительно. Возникает потребность в доступном инструментарии, позволяющем начинающему предпринимателю оценить целесообразность реализации проекта.

В экономической науке под эффективностью бизнеса понимается соотношение полученных результатов (дохода, прибыли, роста стоимости) и затраченных ресурсов

© Коскинина П.А., Кислинских Ю.В., 2026

(финансовых, временных, трудовых) [1]. Для оценки эффективности инвестиционных проектов разработано значительное количество методов, которые условно можно разделить на две группы.

Первая группа – статические (простые) методы. Их особенность заключается в том, что они не учитывают изменение стоимости денег во времени. К данной группе относятся: простой срок окупаемости (Payback Period), представляющий собой период, за который вложенные средства возвращаются за счёт чистой прибыли; точка безубыточности (Break-even Point) – объём продаж, при котором выручка покрывает все расходы; рентабельность инвестиций (ROI) – отношение среднегодовой прибыли к сумме вложений [4]. Указанные показатели отличаются простотой расчёта и наглядностью, в связи с чем широко применяются на начальных этапах планирования.

Вторая группа – динамические (дисконтированные) методы, основанные на приведении будущих денежных потоков к текущей стоимости. К наиболее известным из них относятся: чистая приведённая стоимость (NPV) – сумма дисконтированных доходов за вычетом инвестиций; при положительном значении NPV проект признаётся эффективным; внутренняя норма доходности (IRR) – ставка дисконтирования, при которой NPV равен нулю; дисконтированный срок окупаемости (DPP) – период возврата инвестиций с учётом дисконтирования [2].

Дисконтированные методы обеспечивают более точную оценку, однако требуют большего объёма исходных данных и владения основами финансовой математики. Для малого бизнеса, где горизонт планирования, как правило, составляет 3-5 лет, а объём инвестиций относительно невелик, целесообразно применение комбинированного подхода: статические показатели используются для оперативной оценки, дисконтированные – для углублённого обоснования инвестиционной привлекательности.

Существуют и иные подходы к оценке эффективности, не вошедшие в предлагаемую методику. Их краткий обзор необходим для обоснования выбора конкретных показателей.

Метод реальных опционов позволяет учитывать возможность изменения стратегии в будущем, например, расширение бизнеса или выход из проекта. Однако его применение требует сложного математического аппарата и прогнозирования множества сценариев, что затруднительно для малого бизнеса.

Метод экономической добавленной стоимости (EVA) ориентирован на создание стоимости для собственника. Он эффективен для крупных компаний с акционерным капиталом, однако для малого предприятия, где собственник совмещает функции управления и инвестирования, данный подход представляется избыточным.

Метод внутренней нормы доходности (IRR) часто применяется совместно с NPV. Вместе с тем для малого бизнеса расчёт IRR может давать неоднозначные результаты, в частности при чередующихся положительных и отрицательных денежных потоках. По этой причине в предлагаемой методике IRR не включён в число обязательных показателей и рассматривается как дополнительный.

По сравнению с перечисленными подходами предлагаемая методика обладает преимуществом в виде простоты и доступности. Она не требует специализированного программного обеспечения или углублённых знаний финансовой математики. Все три показателя (PP, BEP, NPV) могут быть рассчитаны в Excel или с использованием обычного калькулятора.

Кроме того, в отличие от метода простого срока окупаемости без дисконтирования, предлагаемый подход учитывает стоимость денег во времени посредством NPV. В отличие от расчёта только точки безубыточности, он обеспечивает интегральную оценку эффективности за весь горизонт планирования.

Таким образом, предлагаемая методика занимает промежуточное положение между упрощёнными экспресс-оценками и сложными корпоративными методами, что делает её оптимальной для малого бизнеса и студенческих проектов.

Далее рассмотрим структуру предлагаемой методики. На основе анализа существующих подходов и с учётом специфики малого бизнеса предлагается система показателей, достаточная для объективной оценки эффективности проекта на этапе стратегического планирования. В качестве обязательных рекомендуется использовать три ключевых критерия.

Первый – простой срок окупаемости (PP). Он рассчитывается по формуле:

$$PP = \frac{I}{CF_{ср}} \quad (1),$$

где I – сумма первоначальных инвестиций;

$CE_{ср}$ – среднегодовой чистый денежный поток (чистая прибыль плюс амортизация).

Нормативным значением для малого бизнеса считается срок окупаемости до 3-4 лет. Если полученный срок превышает 5 лет, проект требует дополнительного обоснования или корректировки.

Второй показатель – точка безубыточности (BEP). Она рассчитывается в натуральном или денежном выражении по формуле:

$$\text{BEP(в руб.)} = \frac{\text{FC}}{(1-\frac{\text{VC}}{\text{R}})} \quad (2),$$

где FC – постоянные расходы за период;

VC – переменные расходы за период;

R – выручка за период.

При этом плановая выручка должна превышать точку безубыточности не менее чем на 15-20%. Указанная разница называется запасом финансовой прочности.

Третий обязательный показатель – чистая приведённая стоимость (NPV). Формула расчёта:

$$\text{NPV} = \sum\left(\frac{\text{CF}_\text{t}}{(1+\text{r})^\text{t}}\right) - \text{I} \quad (3),$$

где CFt – денежный поток в году t,

r – ставка дисконтирования;

I – начальные инвестиции.

Проект признаётся эффективным при положительном значении NPV.

Для получения более полной картины возможно также рассчитывать рентабельность инвестиций (ROI), показывающую, сколько прибыли приносит каждый вложенный рубль, и запас финансовой прочности. Данные показатели не являются обязательными, но могут быть полезны.

Применение методики предполагает следующую последовательность из пяти шагов.

Шаг 1. Сбор исходных данных: инвестиции, планируемая выручка, структура расходов.

Шаг 2. Расчёт обязательных показателей – PP, BEP, NPV.

Шаг 3. Сравнение полученных значений с критериальными.

Шаг 4. При несоответствии показателей критериям – корректировка параметров: снижение расходов, увеличение выручки, оптимизация инвестиций.

Шаг 5. Повторный расчёт и принятие решения о целесообразности реализации проекта.

Основное преимущество такого подхода заключается в том, что он позволяет не просто констатировать эффективность или неэффективность проекта, а выявить конкретные параметры, нуждающиеся в доработке.

Для проверки работоспособности методики рассмотрен пример открытия небольшой кофейни. Для реалистичности использованы параметры, характерные для среднего регионального города (таблица 1).

Таблица 1 – Инвестиционные затраты на открытие кофейни

Статья инвестиций	Сумма, руб.
Ремонт помещения	500 000
Оборудование	800 000
Мебель и интерьер	100 000
Регистрация, разрешения, непредвиденные расходы	100 000
Итого:	1 500 000

Первоначальные показатели проекта представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Первоначальные показатели

Статья инвестиций	Сумма, руб.
Плановая ежемесячная выручка	350 000
Переменные расходы (сырьё, упаковка)	100 000
Постоянные расходы (аренда, зарплата, страховые взносы, коммунальные, маркетинг)	220 000
Амортизация	10 000
Итого	680 000

На основе представленных данных выполнен расчёт чистой прибыли. Валовая прибыль составила: 350 000 – 100 000 = 250 000 рублей. Чистая прибыль до налогообложения: 250 000 – 220 000 = 30 000 рублей. Налог при УСН 6% от выручки равен: 350 000 × 0,06 = 21 000 рублей. Таким образом, чистая прибыль составила 30 000 – 21 000 = 9 ООО рублей в месяц.

Денежный поток складывается из чистой прибыли и амортизации: 9 000 + 10 000 = 19 000 рублей в месяц, или 228 000 рублей в год.

Далее выполнен расчёт показателей эффективности.

Срок окупаемости рассчитан путём деления суммы инвестиций на годовой денежный поток: 1 500 000 / 228 000 = 6,6 лет, что превышает нормативное значение для малого бизнеса.

Точка безубыточности: постоянные расходы составляют 220 000 рублей в месяц. Доля переменных расходов в выручке: 100 000 / 350 000 = 0,286. Маржинальность: 1 – 0,286 = 0,714. Точка безубыточности: 220 000 / 0,714 = 308 100 рублей в месяц. Запас финансовой прочности: (350 000 – 308 100) / 350 000 × 100% = 12%, что ниже рекомендуемых 15-20%.

Чистая приведённая стоимость рассчитана при горизонте планирования 5 лет и ставке дисконтирования 12%. Приведённая стоимость денежных потоков: 228 000 × (1 – (1 + 0,12) ^-5) / 0,12 = 228 000 × 3,6048 = 821 894 рубля. NPV = 821 894 – 1 500 000 = -678 106 рублей. Полученное значение отрицательное.

Таким образом, все три показателя демонстрируют неудовлетворительные результаты: срок окупаемости завышен, запас финансовой прочности недостаточен, NPV отрицательный. Следовательно, в первоначальном виде проект неэффективен. Однако методика позволяет выявить слабые места и определить направления корректировки. Возможны два основных направления изменений. Первое – увеличение выручки, например, до 420 000 рублей в месяц за счёт расширения ассортимента, активизации маркетинга или роста клиентского потока.

Второе – снижение постоянных расходов, например, до 200 000 рублей путём оптимизации графика работы персонала или пересмотра арендных условий.

Выполнен пересчёт показателей после корректировки. Новая выручка – 420 000 рублей. Переменные расходы возросли пропорционально до 120 000 рублей. Постоянные расходы снижены до 200 000 рублей. Налог при УСН 6%: 420 000 × 0,06 = 25 200 рублей. Чистая прибыль: (420 000 – 120 000 – 200 000) – 25 200 = 74 800 рублей в месяц. Денежный поток с учётом амортизации: 74 800 + 10 000 = 84 800 рублей в месяц, или 1 017 600 рублей в год. Сравнение показателей до и после корректировки представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнение показателей эффективности до и после корректировки

Показатель	До корректировки	После корректировки	Рекомендуемое значение
Срок окупаемости (PP)	6,6 лет	1,5 года	3-4 лет
Точка безубыточности (BEP)	308 100 руб./мес.	280 000 руб./мес.	–
Запас финансовой прочности	12%	33%	> 15-20%
Чистая приведённая стоимость (NPV)	-678 106 руб.	+2 167 000 руб.	> 0

Разница существенна: срок окупаемости сократился с 6,6 до 1,5 года, запас прочности вырос до 33%, NPV стал положительным. Проект приобрёл инвестиционную привлекательность.

Поскольку бизнес-план представляет собой прогноз, была проведена проверка устойчивости проекта к возможным отклонениям. С этой целью выполнен анализ чувствительности.

Для анализа использован скорректированный вариант проекта (выручка 420 000 руб./мес., постоянные расходы 200 000 руб./мес.). Рассмотрено изменение срока окупаемости при снижении выручки и росте расходов.

При снижении выручки на 10% (до 378 000 руб./мес.) срок окупаемости увеличивается до 2,2 лет. При снижении на 20% (до 336 000 руб./мес.) – до 3,1 года. Оба значения остаются в пределах рекомендуемой нормы.

При росте постоянных расходов на 10% (до 220 000 руб./мес.) срок окупаемости составит 2,0 года. При росте на 20% (до 240 000 руб. /мес.) – 2,8 года.

Проект оказался более чувствительным к изменению выручки, чем к изменению расходов. Снижение выручки на 20 увеличивает срок окупаемости почти вдвое, тогда как аналогичный рост расходов – только до 2,8 лет. Следовательно, на практике основное внимание следует уделять стабильному потоку клиентов и контролю среднего чека. Результаты анализа чувствительности сведены в таблицу 4.

Таблица 4 – Изменение срока окупаемости при отклонении параметров

Сценарий	Изменение параметра	Срок окупаемости (PP)
Базовый (план)	–	1.5 года
Снижение выручки	–10%	2.2 года
Снижение выручки	–20%	3.1 года
Рост постоянных расходов	+10%	2.0 года
Рост постоянных расходов	+20%	2.8 года

Таким образом, даже при неблагоприятных сценариях (падение выручки или рост расходов на 20%) срок окупаемости не превышает 3,1 года. Проект можно считать устойчивым.

Для дополнительной проверки полученные выводы были сопоставлены с результатами других методов – внутренней нормы доходности (IRR) и дисконтированного срока окупаемости (DPP), что позволило убедиться в корректности предложенной методики.

Для скорректированного проекта (денежный поток 1 017 600 руб./год, инвестиции 1 500 000 руб., горизонт 5 лет) IRR составила 28%, что значительно выше ставки дисконтирования (12%). Дисконтированный срок окупаемости (DPP) составил 1,8 года, незначительно превысив простой срок окупаемости, но оставаясь в пределах нормы.

Таким образом, более сложные методы подтвердили выводы, полученные с помощью предлагаемой методики: проект эффективен. При этом методика требует меньшего объёма расчётов и времени, что для малого бизнеса является важным преимуществом.

На основе приведённого примера могут быть сформулированы практические рекомендации.

Во-первых, не следует доверять первоначальному расчёту. В примере специально использован пессимистичный сценарий (сначала 350 000 рублей выручки, затем – 420 ОО0). В реальности первые месяцы выручка, как правило, ниже плановой, поскольку клиентский поток формируется постепенно. В связи с этим целесообразно закладывать в бизнес-план «стартовый период» с выручкой 70-80% от плановой и предусматривать резерв оборотных средств на 2-3 месяца.

Во-вторых, договорённость с арендодателем не является неизменной. В примере постоянные расходы были снижены с 220 000 до 200 000 рублей. В действительности арендодатель может повысить ставку. Поэтому в договоре аренды целесообразно предусматривать не фиксированную сумму, а процент от выручки, что для кофейни является нормальной практикой.

В-третьих, не следует рассчитывать на безусловное выполнение плана. Анализ чувствительности показал, что при снижении выручки на 20% срок окупаемости возрастает до 3,1 года. Это приемлемо, но менее привлекательно, чем 1,5 года. Следовательно, необходим постоянный мониторинг ключевых параметров: количества клиентов, среднего чека,

динамики расходов. Простой таблицы в Excel, заполняемой еженедельно, достаточно для своевременного выявления проблем.

В-четвёртых, благотворительность не сводится к простому перечислению средств. В первоначальной идее предусматривалась кофейня, направляющая часть выручки в фонд помощи бездомным животным. В расчётах данный аспект не выделялся, однако для реального бизнеса он значим. Направление 5% выручки в фонд – это не только расходы, но и репутация, формирование лояльной аудитории. Клиенты приходят не только за кофе, но и за ощущением причастности к социально значимому делу. В примере данный эффект не закладывался в цифры, однако на практике он способен увеличить клиентский поток и снизить затраты на рекламу, то есть фактически улучшить рассчитанные показатели.

В-пятых, не следует избегать пересчётов. Предлагаемая методика завершается пятым шагом: корректировка → повторный расчёт. В реальной деятельности этот цикл повторяется неоднократно. Сначала корректируется бизнес-план, затем – по факту запуска – корректируется операционная деятельность. При недостижении точки безубыточности следует искать возможности сокращения расходов или увеличения потока. При снижении запаса прочности не следует откладывать принятие мер.

Таким образом, для оценки эффективности проектов в малом бизнесе не требуется использовать все возможные методы. Достаточно трёх показателей: срока окупаемости, точки безубыточности и чистой приведённой стоимости. Последовательность действий включает: сбор данных → расчёт → сравнение с нормой → при необходимости корректировку → повторный расчёт.

Предложенный подход позволяет не просто констатировать эффективность или неэффективность проекта, а выявить конкретные параметры, требующие доработки, и своевременно скорректировать планы.

На примере кофейни показано, что даже изначально убыточный проект может быть выведен на приемлемый уровень при условии своевременного выявления слабых мест. Увеличение выручки и сокращение расходов изменяют показатели эффективности.

Предлагаемая методика может быть использована студентами при разработке бизнес-планов, а также начинающими предпринимателями для предварительной оценки проектов. Расчёт не означает отказ от идеи – он позволяет сделать её реалистичной.

Список источников

1. Бланк И.А. Инвестиционный менеджмент / И.А. Бланк. – Киев: Ника–Центр, 2019. – 240 с. – ISBN 978-966-521-456-8. – Текст: непосредственный.

2. Ковалёв В.В. Финансовый менеджмент: теория и практика / В.В. Ковалёв. – М.: Проспект, 2022. – 1104 с. – ISBN 978-5-392-36079-2. – Текст: непосредственный.

3. Официальный сайт Федеральной налоговой службы. – Текст: электронный // Федеральная налоговая служба: [сайт]. – URL: https://www.nalog.ru (дата обращения: 31.03.2026).

4. Самочкин В.Н. Гибкое развитие предприятия: анализ и планирование / В.Н. Самочкин. – М.: Дело, 2020. – 336 с. – ISBN 978-5-7749-1123-4. – Текст: непосредственный.

5. Шеремет А.Д. Методика финансового анализа деятельности коммерческих организаций / А.Д. Шеремет, Е.В. Негашев. – М.: ИНФРА–М, 2021. – 208 с. – ISBN 978-5-16-015434-1. – Текст: непосредственный.

Статья поступила в редакцию 14.09.2026;
одобрена после рецензирования 23.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 37.026.9

ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ НА КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА

Кузнецова Анна Алексеевна
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, fet22@list.ru.

Аннотация. В статье представлены результаты диагностики творческого мышления учащихся 5-х классов в рамках педагогического эксперимента. Исследование проведено на базе МОУ «Инженерная школа» г. Комсомольска-на-Амуре. В эксперименте приняли участие 50 учащихся 5 «А» и 5 «Б» классов. В качестве основного диагностического инструментария использовалась методики: «Незаконченный рисунок» Э. П. Торренса [4], тест дивергентного (творческого) мышления Вильямса [2], методика «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко [3]. Представлены количественные и качественные результаты констатирующего этапа, выявлены уровни развития беглости, гибкости, оригинальности и разработанности творческого мышления подростков [1].

Ключевые слова: творческое мышление и воображение, диагностика, методика Э. П. Торренса, «Незаконченный рисунок», тест дивергентного (творческого) мышления Вильямса, методика «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко, учащиеся 5-х классов, педагогический эксперимент

Развитие творческих способностей учащихся является одной из приоритетных задач современного общего образования, зафиксированной в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования. Особую значимость эта задача приобретает на переходном этапе из начальной школы в среднее звено – в пятом классе, когда на фоне когнитивного усложнения учебного материала существует риск снижения учебной мотивации и творческой инициативы.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено исследование, направленное на выявление наличного уровня творческих способностей учащихся двух пятых классов и определение уровней показателей, требующих особого педагогического внимания В данной статье подробно рассматриваются результаты, полученные при исследовании, которая позволяет оценить ключевые параметры творческого мышления: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность (дорисовывание), уровни творческого воображения.

Методы и организация исследования. Базой исследования выступила МОУ «Инженерная школа» города Комсомольска-на-Амуре. В исследовании приняли участие учащиеся 5 «А» класса (26 человек) и 5 «Б» класса (24 человека), общий объём выборки составил 50 человек. Диагностический инструментарий включал три взаимодополняющие методики, позволяющие получить многомерную характеристику творческого потенциала учащихся: «Незаконченный рисунок» Э.П. Торренса [4], тест дивергентного (творческого)

© Кузнецова А.А., 2026

мышления Ф. Вильямса и методику «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко. Исследование проводилось индивидуально, в стандартных условиях.

Методика «Незаконченный рисунок» Э.П. Торренса [4] является классическим инструментом диагностики образной креативности. Учащимся выдавался лист с десятью контурами, которые необходимо было дорисовать до осмысленных изображений. Оценивались четыре параметра: беглость, гибкость (количество используемых категорий), оригинальность и дорисовывание (степень детализации и сюжетной проработки).

Тест дивергентного (творческого) мышления Ф. Вильямса [2] дополняет предыдущую методику, расширяя диагностический профиль за счёт более детальной оценки разработанности и вербальной креативности. Оцениваются пять параметров: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность (тщательность прорисовки и богатство деталей) и название (способность дать выразительное, метафоричное наименование).

Методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко [3] направлена на диагностику уровня развития творческого воображения и способности создавать оригинальные образы. Учащимся предлагается десять геометрических фигур, каждую из которых необходимо дорисовать до целостного, осмысленного изображения. Основной показатель – количество неповторяющихся (уникальных для данной выборки) рисунков, который служит коэффициентом оригинальности. Методика чувствительна к способности ребёнка выйти за пределы стереотипа и превратить абстрактную фигуру в центральный элемент нового образа.

Комплексное применение трёх методик даёт объёмную картину творческого потенциала учащихся.

Результаты исследования и их анализ.

Методика «Незаконченный рисунок» Э.П. Торренса (рис. 1).

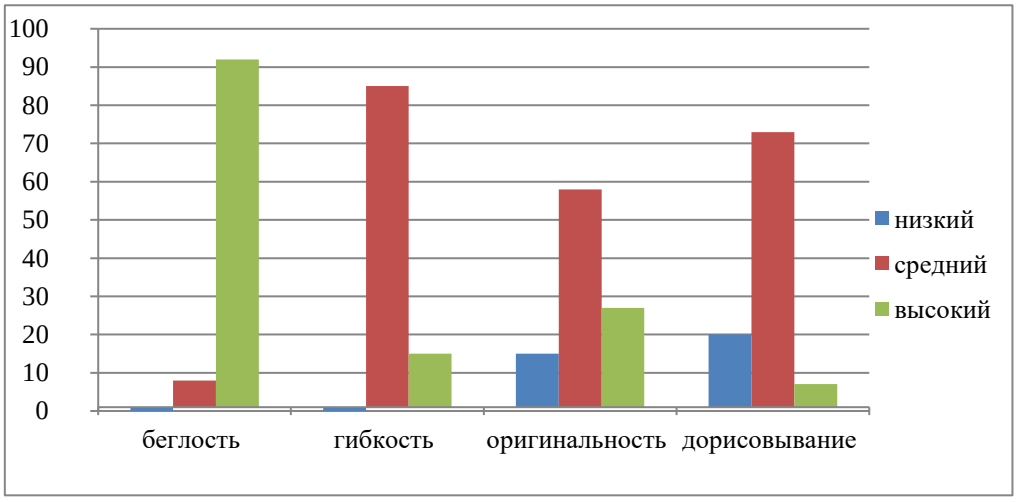

Рисунок 1 – Уровни развития творческого мышления учащихся по методике «Незаконченный рисунок» Э. П. Торренса (констатирующий этап)

В 5 «А» классе ни один ученик не показал низкого уровня по беглости и гибкости. Высокий уровень беглости продемонстрировали 92% учащихся (24 чел.), средний – 8% (2 чел.). По гибкости высокий уровень у 15% (4 чел.), средний – у 85% (22 чел.). Наименее развитым оказался показатель оригинальности: низкий уровень у 15% (4 чел.), средний – у 58% (15 чел.), высокий – лишь у 27% (7 чел.). По параметру дорисовывания низкий уровень у 20% (5 чел.), средний – у 73% (19 чел.), высокий – у 7% (2 чел.).

Таким образом, большинство учащихся показали средний уровень.

Суммарный балл показал, что подавляющее большинство – 92% (24 чел.) – находится на среднем уровне развития творческого мышления, и только 8% (2 чел.) достигли высокого уровня за счёт повышенных баллов по гибкости, оригинальности и дорисовыванию (рисунок 2). Их рисунки отличались сюжетностью, объединением контура в целостную композицию (цветок, дерево, кот в очках, бассейн). Учащиеся со средним уровнем демонстрировали простые, однотипные изображения с минимальной проработкой: контур дорисовывался как огурец, солнышко или дополнялся несколькими штрихами без выраженного сюжета.

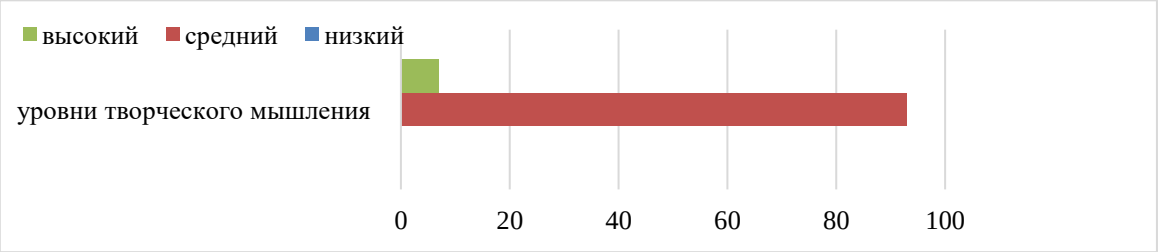

Рисунок 2 – Суммарный уровень развития творческого мышления учащихся 5 «А» класса по методике «Незаконченный рисунок» Э. П. Торренса [4] (констатирующий этап)

Показатели развития творческого мышления 5 «Б» класса по тесту «Незаконченный рисунок» Э. П. Торренса представлены на рисунке 3.

В 5 «Б» классе распределение уровни распределись следующим образом: беглость высокая у 91% (22 чел.), гибкость высокая у 55% (13 чел.), средняя у 45% (11 чел.). Оригинальность высокая у 16% (4 чел.), средняя у 76% (18 чел.), низкая у 8% (2 чел.). Дорисовывание высокое у 12% (3 чел.), среднее у 80% (19 чел.), низкое у 8% (2 чел.). Таким образом, и в этом классе узким местом остаются оригинальность и дорисовывание.

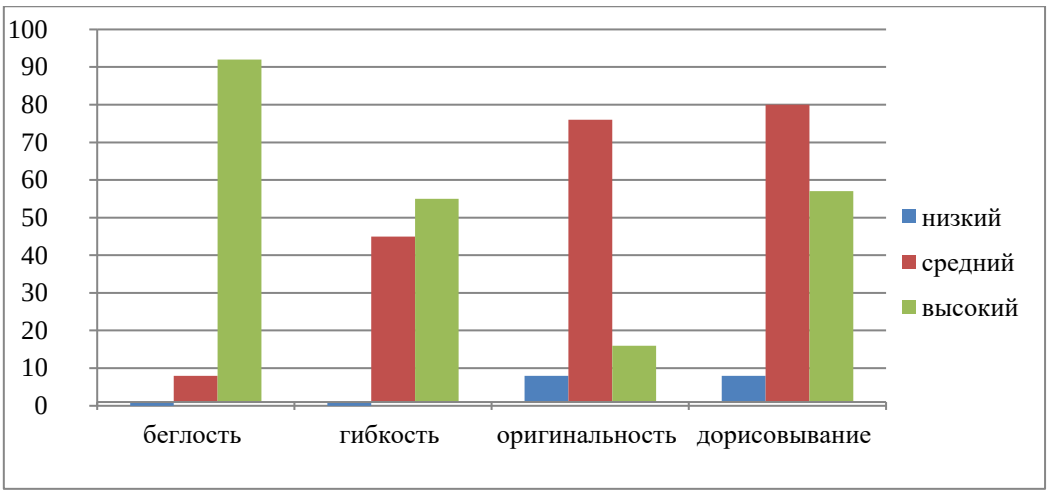

Рисунок 3 – Уровни развития творческого мышления учащихся по методике «Незаконченный рисунок» Э. П. Торренса (констатирующий этап) 5 «Б» класса

В 5 «Б» классе при суммарном анализе распределение оказалось сходным, однако появились случаи низкого суммарного уровня – 8% (2 чел.). Высокий суммарный уровень – 8% (2 чел.), средний – 83% (20 чел.). Данные представлены на рисунке 4.

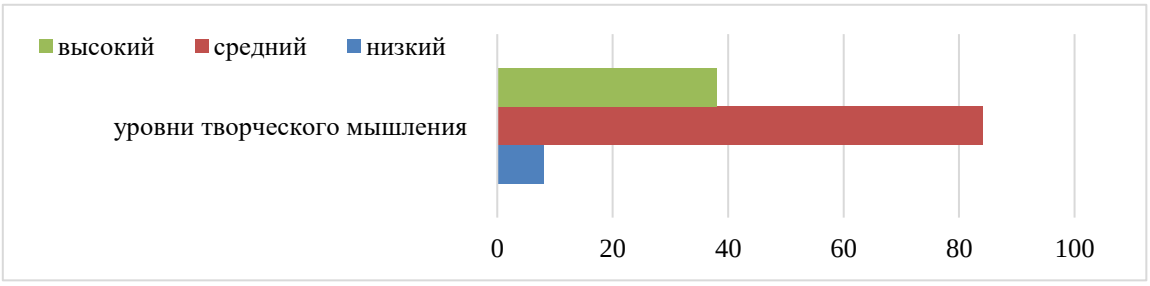

Рисунок 4 – Суммарный уровень развития творческого мышления учащихся 5 «Б» класса по методике «Незаконченный рисунок» Э. П. Торренса (констатирующий этап)

Сравнение классов показывает, что профиль 5 «Б» несколько более проблемный: при одинаковой доле высокого уровня здесь появился низкий уровень, отсутствовавший в 5 «А».

Тест дивергентного мышления Ф. Вильямса.

По итогам диагностики, мы получили следующие результаты (рисунок 5).

В 5 «А» классе все 26 учащихся (100%) достигли высокого уровня по беглости, гибкости и оригинальности. По шкале «название» 100% детей оказались на среднем уровне. Наиболее дифференцированным и проблемным стал показатель разработанности: низкий уровень у 8% (2 чел.), средний – у 62% (16 чел.), высокий – у 30% (8 чел.).

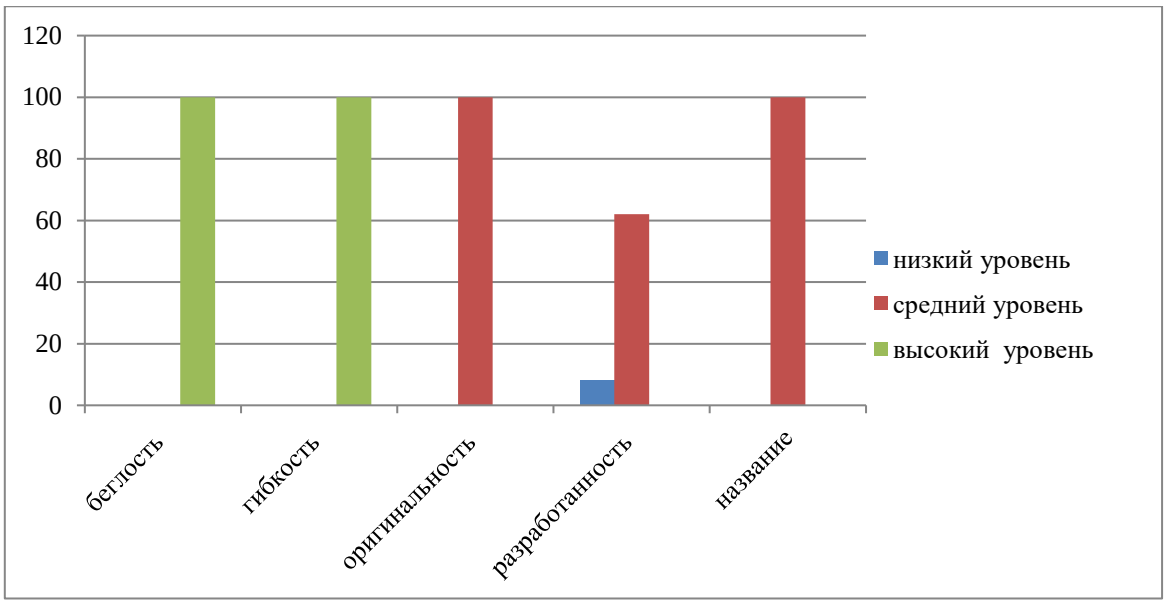

Рисунок 5 – Уровни развития творческого мышления учащихся 5А класса по тесту дивергентного (творческого) мышления Вильямса (констатирующий этап)

Результаты диагностики 5 «Б» класса отражены на рисунке 6.

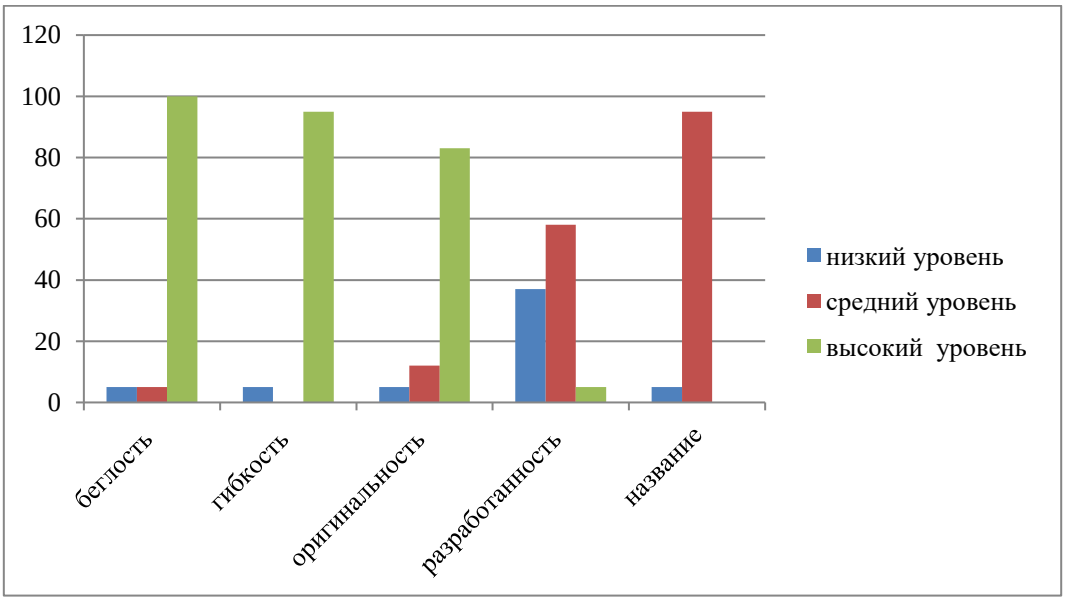

Рисунок 6 – Уровни развития творческого мышления учащихся 5 «Б» класса по тесту дивергентного (творческого) мышления Вильямса (констатирующий этап)

В 5 «Б» классе профиль выглядит более неровным. Высокий уровень беглости – 90% (22 чел.), гибкости – 95% (23 чел.), оригинальности – 83% (20 чел.). Шкала «название»: средний уровень – 95% (23 чел.), низкий – 5% (1 чел.). Разработанность оказалась самым проблемным параметром: низкий уровень у 37% (9 чел.), средний – у 58% (14 чел.), высокий – лишь у 5% (1 чел.). Разработанность оказалась самым проблемным параметром: низкий уровень у 37% (9 чел.), средний – у 58% (14 чел.), высокий – лишь у 5% (1 чел.).

Суммарный анализ двух классов представлен на рисунке 7.

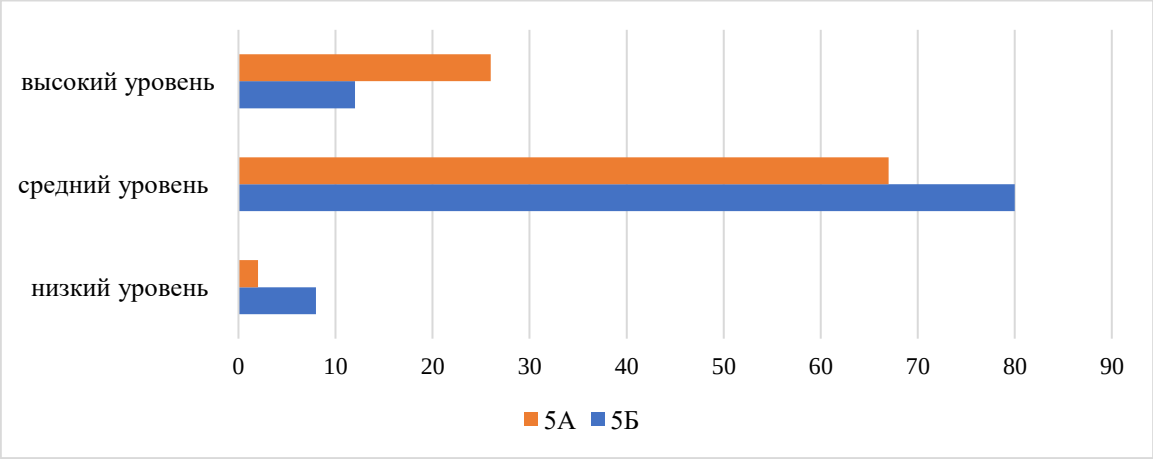

Рисунок 7 – Суммарный уровень развития творческого мышления учащихся 5 «А» класса и 5 «Б» класса по тесту дивергентного (творческого) мышления Вильямса (констатирующий этап)

Суммарный итог в 5 «А» классе: низкий уровень творческого мышления – 7% (2 чел.), средний – 67% (17 чел.), высокий – 26% (7 чел.). Таким образом, даже при стопроцентно высоких показателях по трём шкалам общий уровень более чем у двух третей класса остаётся средним за счёт слабой разработанности и невысокого качества названий.

Суммарный итог в 5 «Б» классе: профиль выглядит более неровным. Высокий уровень беглости – 90% (22 чел.), гибкости – 95% (23 чел.), оригинальности – 83% (20 чел.). Шкала «название»: средний уровень – 95% (23 чел.), низкий – 5% (1 чел.). Суммарный уровень: низкий – 8% (2 чел.), средний – 80% (19 чел.), высокий – 12% (3 чел.).

Сравнение двух классов обнаруживает, что в 5 «А» доля учащихся с высоким общим уровнем более чем вдвое выше (26% против 12%), а доля среднего уровня ниже (67% против 80%). В обоих классах выделяются две основные зоны дефицита: слабая разработанность рисунков и недостаточная вербальная креативность. В 5 «Б» классе к ним добавляется сниженная оригинальность и гибкость у отдельных учащихся.

Методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко.

Результаты диагностики творческого воображения 5 «А» класса по данной методике представлены на рисунке 8.

В 5 «А» классе средний коэффициент оригинальности (количество неповторяющихся рисунков) составил 3,0. Распределение по уровням: высокий – 5 учащихся (20%), средний – 19 человек (73%), низкий – 2 человека (7%). Результаты качественного анализа показали, что низкий уровень характеризуется неспособностью включить стимульную фигуру в осмысленное изображение: дети либо рисовали отдельный объект рядом с контуром, либо

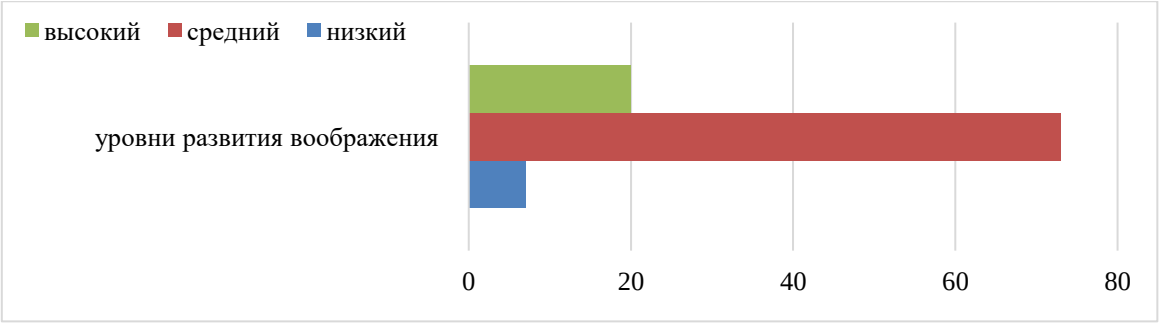

Рисунок 8 – Уровни развития творческого воображения учащихся 5 «А» класса по тесту О.М. Дьяченко (констатирующий этап)

создавали беспредметные композиции. Средний уровень (большинство) отличался схематичностью, отсутствием деталей и воспроизведением стереотипных образов (домик, лодка, медаль, девочка). Высокий уровень характеризовался превращением заданной фигуры в центральный смыслообразующий элемент; рисунки были оригинальны, не повторяли ответы других детей и отличались богатой детализацией («пейзаж», «повар», «динозавр»).

Результаты диагностики творческого воображения 5 «Б» класса по данной методике представлены на рисунке 9.

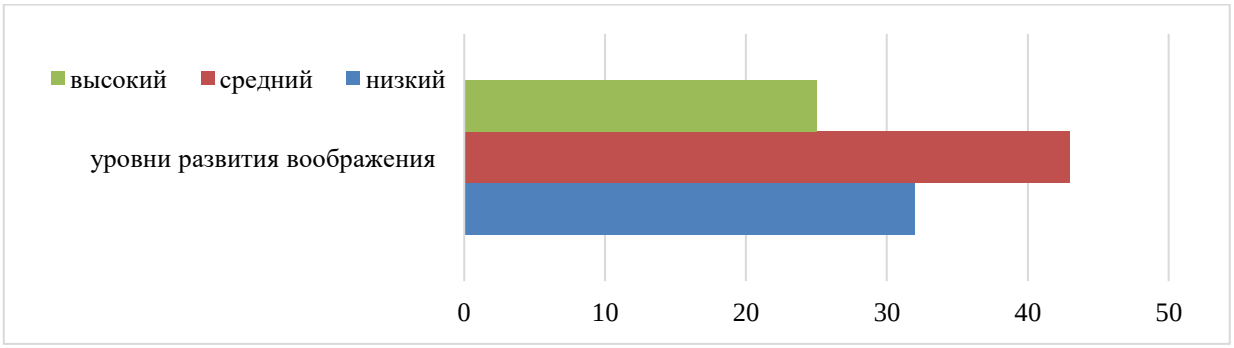

Рисунок 9 – Уровни развития творческого воображения учащихся 5 «Б» класса по тесту О.М. Дьяченко (констатирующий этап)

В 5 «Б» классе средний коэффициент оригинальности также равен 3,0, однако структура распределения по уровням значительно отличается: высокий уровень – 6 школьников (25%), средний – 10 человек (43%), низкий – 8 человек (32%). Таким образом, наблюдается выраженная поляризация: с одной стороны, имеется группа ярких «оригиналов», чьи работы содержали от 5 до 7 уникальных рисунков со смысловой завершённостью и разнообразием тем («моторная лодка», «зелье», «китаец с едой», «новогодний шар», «бесконечность»). С другой стороны, почти треть класса продемонстрировала низкий уровень: рисунки в основном повторяли общеупотребительные стереотипы (домик, кораблик, медаль), либо содержали прямое копирование и беспредметные формы. Дети этой группы фактически

не принимали задачу на создание оригинального образа, действуя по принципу «что-либо нарисовать», без попытки уйти от шаблона. Учащиеся со средним уровнем действовали в целом по образцу, хотя отдельные рисунки носили более индивидуализированный характер («чебурашка», «тарелка с фруктами», «гирлянда»).

Сравнительный анализ результатов двух классов по методике Дьяченко показывает, что при равенстве коэффициента оригинальности (3,0) распределение по уровням значимо различается. В 5 «А» классе доминирует средний уровень (73%), низкий практически отсутствует (7%), и группа детей с высоким воображением составляет пятую часть выборки. В 5 «Б» классе на фоне снижения доли среднего уровня до 43% резко возрастает представленность низкого уровня – 32%, при том что доля высокого уровня несколько выше (25%). Иными словами, творческое воображение в 5 «Б» классе поляризовано: есть ядро творческих детей и почти треть учащихся, испытывающих выраженные трудности в продуцировании уникальных образов.

Интегративный анализ результатов трёх методик.

Все три диагностические процедуры сходятся в главном: творческие способности пятиклассников находятся преимущественно на среднем уровне. Результаты компонентов исследования (беглость, гибкость) развиты значительно лучше, чем содержательные (оригинальность, дорисовывание или разработанность) и вербально-креативный компонент. Тест Вильямса [2] высветил тотальный дефицит вербального оформления образа (шкала «название»). Методика Дьяченко, в свою очередь, подтвердила, что трудности возникают именно на этапе превращения абстрактной фигуры в субъективно новый, нешаблонный образ, что согласуется с низкими баллами по оригинальности и дорисовыванию в тесте Торренса [4].

Особого внимания заслуживает различие профилей двух классов, которое последовательно проявляется во всех методиках. В 5 «А» классе распределение более однородное, с преобладанием среднего уровня и минимальной долей низкого. В 5 «Б» классе картина иная: наряду с наличием творчески одарённых детей (доля высокого уровня по Дьяченко даже выше, чем в 5 «А») фиксируется значительная группа учащихся с низким уровнем творческого мышления и воображения. Это особенно ярко проявилось в методике Дьяченко (32% низкого уровня) и отчасти в тесте Вильямса (повышенная доля низкой разработанности).

Полученные результаты подтверждают, что творческое мышление и воображение пятиклассников находятся преимущественно на среднем уровне. Учащиеся способны генерировать множество идей и относительно легко переключаться между категориями, однако испытывают трудности при необходимости создать нестандартный образ и детально его проработать. В тесте Торренса это проявилось в невысоких баллах по оригинальности и

дорисовыванию, в тесте Вильямса – в слабой разработанности и низком качестве названий, в методике Дьяченко – в высокой доле стереотипных рисунков и наличии детей, не справляющихся с задачей на оригинальность.

Низкие показатели в 5 «Б» классе могут быть связаны как с индивидуальными особенностями учащихся, так и с недостаточным развитием творческого мышления и воображения. Это подчёркивает необходимость целенаправленной педагогической работы, стимулирующей воображение, сюжетное дорисовывание, речевое описание образов и преодоление стереотипии.

Проведённое комплексное диагностическое исследование с применением методик Э.П. Торренса [4], Ф. Вильямса[2] и О.М. Дьяченко [3] позволило составить объективную многомерную характеристику творческих способностей учащихся пятых классов МОУ «Инженерная школа» г. Комсомольска-на-Амуре. Установлено, что наиболее сформированы операционные компоненты творческого мышления (беглость, гибкость), тогда как содержательные (оригинальность, дорисовывание или разработанность) требуют дальнейшего развития. Выявлена поляризация творческого воображения в 5 «Б» классе, где наряду с творчески одарёнными детьми почти треть учащихся демонстрирует низкий уровень оригинальности. Эти данные определяют направления дифференцированной формирующей работы: для 5 «А» класса акцент должен быть сделан на обогащении образной сферы и переходе от среднего уровня к высокому; для 5 «Б» класса приоритетной задачей является развитие умения включать заданный элемент в целостный оригинальный образ и активизация вариативного мышления. Результаты констатирующего этапа служат основой для проектирования формирующей программы, эффективность которой будет проверена на контрольном этапе эксперимента.

Список источников

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с. – Текст: непосредственный

2. Вильямс Ф.Е. Тест дивергентного (творческого) мышления: руководство / Ф.Е. Вильямс. – М.: Психодиагностика, 1997. – 56 с. – Текст: непосредственный

3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника: методическое пособие / О.М. Дьяченко. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с. – Текст: непосредственный

4. Торренс Э.П. Тест творческого мышления «Незаконченный рисунок»: адаптированный вариант / Э.П. Торренс. – СПб.: Речь, 2006. – 94 с. – Текст: непосредственный

Статья поступила в редакцию 14.09.2026;
одобрена после рецензирования 28.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 378.147

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ КОНКУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Наумов Михаил Валерьевич [1], Юрина Анастасия Станиславовна[2]
[1,2]Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Россия, [1]Millilor@mail.ru, [2]nastya_zubr@mail.ru

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ условий проведения конкурсов педагогического мастерства по физическому воспитанию среди студентов высших учебных заведений Западного федерального округа, Приморского края и Республики Беларусь. Особое внимание уделено структуре конкурсных испытаний, оценочным критериям и региональным особенностям организации. Анализируются общие принципы и отличительные черты конкурсного движения, включая формат проведения, предконкурсную подготовку и мотивационные факторы участия. Рассматривается влияние конкурсных мероприятий на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов, а также основные различия в подходах к оценке педагогического мастерства.

***Ключевые слова*:** конкурс педагогического мастерства; профессиональная подготовка; оценочные критерии; профессиональные компетенции; инновационные технологии

В современной системе высшего образования конкурсы профессионального мастерства являются важным инструментом формирования и оценки готовности будущих педагогов к самостоятельной работе, особенно в сфере физической культуры и спорта. Конкурсные мероприятия позволяют студентам не только продемонстрировать уровень теоретической и практической подготовки, но и получить уникальный опыт публичных выступлений, командной работы и решения нестандартных педагогических задач, что напрямую способствует их профессиональному росту и самореализации. В сфере физической культуры такие конкурсы имеют свою специфику, обусловленную особенностями профессиональной деятельности педагога, сочетающей в себе методическую, практическую, организационную и воспитательную составляющие [1, с.109]. Конкурсы позволяют студентам осмыслить собственный педагогический опыт, отработать практические умения проведения физкультурных занятий, а также развить коммуникативные, лидерские и другие мягкие компетенции, необходимые в профессиональной деятельности [3, с.128].

Актуальность исследования обусловлена отсутствием комплексного сравнительного анализа условий проведения конкурсов педагогического мастерства среди студентов по физической культуре, для контраста нами были проанализированы конкурсы на удаленных друг от друга территориях: Западного федерального округа, Приморского края и Республики Беларусь. Каждая из указанных территорий имеет собственные традиции, нормативные особенности и подходы к организации конкурсного мероприятия, что определяет научный и практический интерес к их сопоставлению и анализу.

© Наумов М.В., Юрина А.С., 2026

Целью данной публикации является проведение сравнительного анализа условий, структуры и оценочных критериев конкурсов педагогического мастерства по физической культуре для студентов Западного федерального округа, Приморского края и Республики Беларусь, выявление общего и отличительного в их организации и содержании.

Конкурсы профессионального педагогического мастерства классифицируются по нескольким признакам: содержанию, способу проведения, территориальному охвату и категории участников. По содержанию выделяют конкурсы на определение лучшего по профессии и конкурсы собственно педагогического мастерства. По формату они делятся на очные, дистанционные и смешанные, а по уровню проведения – на университетские, региональные, всероссийские и международные. Эта классификация является универсальной и применяется при организации студенческих конкурсов по физической культуре во всех рассматриваемых территориях [1, с. 110].

Профессиональная деятельность педагога по физической культуре, как отмечают О.А. Григорьев и В.С. Кузнецов, включает учебно-педагогическую, учебно-методическую, научную, воспитательную и организационно-управленческую составляющие [2, с. 152]. Именно эти направления становятся базой для формирования конкурсных заданий, направленных на проверку теоретических знаний, методической подготовки и практических умений студентов. В процессе участия в конкурсах у будущих педагогов формируются специально-педагогические умения, навыки публичных выступлений, обобщения и представления собственного опыта.

И.В. Стародубцева с соавторами разработали интегративную модель организации конкурсного обучения, которая предполагает поэтапное проведение мероприятий: подготовительный, основной, рефлексивный и подконкурсный этапы [6, с. 183]. Модель строится на принципах непрерывности, открытости, добровольности, профессиональной ценности и адаптивности, что позволяет дифференцированно подходить к подготовке студентов и действующих педагогов, эффективно решать задачи профессионального развития. В рамках этой модели особое внимание уделяется не только проверке знаний и умений, но и формированию у участников универсальных надпрофессиональных компетенций: коммуникативности, стрессоустойчивости, умения работать в команде и принимать решения в условиях ограниченного времени.

Специалисты отмечают, что конкурсы по направлению физическая культура и спорт направлены на проверку практико-ориентированных умений студентов, способности разрабатывать учебно-методические материалы и реализовывать современные подходы в образовательном процессе [2, с. 129].

Важным аспектом современных конкурсов педагогического мастерства является внедрение инновационных технологий, которые активно используются в физическом воспитании. А.Р. Зайцева и С.В. Плетцер отмечают, что цифровые образовательные ресурсы, интерактивные и игровые методы, метод полного погружения и другие инновационные подходы становятся неотъемлемой частью в области преподавания физической культуры [3, с.152], использование их в конкурсах позволяет оценить готовность будущих педагогов к работе в современных образовательных условиях.

Кластерный подход к организации педагогического образования, реализуемый в России и Республике Беларусь, также оказывает влияние на структуру и содержание конкурсов профессионального мастерства [5, с.116]. Он предполагает тесное взаимодействие образовательных организаций, работодателей и общественных объединений, что позволяет сделать конкурсные испытания более практически ориентированными и соответствующими требованиям рынка труда.

Особенности формирования педагогического мастерства у будущих педагогов, как отмечают А.В. Киселева и Е.В. Штифанова, заключаются в сочетании теоретической подготовки, практического опыта и личностных качеств [4, с.176]. Конкурсы профессионального мастерства создают уникальные условия для развития всех этих составляющих, позволяя студентам не только продемонстрировать свои достижения, но и получить обратную связь от опытных педагогов и экспертов, что способствует их дальнейшему профессиональному росту.

В Западном федеральном округе конкурсы педагогического мастерства по физической культуре для студентов проводятся на различных уровнях: университетском, межвузовском, региональном и всероссийском. Организаторами выступают высшие учебные заведения физической культуры, региональные министерства образования и спорта, а также общественные педагогические объединения. Для проведения мероприятий используются все возможные форматы: очный (Global Teacher Prize /Всемирная премия для учителей), дистанционный (The Best Education Project International – «Лучший международный педагогический проект»/ Outstanding Case Teacher competition – «Выдающийся учитель»), в некоторых случаях и смешанный, что позволяет охватить большее количество участников из разных территорий. А также есть возможность поучаствовать как индивидуально, так и в группе.

Структура конкурсов в Западном федеральном округе включает комплексные испытания, направленные на оценку всех составляющих педагогической деятельности. Обязательными элементами являются:

1. Теоретический тур: проверка знаний теории и методики физического воспитания, нормативно-правовых актов в сфере образования, возрастной психологии и физиологии.

2. Практический тур: проведение открытого физкультурного занятия с учениками или группой студентов, демонстрация методик развития физических качеств, умения подбирать и дозировать физическую нагрузку.

3. Презентационный тур: защита авторских учебно-методических разработок, проектов или программ по физической культуре [6].

Особое внимание уделяется внедрению инновационных и цифровых технологий в процесс физического воспитания, что отражается в содержании конкурсных заданий. Студенты демонстрируют умение использовать электронные образовательные ресурсы, современные тренажерные комплексы, интерактивные методы и игровые технологии в своей работе. В рамках конкурсов часто учреждаются отдельные номинации, такие как «Лучшее инновационное занятие по физической культуре», «Лучший учебно-методический комплекс» и другие, что позволяет участникам проявить свои сильные стороны.

Предконкурсная подготовка в Западном федеральном округе носит преимущественно индивидуальный характер. Студенты самостоятельно готовятся к испытаниям, используя методические материалы, консультируясь с преподавателями и проходя тренировочные занятия. Некоторые вузы организуют для участников методические семинары и мастер-классы, но системная подготовка не является обязательной.

Мотивация участия студентов в конкурсах в Западном федеральном округе обусловлена возможностью продемонстрировать свои достижения, получить дополнительные баллы при аттестации, расширить карьерные перспективы и обменяться опытом с коллегами из других вузов [1].

В Приморском крае студенческие конкурсы педагогического мастерства по физической культуре имеют преимущественно региональный и краевой статус, проводятся на базе ведущих дальневосточных высших учебных заведений.

Организация конкурсного процесса опирается на интегративную модель обучения для развития профессиональных навыков и умений, реализуется поэтапно в условиях конкурса профессионального мастерства с соблюдениям ряда принципов [1].

Конкурсные испытания в Приморском крае разделены на теоретический и практический туры, дополненные командными заданиями:

- теоретический тур включает проверку знаний нормативно-правовых документов, основ возрастного развития и методики физического воспитания, а также решение педагогических кейсов.

- практический тур предполагает проведение открытого физкультурного занятия, демонстрацию методик развития физических качеств и умения корректировать ошибки в выполнении упражнений.

- командные испытания направлены на решение управленческих и педагогических задач в условиях ограниченного времени, что позволяет оценить умение работать в команде и принимать коллективные решения.

Особенностью конкурсов в Приморском крае является учет климатических и географических особенностей региона, а также использование природных оздоровительных факторов в физкультурной работе. Студенты демонстрируют умение организовывать занятия физической культурой в условиях дальневосточного климата, использовать местные природные ресурсы для укрепления здоровья и развития физических качеств учащихся.

Большое внимание уделяется внеучебной физкультурно-спортивной работе. Конкурсные задания включают разработку сценариев спортивных праздников, мероприятий по пропаганде здорового образа жизни, программ дополнительного физкультурного образования. При оценке участников жюри анализирует не только профессиональные умения, но и эмоциональное состояние, стрессоустойчивость, готовность к нестандартным педагогическим ситуациям [1].

Предконкурсная подготовка в Приморском крае носит системный характер. Для всех участников организуются методические семинары, тренинги и консультации с опытными педагогами и экспертами, что позволяет им лучше подготовиться к конкурсным испытаниям и повысить уровень своего педагогического мастерства [1].

В Республике Беларусь конкурсы педагогического мастерства по физической культуре для студентов имеют четкую централизованную структуру, проводятся под эгидой государственных органов образования и спорта. Мероприятия делятся на университетские, республиканские и международные этапы, преимущественно в очном формате. Конкурсные задания ориентированы на классические принципы и методики физического воспитания, утвержденные государственными образовательными программами [5].

Структура конкурсов в Республике Беларусь включает следующие основные испытания:

1. Теоретическое тестирование по теории и методике физического воспитания, основам спортивной психологии и педагогики.

2. Практическое демонстрационное занятие, направленное на воспитание физических качеств учащихся, обучение двигательным действиям и формирование навыков здорового образа жизни.

3. Защита научных и методических проектов по актуальным проблемам физического воспитания и спорта.

4. Творческие задания, связанные с разработкой программ физкультурных мероприятий, игр и развлечений для разных возрастных групп.

Приоритет в оценке отдается глубокому освоению фундаментальных основ физического воспитания, соблюдению принципов всестороннего гармонического развития личности, оздоровительной направленности занятий. Конкурсы ориентированы на классические методы и средства физического воспитания, такие как строго регламентированное упражнение, игровой и соревновательный методы. Меньшее внимание уделяется цифровым инновациям в сравнении с российскими регионами, основной акцент делается на практической работе с учащимися и формировании у них устойчивой мотивации к занятиям физической культурой.

Кластерный подход к организации педагогического образования, реализуемый в Республике Беларусь, предполагает тесное взаимодействие вузов, школ и спортивных организаций. [5, с.128] Это позволяет сделать конкурсные испытания максимально практически ориентированными, отражающими реальные условия работы педагога по физической культуре.

Предконкурсная подготовка в Республике Беларусь осуществляется централизованно на базе высших учебных заведений [14]. Студенты проходят специальные курсы и тренировки, направленные на подготовку к конкурсным испытаниям, под руководством опытных преподавателей и тренеров.

Оценочные критерии конкурсных испытаний во всех трех территориях имеют общую базовую основу, обусловленную едиными требованиями к подготовке педагогов по физической культуре. К ним относятся:

- теоретическая подготовка: знание теории и методики физического воспитания, нормативных документов, возрастной психологии и физиологии.

- методическая компетенция: умение подбирать средства, методы и формы проведения занятий, дозировать физическую нагрузку, корректировать ошибки учащихся.

- практические двигательные умения: техника выполнения физических упражнений, умение демонстрировать и объяснять двигательные действия.

- поммуникативные и организационные умения: культура речи, умение общаться с учащимися, организовывать коллективную деятельность.

- пичностные качества: ответственность, стрессоустойчивость, творческий подход к работе.

При этом каждый регион имеет свои специфические критерии оценки, отражающие местные особенности и приоритеты (табл. 1).

Таблица 1 – Общие и специфические оценочные критерии конкурсов педагогического мастерства по физической культуре

Группа критериев	Западный федеральный округ	Приморский край	Республика Беларусь
Теоретическая подготовка	Знание теории, нормативных актов, цифровых образовательных стандартов	Знание методик и возрастных особенностей	Глубокое освоение классических основ физического воспитания
Методическая компетенция	Разработка авторских УМК, проектная деятельность	Учет региональных климатических особенностей	Соблюдение государственных программ и методик
Практические умения	Демонстрация инновационных форм занятий	Организация внеучебной физкультурной работы	Владение традиционными методами упражнений
Коммуникативно-личностные компетенции	Коммуникативность, стратегическое мышление	Стрессоустойчивость, командная работа	Дисциплина, гармоничный подход к воспитанию

Оценка участников во всех регионах осуществляется экспертным жюри, состоящим из опытных преподавателей вузов, действующих педагогов по физической культуре, представителей органов управления образованием и спорта. Оценка проводится по балльной системе с учетом весовых коэффициентов по каждому критерию, что обеспечивает объективность и прозрачность конкурсного процесса.

Конкурсы педагогического мастерства по физической культуре для студентов в Западном федеральном округе, Приморском крае и Республике Беларусь имеют ряд общих черт, обусловленных едиными педагогическими принципами и требованиями к подготовке будущих специалистов:

1. Единая целевая направленность: все конкурсы направлены на развитие профессиональных компетенций студентов, формирование готовности к педагогической деятельности, самореализацию и повышение квалификации будущих педагогов.

2. Схожая структура конкурсных испытаний: мероприятия включают теоретический, практический и презентационный блоки, что позволяет комплексно оценить все составляющие педагогического мастерства.

3. Реализация поэтапной модели: конкурсный процесс строится по подготовительному, основному и рефлексивному этапам, что соответствует интегративной модели обучения.

4. Общие базовые оценочные критерии: во всех регионах оценивается теоретическая, методическая и практическая подготовка, а также личностные качества участников.

5. Роль экспертного жюри: оценка проводится опытными специалистами, что обеспечивает высокий уровень объективности и компетентности.

6. Мотивационная составляющая: для студентов участие в конкурсах является важным стимулом для профессионального роста, получения нового опыта, обмена знаниями и карьерного продвижения.

Наряду с общими чертами, конкурсы в трех рассматриваемых территориях имеют существенные различия, обусловленные региональными особенностями, традициями и приоритетами образовательной политики:

1. Формат проведения: В Западном федеральном округе используются все форматы (очный, дистанционный, смешанный), в Приморском крае преимущественно очный с элементами дистанционной подготовки, в Республике Беларусь доминирует исключительно очный формат.

2. Содержательная направленность: Конкурсы в Западном федеральном округе ориентированы на цифровые и инновационные технологии в физическом воспитании, в Приморском крае – на региональные климатические особенности и внеучебную работу, в Республике Беларусь – на классические методики и государственные образовательные стандарты.

3. Предконкурсная подготовка: В Приморском крае и Республике Беларусь она носит системный, организованный характер, в Западном федеральном округе – преимущественно индивидуальный.

4. Дополнительные испытания и номинации: В Западном федеральном округе развиты номинации по учебно-методическим комплексам и проектной деятельности, в Приморском крае – командные кейс-соревнования, в Республике Беларусь – защита научных проектов.

5. Приоритеты в оценке: В российских регионах (Западный ФО и Приморский край) высоко оцениваются инновации, креативность и универсальные надпрофессиональные компетенции, в Республике Беларусь – глубокое освоение теоретических основ и классических методик.

Проведенный сравнительный анализ показал, что конкурсы педагогического мастерства по физической культуре для студентов являются важным элементом профессиональной подготовки будущих педагогов во всех рассматриваемых территориях. Они обеспечивают неформальное повышение квалификации, способствуют осмыслению педагогического опыта и формированию необходимых профессиональных и личностных компетенций. Несмотря на общие теоретические основы и единую цель, конкурсы в Западном федеральном округе, Приморском крае и Республике Беларусь имеют свои особенности в организации, содержании испытаний и оценочных критериях. Западный федеральный округ

делает акцент на цифровизации и инновационных технологиях, Приморский край учитывает региональные климатические особенности и развивает командные формы работы, Республика Беларусь сохраняет приоритет классических фундаментальных методик. Обобщение опыта всех трех территорий позволяет совершенствовать структуру и содержание студенческих конкурсов педагогического мастерства, внедрять лучшие практики и расширять возможности профессиональной самореализации будущих педагогов по физической культуре.

Список источников

1. Батова О.С., Конкурсы профессионального мастерства как средство повышения квалификации и самореализации преподавателей высшей школы / О.С. Бытова. – Текст: непосредственный // Пенитенциарная наука. – 2024. – Т. 18, № 1 (65). – С. 108-114.

2. Григорьев О.А., Лотоненко А.В., Структура профессионально-педагогической деятельности педагога физической культуры / О.А. Григорьев, А.В. Лотоненко. – Текст: непосредственный // Евразийский форум. – 2011. – №1 (3). – С.150-155.

3. Зайцева А. Р. Новые инновационные технологии в физическом воспитании / А.Р. Зайцева, С.В. Плетцер. – Текст: непосредственный // Наука-2020. – 2022. – № 3 (57). – С. 112-115.

4. Киселева А.В. Особенности формирования педагогического мастерства преподавателей творческого вуза / А.В. Киселева, Е.В. Штифанова. – Текст: непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2025. – №3. – С. 172–177.

5. Певзнер М.Н. Кластерный подход к педагогическому образованию в России и Республике Беларусь: общее и особенное / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, А.В. Пермяков. – Текст: непосредственный // Science for education today. – 2025. – №2. – С. 115–137.

6. Стародубцева И.В. Интегративная модель обучения студентов и педагогов по физической культуре в условиях конкурса профессионального мастерства / И.В. Стародубцева, Т.П. Завьялова, Д.Н. Макаридин. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 487. – С. 176–187.

7. Verhoeff, T. The Role of Competitions in Education / T. Verhoeff. – Текст : непосредственный // Future World: Educating for the 21st Century. – 1997. – С. 1-10.

8. Cantador, I. Effects of competition in education: a case study in an e-Learning environment / I. Cantador, J. M. Conde. – Текст : непосредственный // IADIS International Conference e-Learning. – 2010. – С. 11-18.

Статья поступила в редакцию 07.09.2026;
одобрена после рецензирования 17.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 81

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ИМИДЖА МИГРАНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАЧЕСТВЕННОЙ ПРЕССЕ

Нечай Дмитрий Александрович[1], Краснопёрова Юлия Валерьевна[2]
[1,2]Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, [1]dima.nechaj@inbox.ru, [2]pona77@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена лексическим средствам, с помощью который в качественной прессе создаётся отрицательный образ мигрантов. Проведён анализ статей из периодического издания The Guardian за 2015-2022 годы. Раскрыта значимость имплицитных приёмов речевого воздействия, действующих в обход прямых оскорблений. Проанализированы особенности использования юридических эвфемизмов, пейоративной лексики и метафор природной стихии. Также приведена классификация лексических единиц по трём уровням имиджа.

Ключевые слова: мигрант, имидж, концепт, лексические средства, коннотация, качественная пресса

Миграционные процессы последнего десятилетия приобрели масштабы, которых Европа не знала со времён Второй игровой войны. По данным Международной организации по миграции, за один только 2015 год в Европу прибыло больше миллиона человек [9]. Пресса отреагировала мгновенно, в ход пошла формула про «крупнейшую волну массового переселения». За цифрами, однако, стоит вопрос отношения к волне миграции. Пресса не просто фиксирует события. Она создает образ в сознании читателя. The Guardian, издание, которое относится к так называемой, качественной прессе, декларирует объективность, и отказалась от неполиткорректного illegal применительно к людям, а в 2015 году официально перешла на слова undocumented и irregular. Тем не менее проведённый анализ показывает, что негативный образ сохраняется, приобретая более завуалированные формы языкового выражения.

Прежде чем перейти к анализу, уточним, что объем понятия «имидж» и «концепт». Имидж – это не просто образ, который возникает у человека сам по себе. Это конструкция, которую кто-то создаёт с определённой целью [4]. Концепт представляет собой более сложную единицу. Это не только набор признаков, но и оценки, ассоциации, культурный опыт [1]. Концепт «мигрант» живёт в сознании людей как поле: есть ядро, которое почти не меняется, и периферия, которая может наполняться разными смыслами. Именно на периферию и действует имидж.

Теоретическая опора исследования держится на двух идеях. Первая – трёхуровневая модель имиджа. Когнитивный уровень отвечает за знания и представления о человеке, аффективный за эмоциональное отношение к нему, поведенческий за готовность действовать определённым образом [5]. Все три уровня работают одновременно. Пресса может

© Нечай Д.А., Краснопёрова Ю.В., 2026.

воздействовать на каждый из них через выбор слов. Вторая идея – полевая модель концепта, описанная З. Д. Поповой и И. А. Стерниным [7]. Ядро концепта «мигрант» образуют нейтральные признаки: лицо, перемещающееся из одной страны в другую. Ближняя периферия включает правовой статус, причины миграции и количественные характеристики. Дальняя периферия объединяет метафоры, коннотации и ассоциации [2]. В нашей работе выдвинуто предположение, что когнитивный уровень имиджа модифицирует ближнюю периферию, а аффективный и поведенческий воздействуют на дальнюю. Если гипотеза верна, то даже нейтральное на первый взгляд слово может постепенно менять значение концепта в сознании читателя.

Материалом послужили статьи из периодического издания The Guardian за 2015, 2016, 2019, 2021 и 2022 годы [9; 10; 11; 12; 13]. Все они напрямую касаются миграции. Методом сплошной выборки были отобраны, а затем расклассифицированы единицы, относящиеся к ядерным и периферийным наименованиям имиджа «мигрант». Из 36 отобранных единиц 10 (27,8 %) относятся к когнитивному уровню, 16 (44,4 %) к аффективному, 10 (27,8 %) к поведенческому. Единицы аффективного уровня преобладает, что свидетельствует о намерении редакторов воздействовать на эмоциональную сторону аудитории. Читателю не сообщают новые негативные факты о мигрантах. Ему просто раз за разом показывают тревожные образы.

Когнитивный уровень реализуется через прямые номинации. Здесь работает юридический эвфемизм *irregular means*. В статье 2015 года «Over a million migrants and refugees have reached Europe this year» мы находим формулировку «more than a million people have now reached Europe through irregular means» [9]. Прилагательное *irregular* формально техническое. Но в миграционном контексте оно читается однозначно. Слово *illegal* выведено из употребления. Однако семантическая связка «мигрант и нарушитель» сохраняется. Читатель по-прежнему воспринимает приезжего как человека, нарушившего закон. Пресса прямо об этом не говорит. Оценка не выражена открыто. Но она присутствует на уровне коннотации. Это типичный пример имплицитного воздействия.

К пейоративной лексике когнитивного уровня относятся единицы, которые газета цитирует в обзорах. В статье Д. Шариатмадари «Swarms, floods and marauders: the toxic metaphors of the migration debate» (2015) приведены высказывания британских политиков [8]. Кэмерон говорит про «a swarm of people coming across the Mediterranean». Хэммонд называет мигрантов «marauding». *Swarm* означает рой. Это слово сразу вызывает ассоциацию с насекомыми. Люди теряют индивидуальность и превращаются в безликую массу. *Marauding* переводится как мародёрствующие. Здесь словарь уже не нужен. В статье «Migrants are off the agenda for the UK press, but the damage is done» (2020) мы видим целый список: *illegal, bogus, sham, welfare*

scroungers, benefit tourists [11]. *Scrounger* означает попрошайку или нахлебника. *Bogus* значит фиктивный. *Benefit tourist* рисует охотника за пособиями. Формально газета осуждает такую лексику. Она подаёт её как примеры недопустимой. Но когда пресса называет эти слова, он вводит их в текст и таким образом актуализирует стереотипы у читателя. Человек может согласиться с критикой. Но сами лексемы уже отложились в памяти. Они будут возникать при следующем упоминании мигрантов.

Аффективный уровень почти целиком принадлежит модели «природная стихия». Ключевые лексемы: *tidal wave, wave, flow, flood, stream, surge, swamping*. Вода как источник метафоры придаёт мигрантам свойства неконтролируемости и разрушительности. Люди предстают безликой массой, лишённой индивидуальных черт. В статье 2015 года использовано выражение «the continent's biggest wave of mass migration since the aftermath of the second world war[9]». *Wave* запускает сценарий стихийного бедствия. Волна надвигается. С ней не договориться. От неё можно только отгородиться. Читатель невольно представляет себе потоп или цунами. А не конкретных людей с их судьбами. Метафора работает на подсознательном уровне. Она не встречает сопротивления, потому что выглядит как привычный журналистский оборот.

В статье С. Тисдалла (2022) «A new wave of migration is coming – Europe is not ready» метафорическая плотность достигает максимума. Автор использует формулировку «Europe now also faces rapidly rising new "waves" of undocumented asylum seekers» [13]. Кавычки сигнализируют о метафорическом характере выражения. Но когнитивный эффект сохраняется. Далее метафора развёртывается: «The first wave of indirect war victims is crashing towards Europe and will almost certainly be followed by more, larger waves» [13]. Глагол *crashing* обозначает стремительное обрушение. Слово *larger* указывает на эскалацию угрозы. Читатель воспринимает это по модели прогноза стихийного бедствия. Тревога нарастает с каждым новым предложением. Автор не утверждает прямо, что мигранты опасны. Но сама структура образа подталкивает к этому выводу.

В статье 2016 года «700 migrants feared dead in Mediterranean, says UN» лексема *flow* идёт с наречием *unabated*: «the flow of migrants between Libya and Italy continues unabated» [10]. Это закрепляет представление о непрекращающемся процессе. В материале «Journeys of hope: what will migration routes into Europe look like in 2021?» слово *waves* употреблено в прямом значении, когда речь идёт о гибели людей на море: «Many of them died, overwhelmed by the waves» [12]. Прямой и переносный смыслы здесь переплетаются. От этого воздействие только усиливается. Человек читает про реальные волны. Но в памяти всплывают волны миграционные. Трагедия на море превращается в метафору. А метафора, в свою очередь, усиливает трагедию.

В статье Шариатмадари (2015) обсуждает глаголы *flood* и *stream*, которые использовала даже BBC [8]. Наводнение ассоциируется с затоплением привычного пространства. Поток передаёт непрекращающееся давление. Там же встречается *tidal wave of migrants*, то есть цунами. В статье 2020 года к «предвзятым словечкам» отнесены *swamping* и *surge* [11]. Отдельная метафора может не производить сильного эффекта. Но когда *wave, flood, flow* повторяются из статьи в статью, у читателя выстраивается ассоциативная цепочка: мигранты, вода, стихия, опасность, бессилие. Пресса эксплицитно её не проговаривает. Но она постоянно подразумевается. Мы считаем, что именно в этой повторяемости и заключается главный эффект. Читатель привыкает к образу и начинает воспринимать его как естественный способ описания миграции.

Поведенческий уровень представлен военной и криминальной лексикой. В статье 2016 года употреблено выражение *crackdown on smugglers* [10]. *Crackdown* обозначает силовое подавление. В том же году выходит материал о *anti-smuggling naval mission*. Он переводит гуманитарную проблему в плоскость боевых действий. Мигранты прямо не названы. Но дискурсивно они объединяются с контрабандистами в единую угрозу, требующую вооружённого ответа. В статье 2020 года из «предвзятых словечек» выделяется *surge* [11]. Этимологически оно восходит к военной сфере. В «Journeys of hope» (2021) появляются *people smugglers* [12]. Они низводят мигрантов до статуса товара в криминальной цепочке. Читатель начинает воспринимать миграцию как проблему правоохранительных органов, а не как гуманитарный вопрос. Военная лексика создаёт рамку, в которой мигрант оказывается либо угрозой, либо товаром. Но не человеком, нуждающимся в помощи.

Зооморфные метафоры осуществляют наиболее радикальную дегуманизацию. *Swarm* (рой) на поведенческом уровне актуализирует сценарий уничтожения насекомых [8]. Цепочка *parasites, leeches, cockroaches* из статьи 2020 года выводит мигрантов за пределы морального сообщества [11]. Истребление паразитов не требует морального обоснования. Объект лишён человеческого статуса. *Hordes* (орды) воскрешает память о варварских нашествиях. *Invading* (вторгающиеся) прямо называет мигрантов захватчиками. Прилагательное *marauding* задаёт сценарий защиты от грабителей. Даже *illegal* выполняет не только информативную, но и императивную функцию. Ни одну из этих единиц пресса не оформляет как прямой призыв. Все они работают имплицитно, через активацию фреймов у читателя. Необходимо отметить, что газета ни разу не использует императивную форму. Это выгодно отличает её от таблоидов. Данный факт не отменяет воздействия, поскольку читатель сам достраивает вывод и потому принимает его за свой собственный.

Поведенческий блок завершает анализ. Негативные смыслы «враг», «захватчик», «паразит», «объект ликвидации» полностью вытесняют исходное нейтральное ядро. Мигрант

из «человека, сменившего место жительства» превращается в дегуманизированную угрозу. Против неё читатель готов применить силовые и карательные меры. Этот процесс не происходит мгновенно. Он складывается из множества мелких языковых выборов. Каждый из них сам по себе кажется незначительным.

Динамика концепта выглядит так. Сначала когнитивный уровень запускает криминализацию и стигматизацию. Ближняя периферия пополняется смыслами «нелегальный», «фиктивный». Этот сдвиг значим, но не решающий. Он допускает рациональное осмысление. Затем аффективный уровень подключает метафоры стихии. Они наполняют дальнюю периферию ассоциациями «неконтролируемый поток», «наводнение», «цунами». Когда одни и те же образы повторяются, читатель теряет способность критически воспринимать текст. Он перестаёт разграничивать факты и метафорические преувеличения. Завершает трансформацию поведенческий уровень. Милитарные, криминальные и зооморфные метафоры приписывают концепту смыслы «враг», «захватчик», «паразит», «насекомое, подлежащее истреблению». Человек не может проверить такие ярлыки рационально. Они апеллируют к стереотипу. Исходное нейтральное ядро замещается полностью. Тот, кто пересекает границу, превращается в дегуманизированную угрозу.

Если представить трансформацию как вектор, на входе будет нейтральное значение, на выходе – резко отрицательное. Основную работу выполняет аффективный уровень. Он переключает восприятие из рационального режима в эмоциональный. Когнитивный и поведенческий уровни играют вспомогательную роль. Один готовит почву. Другой закрепляет результат и предлагает готовые поведенческие алгоритмы. Без аффективного уровня когнитивная база осталась бы просто набором сведений. А поведенческие метафоры не нашли бы отклика.

Подводя итог анализу, необходимо отметить, что лексические средства The Guardian образуют системное единство. Каждый уровень имиджа выполняет собственную функцию. А вместе они приводят к фундаментальной деформации концепта. Аффективный уровень (44,4 %) играет главную роль в этой деформации. Это согласуется с теоретическими положениями о ведущей роли эмоций в формировании социальных установок. Значит, качественная пресса не свободна от манипулятивных механизмов. Журналисты качественных изданий действуют тоньше, чем их коллеги из таблоидов. Но по эффективности не уступают им. Читатель качественной прессы считает себя защищённым от манипуляций. И именно поэтому воздействие оказывается особенно результативным. Предложенная нами трёхуровневая модель анализа может применяться к другим социально значимым концептам и другим изданиям.

Список источников

1. Абдиева, Г. М. Концепт «Имидж» в современной лингвокультуре / Г. М. Абдиева, Д. Шайбакова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 2. – С. 196–202.

2. Бельская, А. В. Лексические средства создания образа мигрантов на материале англо- и русскоязычных СМИ / А. В. Бельская. – Текст : непосредственный // Контрастивные исследования языков и культур : сборник научных статей. – Минск : МГЛУ, 2023. – С. 107–111.

3. Подуражная, О. В. Лингвистические средства создания образа иммигранта (immigrant) на материале англоязычной прессы / О. В. Подуражная. – Текст : непосредственный // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. – 2014. – № 1. – С. 236–238.

4. Кубрякова, Е. С. К определению понятия имиджа / Е. С. Кубрякова. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 1. – С. 5–11.

5. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон ; пер. с англ. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с. – Текст : непосредственный.

6. Подуражная, О. В. Лингвистические средства создания образа иммигранта (immigrant) на материале англоязычной прессы / О. В. Подуражная. – Текст : непосредственный // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. – 2014. – № 1. – С. 236–238.

7. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Москва : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 314 с. – Текст : непосредственный.

8. Телия, В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – Москва : Наука, 1986. – 144 с. – Текст : непосредственный.

9. Over a million migrants and refugees have reached Europe this year, says IOM. – Текст : электронный // The Guardian. – 2015. – 22 December. – URL: https://www.theguardian.com/world/2015/dec/22/one-million-migrants-and-refugees-have-reached-europe-this-year-iom (дата обращения: 10.05.2026).

10. 700 migrants feared dead in Mediterranean, says UN. – Текст : электронный // The Guardian. – 2016. – 29 May. – URL: https://www.theguardian.com/world/2016/may/29/700-migrants-feared-dead-mediterranean-says-un-refugees (дата обращения: 10.05.2026).

11. Migrants are off the agenda for the UK press, but the damage is done. – Текст : электронный // The Guardian. – 2020. – 26 January. – URL: https://www.theguardian.com/media/2020/jan/26/migrants-are-off-the-agenda-for-the-uk-press-but-the-damage-is-done (дата обращения: 10.05.2026).

12. Journeys of hope: what will migration routes into Europe look like in 2021? – Текст : электронный // The Guardian. – 2021. – 14 January. – URL: https://www.theguardian.com/global-

development/2021/jan/14/journeys-of-hope-what-will-migration-routes-into-europe-look-like-in-2021 (дата обращения: 10.05.2026).

13. A new wave of migration is coming – Europe is not ready / S. Tisdall. – Текст : электронный // The Guardian. – 2022. – 24 July. – URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/jul/24/europe-migration-new-wave (дата обращения: 10.05.2026).

14. Шариатмадари, Д. Swarms, floods and marauders: the toxic metaphors of the migration debate / Д. Шариатмадари. – Текст : электронный // The Guardian. – 2015. – 10 August. – URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/aug/10/migration-debate-metaphors-swarms-floods-marauders-migrants (дата обращения: 10.05.2026).

Статья поступила в редакцию 08.09.2026;
одобрена после рецензирования 29.09.2026;
принята к публикации 29.09.2026

Научная статья
УДК 159.953.4 : 376.4

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ОСНОВЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Плотко Людмила Валентиновна
Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №15, Комсомольск-на-Амуре, Россия, plotko60@mail.ru

Аннотация. В статье представлена коррекционно-развивающая программа развития мнестических процессов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая задержку психического развития, расстройства аутистического спектра и лёгкую умственную отсталость. Программа базируется на нейропсихологическом подходе и учитывает современные представления об энграммах памяти как нейронных следах, формирующихся в процессе обучения. Особое внимание уделяется полимодальному предъявлению информации, мнемотехникам, кинезиологическим упражнениям и работе с семьёй. Приведены структура занятий, диагностический инструментарий и режим повторения, обеспечивающий перевод информации в долговременную память.

Ключевые слова: энграмма памяти, ограниченные возможности здоровья, младшие школьники, нейропсихологическая коррекция, мнестические процессы, мнемотехника, полимодальное обучение, кинезиологическая гимнастика, задержка психического развития

Развитие памяти у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья является фундаментом их успешного обучения, социализации и формирования учебной мотивации. В силу органических и функциональных особенностей центральной нервной системы такие дети демонстрируют сниженный объём и темп запоминания, преобладание механического заучивания над смысловым, фрагментарность и непрочность сохранения информации, а также слабую саморегуляцию мнестической деятельности [3; 6].

Современные нейробиологические исследования показывают, что в основе трудностей запоминания при различных формах дизонтогенеза лежат нарушения формирования и активации **энграмм** – устойчивых нейронных ансамблей, кодирующих опыт и знания [1; 8]. В частности, в экспериментальных моделях синдрома Дауна выявлено снижение количества клеток энграмм в гиппокампе и уменьшение числа зрелых синапсов. Эти данные позволяют рассматривать коррекцию памяти не только как педагогическую задачу, но и как создание условий для нейробиологического «укрепления» мнемического следа.

Предлагаемая программа разработана для трёх категорий обучающихся с ОВЗ, наиболее часто направляемых на коррекционное обучение в общеобразовательную школу: задержка психического развития (ЗПР), расстройства аутистического спектра (РАС) и лёгкая умственная отсталость (УО). Её новизна заключается в интеграции нейропсихологических методов, полимодального подхода и конкретных приёмов работы с энграммами в единую систему коррекционно-развивающих занятий.

© Плотко Л.В., 2026.

Цель и задачи программы

Цель: формирование и компенсация мнестических процессов (запоминание, сохранение, воспроизведение) через опору на сохранные анализаторы и применение нейропсихологических упражнений и игр.

Задачи:

1. Создать условия и организовать коррекционно-развивающую деятельность для формирования и компенсации мнестических процессов обучающихся с ОВЗ.

2. Повысить работоспособность и учебную мотивацию у детей целевой группы.

3. Разработать банк упражнений по развитию зрительной, слуховой, моторной и тактильной памяти с учётом модальности-фаворита.

4. Организовать информационно-просветительскую работу среди педагогов и родителей о нейропсихологическом подходе в воспитании и обучении.

Теоретические основания программы

В основе программы лежат следующие теоретические положения:

1. **Концепция системной динамической локализации высших психических функций** (А. Р. Лурия), согласно которой память представляет собой сложную функциональную систему, включающую разные мозговые структуры [4].

2. **Теория энграмм** – физических следов памяти, формирующихся в результате повторной активации нейронных ансамблей. Для детей с ОВЗ критически важно создавать прочные, многомодальные энграммы через яркие эмоционально окрашенные стимулы и многократное вариативное повторение [8].

3. **Принцип замещающего онтогенеза**, предполагающий опору на сохранные звенья психической функции и «обходные пути» коррекции [2].

4. **Положения нейропедагогики** о роли межполушарного взаимодействия и кинезиологических упражнений для активации энергетического блока мозга (I функциональный блок по Лурия) [5; 7].

Особенности памяти у младших школьников с ОВЗ и принципы коррекции

У детей с ЗПР, РАС и лёгкой УО память характеризуется:

- сниженным объёмом и темпом запоминания;
- преобладанием механического запоминания над смысловым;фрагментарностью и непрочностью следов;
- зависимостью от внешних факторов (яркость, эмоциональность, сенсорная модальность);
- слабой произвольной регуляцией и отсутствием спонтанного использования мнемических приёмов.

В соответствии с этим программа строится на принципах:

- комплексного развития познавательных процессов;
- опоры на ведущий тип памяти (зрительная, слуховая, тактильная, моторная);
- полимодальности – задействования всех сенсорных каналов для формирования более разветвлённых энграмм;
- многократности и вариативности повторения;
- эмоциональной вовлечённости (обучение через игру);
- использования мнемотехник и наглядных схем.

Таблица 1 – Этапы реализации программы

Этап	Содержание	Методы	Длительность
1. Диагностический	Оценка объёма, точности и модальности памяти; выявление сохранных анализаторов	Методики: «10 слов» (А. Р. Лурия), «Пиктограмма», «Запомни картинки», «Повтори за мной»	2 недели
2. Коррекционно-развивающий	Поэтапное развитие мнестических функций от непроизвольного к произвольному запоминанию, от простого к сложному	Игры, упражнения, нейропсихологические приёмы, мнемотаблицы	3–6 месяцев
3. Оценочный	Повторная диагностика, оценка динамики, перенос навыков в учебную деятельность	Наблюдение, срезовые тесты, опрос родителей и педагогов	1 месяц

Таблица 2 – Содержание коррекционной работы по категориям ОВЗ

Категория ОВЗ	Акцент в программе	Исключаемые методы
Задержка психического развития (ЗПР)	Яркие зрительные опоры, многократное повторение с варьированием, замедленный темп подачи	Абстрактные схемы, длительное слуховое запоминание без опоры на образ
Расстройства аутистического спектра (РАС)	Визуальная поддержка (расписания, PECS), опора на ритуал и стереотип, тактильная память	Метафоры, групповые игры с высокой эмоциональной нагрузкой
Лёгкая умственная отсталость	Многократная практика, эхо-повтор, конкретные образы, малые объёмы (3–5 единиц)	Смысловое запоминание больших текстовых фрагментов

Коррекционно-развивающие занятия для младших школьников с ОВЗ требует чёткой структуры, которая обеспечивает последовательное развитие психических процессов с учётом особых образовательных потребностей детей. На основе практических разработок можно выделить следующую оптимальную структуру занятия (табл.3).

Таблица 3 – Пример структуры занятия (25- 30 минут)

Этап	Цель	Содержание	Время
1. Вводная часть	Создание положительного эмоционального настроя, активизация внимания, включение ребёнка в работу	Ритуал приветствия, настройка на работу, повторение правил. Кинезиологическая разминка	5-7 мин
		"Зарядись энергией". перекрёстные шаги, «кулак-ребро-ладонь»	
2. Основная часть	Развитие различных видов памяти через систему упражнений с постепенным усложнением	Блок упражнений на развитие разных видов памяти	20 мин
1) Развитие зрительной памяти		«Фотограф» (3 картинки) «Запомни фигуры»(из спичек, палочек и т.п.)	5 мин
2) Динамическая пауза		Пальчиковая гимнастика; глазодвигательные упражнения.	3 мин
3) Развитие слухоречевой памяти		«Снежный ком» на бытовые темы; "Телеграфист".	5 мин
4) Развитие смысловой памяти (ассоциативной)		«Логические пары». Пиктограммы.	5 мин
5) Динамическая пауза		«Повтори-ка»: запоминание и повторение последовательности движений	2 мин
3.Заключительная часть	Подведение итогов, рефлексия, закрепление положительного опыта	Рефлексия. Анализ достижений. Завершающий ритуал: прощание, пожелание удачи, напоминание использовать изученное	3-5 мин

Приложение к программе

Банк упражнений по модальностям

Зрительная память:

- «Что изменилось?» (смена порядка картинок, фигур, цветных полосок).
- «Фотограф» (предъявление картинки на 5 секунд, затем выбор из 4–6 вариантов).

Слуховая память (для детей без нарушений слуха):

- «Снежный ком» (наращивание цепочки слов).
- «Телеграфист» (прохлопывание ритма фразы).

Смысловая память (ассоциативная)

- **«Логические пары».** Запоминание пар слов, связанных по смыслу (медведь – берлога, дождь – зонт). Затем педагог называет первое слово, ребёнок – второе.
- **Метод пиктограмм.** Ребёнок делает схематичный рисунок к каждому слову, а затем

по рисункам воспроизводит слова.

Моторно-двигательная память (важна при ЗПР):

- «Зеркало» (повторение последовательности жестов).
- «Запрещенное движение» (развитие произвольности и торможения).
- «Выложи как я» (ряд из палочек/пуговиц по образцу).

Тактильная память (эффективна при РАС):

- «Волшебный мешочек» (узнавание предмета на ощупь после предъявления).
- «Шершавые буквы» (методика М. Монтессори).

Нейропсихологический компонент

Упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия и высших психических функций, служат «тренировкой» для мозга в целом, создавая условия для более эффективного функционирования всех блоков памяти, включая формирование энграмм:

1. Кинезиологическая гимнастика (перекрёстные шаги, «кулак-ребро-ладонь» и т.д.).
2. Рисование обеими руками (синхронно и асинхронно).
3. Дыхательные упражнения (восстановление тонуса, важного для фиксации следа).

Мнемотехнический модуль

1. **Создание искусственных ассоциаций.** Для запоминания абстрактного понятия или незнакомого слова подбирается «ключевое слово» (звучащее похоже, но конкретное и знакомое), и между ними создаётся яркий взаимодействующий образ. Это позволяет «перекодировать» информацию в формат, доступный для формирования прочной энграммы.

2. **Мнемотаблицы** – графические планы для пересказа, заучивания стихов или описания последовательностей. Они строятся по принципу от простого к сложному: мнемоквадрат → мнемодорожка → мнемотаблица. Каждый рисунок-символ замещает слово или фразу, что опирается на наглядно-образное мышление, преобладающее у детей с ОВЗ.

Диагностический модуль

Цель первичной диагностики – определить ведущую модальность, объём кратковременной памяти и уровень сформированности мнестических стратегий (табл. 4).

Таблица 4 – Методики диагностического модуля

Методика	**Что оценивает**	**Фиксация в протоколе**
«10 слов» (А. Р. Лурия)	Слухоречевая память, кривая запоминания, отсроченное воспроизведение	Количество слов по каждому предъявлению
«Запомни картинки» (6–8 шт.)	Зрительная память (объём, точность)	Количество ошибок
«Повтори за мной» (серия движений)	Моторная память	Правильность последовательности
«Пиктограмма» (4–5 слов)	Уровень опосредованного запоминания	Характер рисунка (конкретный/абстрактный)

Режим повторения для перевода информации в долговременную память (критически важно при ЗПР)

Без соблюдения этого цикла дети с ЗПР теряют до 80% материала через 24 часа (табл. 5).

Таблица 5 – Режим отсроченного воспроизведения

Интервал	**Действие**	**Форма**
Через 15–20 минут	Первое воспроизведение (после перемены)	Игровая проверка
Через 2 часа	Второе повторение	Вопросы с опорой на картинку
Вечером (перед сном)	Отсроченное воспроизведение	«Расскажи маме»
На следующий день	Контрольное воспроизведение	До начала урока

Работа с семьёй

Эффективность коррекции напрямую зависит от включённости родителей. Рекомендуются:

- **Памятка для родителей**: не требовать дословного повторения текста, использовать «ритуал повторения» перед сном (10 минут на проговаривание событий дня).
- **Игры в быту**: «Запомни список покупок» (4–5 позиций), «Где лежала моя кружка?».

Представленная программа интегрирует современные нейробиологические представления об энграммах с практическими методами коррекционной педагогики. Её реализация позволяет не только увеличить объём и точность памяти у младших школьников с ОВЗ, но и сформировать у них осознанные мнемические приёмы, повысить учебную мотивацию и работоспособность. Опора на полимодальное восприятие, многократное вариативное повторение и нейропсихологическую стимуляцию создаёт условия для формирования устойчивых нейронных ансамблей, что подтверждает нейробиологическую обоснованность предлагаемых подходов. Дальнейшие исследования планируется направить на количественную оценку динамики мнестических процессов с использованием стандартизированных нейропсихологических методик.

Список источников

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Москва : В. Секачёв, 2015. – 320 с. – Текст : непосредственный.

2. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных / Ж. М. Глозман, А. Е. Соболева. – Москва : Смысл, 2016. – 264 с. – Текст : непосредственный.

3. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2021. – 352 с. – Текст : непосредственный.

4. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 320 с. – Текст : непосредственный.

5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – Москва : Генезис, 2018. – 474 с. – Текст : непосредственный.

6. Тригер, Р. Д. Психологические особенности детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2018. – № 3. – С. 12–19.

7. Хомская, Е. Д. Нейропсихология : учебник для вузов / Е. Д. Хомская. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 496 с. – Текст : непосредственный.

8. Josselyn, S. A. Memory engrams: Recalling the past and imagining the future / S. A. Josselyn, S. Tonegawa. – Текст : электронный // Science. – 2020. – Vol. 367, № 6473. – P. 134–142. – URL: https://www.science.org/doi/10.1126/science.aaw4325 (дата обращения: 15.05.2025).

9. Squire, L. R. The neuroscience of memory / L. R. Squire, J. T. Wixted. – Текст : электронный // Annual Review of Neuroscience. – 2011. – Vol. 34. – P. 259–288. – URL: https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-061010-113753 (дата обращения: 15.05.2025).

10. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – 562 с. – Текст : непосредственный.

Статья поступила в редакцию 12.06.2026;
одобрена после рецензирования 26.06.2026;
принята к публикации 06.07.2026

Научная статья
УДК 372.857

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО БИОЛОГИИ

Розвезева Любовь Николаевна
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, rozvezeva30.08mail.ru

Аннотация. В статье анализируется влияние лабораторных работ на формирование практических умений и навыков в естественнонаучном образовании. Рассматривается их роль в закреплении теории, развитии исследовательских навыков, а также повышении мотивации учащихся. Представлены результаты исследования, подтверждающие эффективность лабораторных работ для закрепления практических умений и навыков, а также интереса к предмету биология.

Ключевые слова: лабораторные работы, биологическое образование, практические умения и навыки, образовательный процесс, исследовательские навыки

Успех в любой сфере деятельности современного человека определяется сформированной способностью рационально планировать свою работу, выбирать наиболее эффективные пути реализации своих действий, осуществлять рефлексию полученных результатов. Данная логическая цепь событий соответствует умению реализовывать исследовательские навыки. Приобретение такого опыта на занятиях в общеобразовательных учреждениях обучающимися является одной из насущных задач современного образовательного процесса. Основной идеей, отраженной в федеральных государственных образовательных стандартах, является сформированность умений и навыков к решению поставленных задач, через приобретение исследовательских компетенций. При отборе учебного биологического содержания для учащихся остро стоит необходимость в поиске таких средств и методических приемов организации учебной деятельности, которые способствуют приобретению данных компетенций [1, 5].

Современные стандарты школьного образования описывают ряд ключевых компетенций обучающихся, показывающих уровень их естественно-научной грамотности. К данным компетенциям относят способность объяснять с научной точки зрения природные явления, умение применять исследовательские методы при решении жизненных вопросов, умение осмыслять полученную информацию.

Изучение дисциплин естественно-научной направленности невозможно представить без формирования практической подготовки. Биология – один из основных школьных предметов, где имеется огромный потенциал и возможность для развития и реализации исследовательских компетенций, формирования навыков работы с техническим оснащением, нахождения причинно-следственных связей с повседневной действительностью.

© Розвезева Л.Н., 2026.

Практическая составляющая этого школьного предмета дает большую возможность развивать интерес к обучению, а именно использование лабораторного практикума позволяет объединять теоретические знания с теми реалиями, которые нас окружают. В современной школе лабораторный практикум – это первостепенный инструмент, используемый для формирования у школьников практической подготовки.

Практические и лабораторные занятия, экспериментальная работа, выполнение проектов с элементами исследования дают возможность учащимся увидеть ход научной работы, погрузиться и освоить процесс самостоятельного изучения биологических процессов. Обучающиеся учатся формулировать гипотезы, цели и задачи исследования, выполнять работу по сбору и анализу данных, делать умозаключения на основе полученных данных, подводить итог проделанной работе [3].

Основополагающим для разностороннего развития личности учащегося составляет сформированное умение учиться, узнавать и преобразовывать окружающий мир, ставить перед собой проблемные вопросы и искать оптимальные решения. Очень важно учиться коммуницировать с окружающими, что формирует умение находить наиболее практичные решения и расширяет границы собственных знаний. Данные действия приводят к способности самосовершенствоваться путем активного познания и приобретения опыта в формировании универсальных учебных действий. Развивать данный вид действий – значит научится мыслить, рассуждать, взаимодействовать, что несомненно будет приводить к развитию личностного роста и практических навыков [2, 4]. Одним из приемов, который способен заинтересовать и побудить учащихся к обучению и накоплению практического опыта – использование лабораторных работ в обучающем процессе.

Лабораторные работы позволяют учащимся:

- закреплять теоретические знания на практике;
- развивать наблюдательность и внимательность, что особенно важно для будущих специалистов;
- научиться работать с оборудованием: микроскопами, лупами, реактивами, измерительными приборами;
- освоить основные методы научного исследования: постановка гипотезы, проведение эксперимента, анализ и интерпретация результатов.

В школе учащиеся получают необходимые им умения и навыки, которые будут развиваться при выборе огромного числа профессий в области биологии, медицины, фармацевтики, пищевой промышленности, криминалистики и др.

При выполнении лабораторных работ учащиеся приобретают множество умений и навыков, из которых основными являются:

1) работа с микроскопом;

2) приготовление микропрепаратов;

3) проведение измерений;

4) наблюдение за процессами;

5) оформление результатов выполненных работ.

Лабораторные работы способствуют развитию исследовательских умений: учащиеся учатся самостоятельно ставить задачи, подбирать методы, анализировать полученные данные и делать выводы. Это формирует у школьников критическое мышление и умение работать с информацией.

Практическая деятельность дает возможность сделать обучение более наглядным и интересным. Учащиеся могут увидеть и поработать с реальными объектами, а не только увидеть схематические изображения или схемы, представленные в учебнике. Это позволяет повысить мотивацию учащихся к изучению биологии, а также способствует развитию любознательности и интереса к естественным наукам.

Для того чтобы выявить как лабораторные работы влияют на формирование практических умений и навыков было проведено исследование, в котором приняли участие школьники 9 классов.

В начале учебного года, учащимся 9 классов было предложено в качестве входной диагностики выполнить задание по подготовке микропрепарата и определения клетки на готовом препарате. В эксперименте приняли участие 40 школьников. В проведенном исследовании перед нами стояла задача: оценить умение работать с оборудованием, насколько аккуратно выполнена работа, как полноценно учащиеся способны оформить результат проделанной работы.

В течении учебного периода учащиеся выполняли серию лабораторных работ по разным темам. В качестве итоговой диагностики было проведено практическое задание, аналогичное входному.

В результате исследования, было выявлено, что у 24% учащихся повысился интерес к учебе. Более чем на 40% у респондентов увеличилась уверенность в работе с лабораторным оборудованием, что свидетельствует о формирование экспериментальных навыков у участников педагогического эксперимента. Средний балл по предмету «Биология» также повысился более, чем на 25%. Следует отметить, что более чем на 60% увеличилось количество желающих участвовать в биологических конкурсах и олимпиадах (рисунок 1).

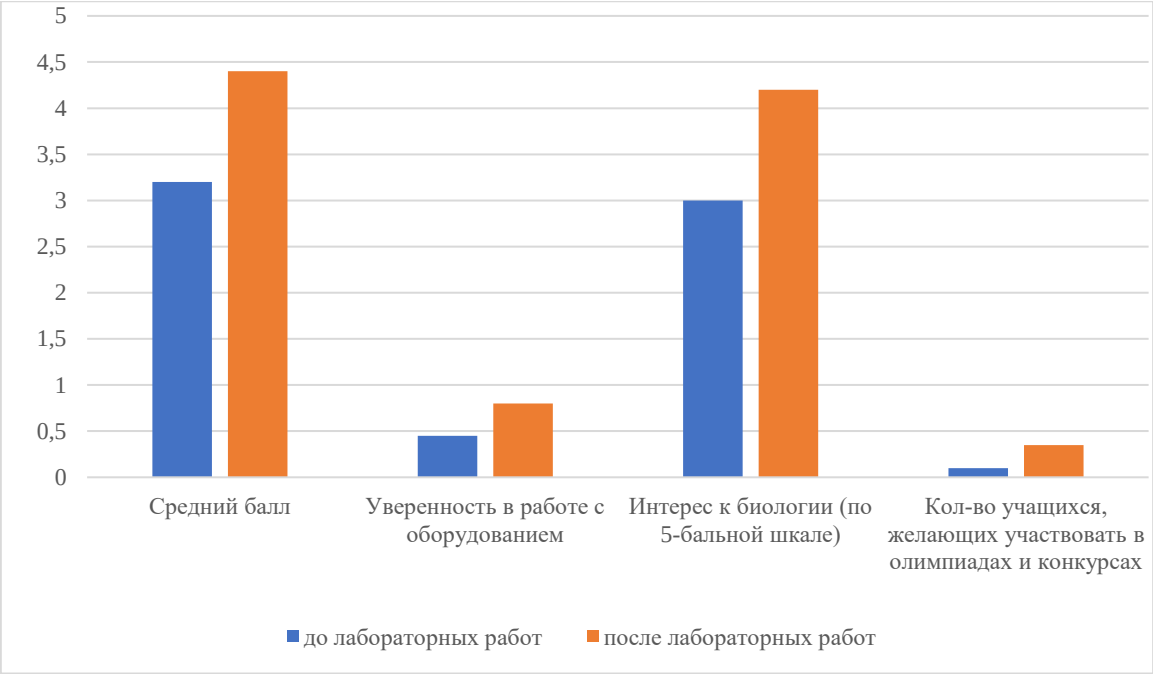

Рисунок 1 – Результаты исследования

Проведение лабораторных работ способствует значительному росту уровня сформированности практических умений и навыков у учащихся. Учащиеся становятся более уверенными в работе с лабораторным оборудованием, аккуратнее оформляют результаты, лучше понимают биологические процессы. Практическая деятельность повышает интерес к предмету и мотивацию к дальнейшему обучению.

Лабораторные работы – неотъемлемая часть биологического образования. Они не только формируют у учащихся практические умения и навыки, но и развивают научное мышление, наблюдательность, ответственность и самостоятельность. В условиях современного образования именно практическая направленность обучения становится залогом подготовки квалифицированных специалистов, способных применять знания на практике. В процессе выполнения лабораторных работ обучающиеся получают возможность получить первоначальные представления о многообразии методов научного исследования. Такой практический подход позволяет школьникам проверять в ходе исследования научные закономерности, формулировать выводы, выявлять и развивать интеллектуальные и творческие способности, определиться с возможным направлением дальнейшего образования. Проведение в школьном курсе работ с лабораторным оборудованием стимулирует развитие мыслительной деятельности, направленной на рациональный поиск и конструктивное решение проблемы. Использование лабораторных работ как формы проведения учебных занятий, имеет важнейшее значение в процессе обучения, так как они в наибольшей степени

позволяют реализовать один из главных подходов в системе обучения – системно-деятельностный.

Таким образом, целенаправленная работа с лабораторным оборудованием на регулярной основе способствует формированию исследовательской компетентности, что позволяет повысить уровень теоретических знаний и практических умений учащихся.

Список источников

1. Давыдова Ю.Ю. Формирование исследовательских компетенций школьников в условиях дополнительного биологического образования / Ю.Ю. Давыдова, К.С. Козина, О.А. Зайцева, Р.Г. Рагимов. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – URL: https://science-education.ru/article/view?id=31430 (дата обращения: 17.09.2026).

2. Иванчихин В.Г. Инновационный лабораторный практикум в содержании биологических учебных предметов, его роль в активизации познавательной деятельности школьников и формировании исследовательских умений и навыков / В.Г. Иванчихин. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2016. – №7 (111). – С.623-626. – URL: https://moluch.ru/archive/111/27324 (дата обращения: 17.09.2026).

3. Клюкина Ю.С. Формирование функциональной грамотности на уроках биологии / Ю.С. Клюкина. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2024. – №42 (541). – С.313-315. – URL: https://moluch.ru/archive/541/118509 (дата обращения: 17.09.2026).

4. Пузик В.А. Педагогические условия организации практических работ на уроках биологии, напрвленных на формирование научной картины мира / В.А. Пузик. – Текст: электронный // Международный научный журнал «Вестник науки». – 2025. – № 11 (92) Том 5. Ноябрь. – С.675-680. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-organizatsii-prakticheskih-rabot-na-urokah-biologii-napravlennyh-na-formirovanie-nauchnoy-kartiny-mira (дата обращения: 17.09.2026).

5. Пяткова О.Б. Формирование исследовательской компетенции учащихся при изучении естественнонаучных дисциплин / О.Б. Пяткова – Текст: электронный // Школьные технологии. – 2018. – №5. – С.43-47. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatelskoy-kompetentsii-uchaschihsya-pri-izuchenii-estestvennonauchnyh-distsiplin (дата обращения: 17.09.2026).

Статья поступила в редакцию 07.09.2026;
одобрена после рецензирования 28.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 37.026.9

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ)

Скрипка Ростислав Викторович
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, Rost180mail.ru@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам проявления творческой деятельности на уроках труда (технологии) в образовательной практике. Автор проводит комплексное исследование обучающихся восьмого класса на предмет склонности к творческой деятельности, а также их творческого потенциала. Статья убеждает читателей в необходимости внедрения инновационных методов и технологий в учебный процесс, направленных на стимулирование творческих способностей школьников, формирование креативного мышления и воспитание ответственности за собственное будущее.

***Ключевые слова*:** творческая деятельность, технология, креативность, творческое мышление, инновационные метод, учебный процесс

Уроки технологии обладают уникальным потенциалом для формирования творческого опыта обучающихся [3]. Их специфика заключается в сочетании предметно-практической деятельности с развитием креативного мышления, что создаёт условия для самореализации и нестандартного решения задач.

К ключевым особенностям уроков технологии можно отнести практическую направленность и материальный результат, где ученик не просто получает знания, а воплощает замысел в конкретном изделии: модели, поделке, чертеже; технология позволяет органично соединять художественно-эстетическое восприятие [2]; инженерно-техническое проектирование и социально-экономический анализ; для активизации творчества используются проектная деятельность, где ученик самостоятельно ставит проблему, планирует этапы работы, ищет информацию, реализует замысел и презентует результат; школьники экспериментируют, анализируют, делают выводы, что развивает аналитические и критические навыки [1]; проблемно-поисковые ситуации, в рамках которых перед учеником ставится задача, требующая поиска нестандартных решений, применения знаний в новых условиях.

Базой исследования являлось Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 14». В исследовании приняли участие 36 учеников 8 класса в возрасте 13-14 лет.

Комплексное исследование показало прямую связь между мотивацией и творческим развитием учащихся: ядро класса составляют инициативные школьники с высоким потенциалом, которые не боятся сложных задач и генерируют оригинальные идеи. Еще около половины учеников обладают хорошими способностями, но нуждаются во внешней

© Скрипка Р.В., 2026.

поддержке и создании ситуации успеха для их полноценной реализации. Оставшаяся часть детей испытывает неуверенность в себе и страх самовыражения, из-за чего их творческий ресурс остается скрытым. Следовательно, динамика творческих способностей напрямую зависит от мотивации. Большинству учащихся требуется дифференцированный педагогический подход: от усложнения проектов для одаренных лидеров до целенаправленной психологической помощи сомневающимся ученикам.

Реализованный педагогический проект представлял собой комплексную систему формирования опыта творческой деятельности, направленную на перевод учащихся от пассивного потребления знаний к созданию реальных предметных продуктов. Этап проблематизации и анализа был направлен на развитие критического мышления, учащиеся учились выявлять скрытые неудобства в быту, формулировать технические противоречия и выстраивать причинно-следственные связи с помощью диаграмм.

Этап цифрового проектирования направлен на освоение инструментов визуализации идей: ученики переводили ручные цифровые чертежи и спецификации, осознавая математическую точность, проектирование и экономию ресурсов. На этапе материаловедения и макетирования была цель проверить жизнеспособность проектов без лишних затрат. Работа с дешевыми прототипами позволила выявить конструкторские ошибки, понять физические свойства материалов и внести необходимые правки до начала чистовой работы.

На следующем модуле («Обработка») происходила практическая реализация, она была направлена на отработку технологических навыков владения ручным и станочным оборудованием для воплощения цифрового замысла в материале. На этапе функционального дизайна внимание уделялось развитию художественного вкуса и индивидуальности: учащиеся интегрировали элементы декора, выжигание, трафаретная роспись в конструкцию, находя баланс между пользой изделия и его внешним видом.

На контрольном этапе эксперимента выявлялась эффективность проведенной программы формирования опыта творческой деятельности на уроках труда (технологии).

Результаты по первой методике «Склонность к творчеству» были следующими: учащиеся с выраженным творческим потенциалом составили абсолютное большинство в группе. Процент вырос с 46 % учащихся на констатирующем этапе до 56 % на контрольном. Учащиеся показавшие средний уровень творческой предрасположенности составили 34 % из группы на контрольном этапе против 32 % на констатирующем. А количество учащихся с низкими показателями склонности к творчеству оставили уже 10 % к концу года против 22 % в начале. Сравнительные данные представлены графически на рисунке 1.

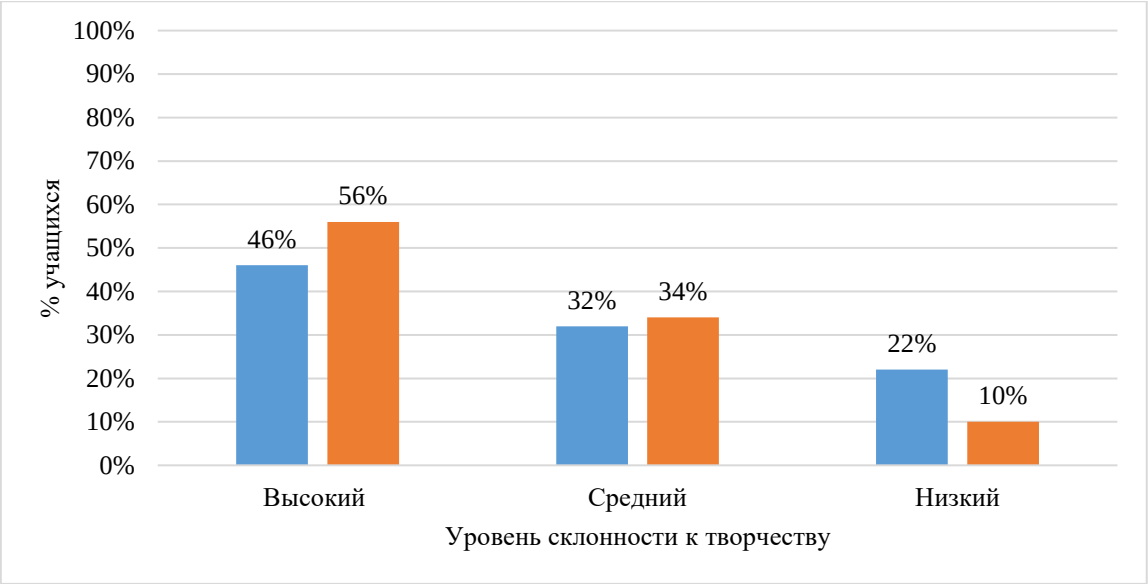

Рисунок 1 – Сравнительные данные по методике «Склонность к творчеству» в 8 классе

Следующей была Методика «Потребность в достижении успеха». Учащихся с высоким уровнем потребности к достижению успеха после формирующего этапа стало 48 % вместо 42 % на констатирующем этапе. Уровень выше среднего показали уже 20 % учащихся вместо 16 % ранее. Средний уровень в начале года был отмечен у 32 % учащихся, большая часть которых показала более высокий результат и на констатирующем этапе их количество снизилось до 22 %. Уровень ниже среднего отмечен у 10 % учащихся. Сравнительные результаты отражены графически на рисунке 2.

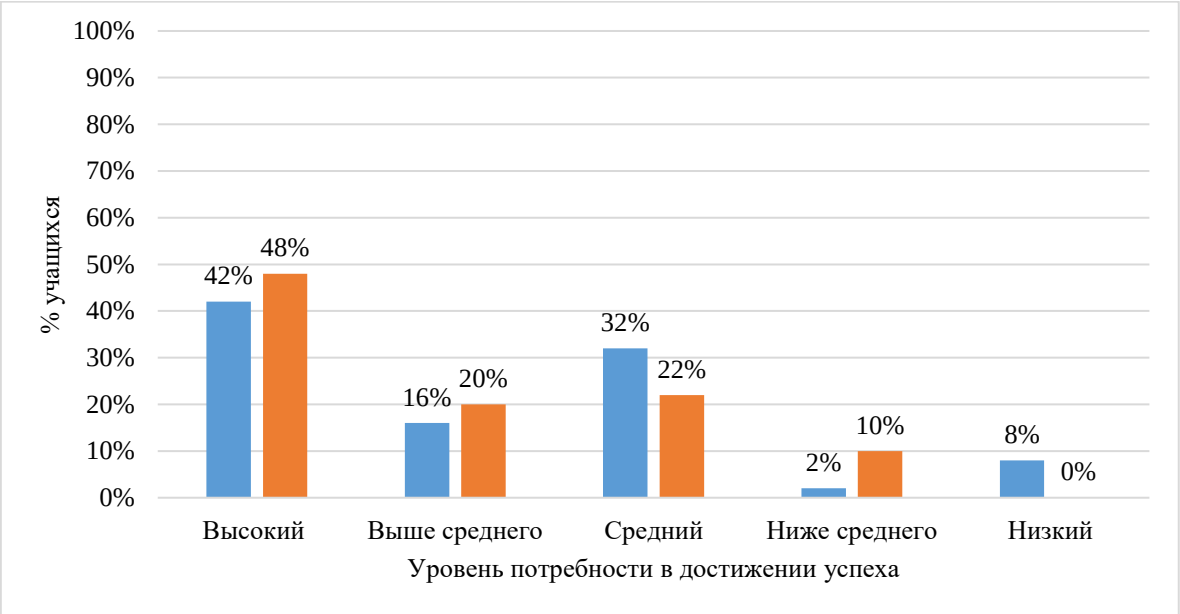

Рисунок 2 – Сравнительные данные по методике «Потребность в достижении успеха» в 8 классе

Далее представлены результаты по Методике «Ваш творческий потенциал» (Е. Буннер). Учащиеся с выраженной склонностью к творчеству составили абсолютное

большинство в группе. Процент вырос с 44 % учащихся на констатирующем этапе до 52 % на контрольном. Учащиеся показавшие средний уровень творческой предрасположенности составили 36 % из группы на контрольном этапе против 36 % на констатирующем (большая часть учеников перешли на уровень выше). А количество учащихся с низкими показателями склонности к творчеству оставили уже 12 % к концу года против 18 % в начале. Сравнительные данные представлены графически на рисунке 3.

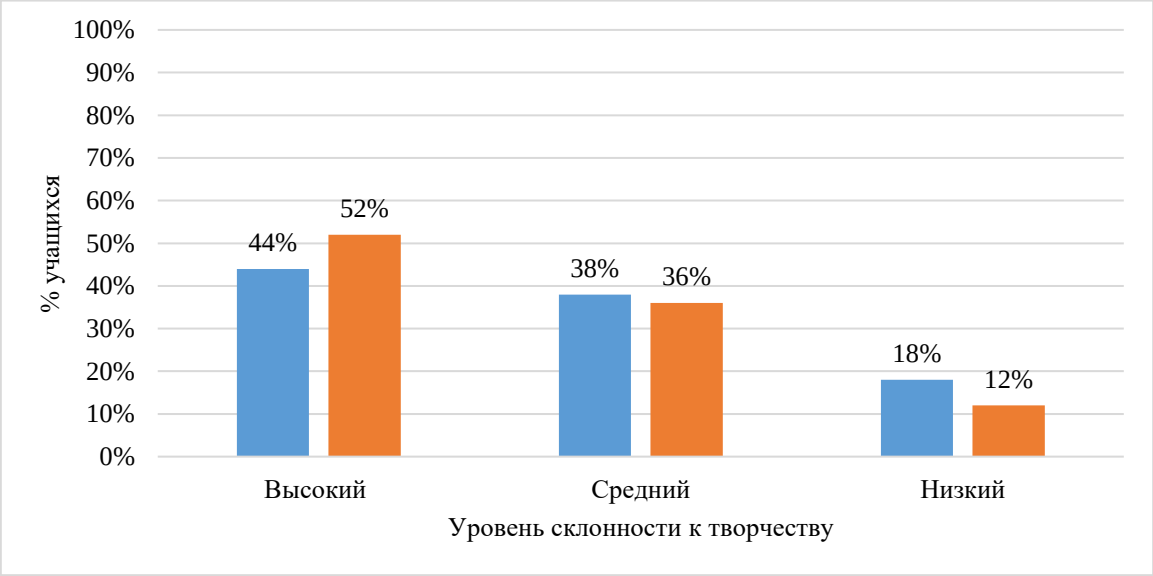

Рисунок 3 – Сравнительные данные по методике «Ваш творческий потенциал» Е. Буннер в 8 классе

Для оценки эффективности реализованной программы формирования опыта творческой деятельности экспериментальной группы, был применен Т-критерий Уилкоксона, статистические результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

Критерии готовности	Т-Уилкоксона	Уровень значимости
Склонность к творчеству (до и после)	12,00	0,02
Потребность в достижении успеха (до и после)	21,00	0,020
Творческий потенциал (до и после)	153,00	0,001

Из таблицы видно, что на контрольном этапе эксперимента, при оценке динамики уровня сформированности опыта творческой деятельности, доказаны статистически-значимые различия по следующим критериям Склонность к творчеству Т = 12,00 при уровне значимости Р ≤ 0,02), Потребность в достижении успеха (Т = 21,00 при уровне значимости Р ≤ 0,05), и Творческий потенциал (Т = 153,00 при уровне значимости Р = ≤ 0,01).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной программы формирования опыта творческой деятельности на уроках труда (технологии).

В результате проведенной работы у школьников был сформирован полноценный опыт инженерно-технологического творчества. Проект позволил не только повысить уровень практических навыков, но и существенно изменить психологические установки учащихся: снизить страх перед сложными задачами, развить уверенность в своих силах, особенно у групп со средним и низким уровнем творческих способностей, и научить доводить начатую идею до эстетически завершенного продукта. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: целенаправленное применение современных образовательных технологий способствует качественной динамике развития творческих способностей детей.

Полученные статистические данные свидетельствуют об эффективности разработанной программы формирования опыта творческой деятельности на уроках труда (технологии).

Список источников

1. Абросимова, Е. В. Развитие творческих способностей обучающихся на уроках технологии (из опыта работы) / Е. В. Абросимова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 36 (170). – С. 81-83.

2. Бермус, А.Г. Практическая педагогика: учебное пособие / А.Г. Бермус. – Москва : Юрайт, 2020. – 128 с. – Текст : непосредственный.

3. Бодрунов, С.Д. Творческая деятельность как открытая проблема: подход ноономики как метатеории / С.Д. Бордунов. – Текст : непосредственный // Ноономика и нообщество. Альманах трудов ИНИР им. С.Ю. Витте. – 2023. – Т. 2. – № 1. – С. 25–34.

Статья поступила в редакцию 08.09.2026;
одобрена после рецензирования 28.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 8

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ ЛОКАЛИЗАЦИИ ДЕТЕКТИВНОГО СЕРИАЛА «SHERLOCK» (BBC) (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Слышкина Людмила Александровна
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, lyuda.slyshkina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию лингвокультурной адаптации и перевода каламбуров при локализации киносериалов на материале британского сериала «Sherlock» (BBC). Рассматриваются понятия «перевод» и «локализация», а также основные способы передачи игры слов, юмора и культурно-специфических реалий в аудиовизуальном переводе. Анализируются ошибки и успешные случаи лингвокультурной адаптации языкового контента.

Ключевые слова: локализация, аудиовизуальный перевод, лингвокультурная адаптация, каламбур, игра слов

В современном мире, где цифровые технологии развиваются стремительно, а зарубежные сериалы и фильмы мгновенно становятся доступны по всему миру, классического перевода становится недостаточно. Чтобы зритель в другой стране полностью понял сюжет, шутки и скрытые смыслы, необходим не просто перевод слов, а глубокая адаптация материала. Этот процесс в современной науке и индустрии получил название «локализация».

По определению Б. Эсселинка, локализация представляет собой адаптацию продукта под культурные и языковые потребности конкретного региона или аудитории [11]. Изначально этот подход сформировался в IT-индустрии для распространения компьютерных программ, но затем успешно распространился на кино, сериалы и видеоигры.

Чтобы лучше понять суть этого процесса, стоит разграничить термины «перевод» и «локализация». Согласно В.Н. Комиссарову, перевод является видом языкового посредничества, цель которого – сохранить исходную семантику и донести смысловую суть без искажений [4]. Локализация же, как подчеркивает И.В. Борисова, ориентирована на «культурную адаптацию языкового контента», чтобы итоговый результат ощущался зрителем как «продукт, созданный на родном языке получателя» [2]. Именно фактор культуры, как отмечает М.М. Мусина, превращает обычный перевод в локализацию, снижая риск непонимания [6].

Важным аспектом локализации киносериалов является лингвокультурная адаптация, поскольку простого перевода реплик и диалогов зачастую недостаточно для полноценного восприятия произведения целевой аудиторией. Как отмечает Н.А. Фененко, под лингвокультурной адаптацией в переводоведении понимается процесс преобразования текста

© Слышкина Л.А., 2026.

с учетом культурных и языковых особенностей принимающей аудитории, направленный на обеспечение его адекватного восприятия в другой социокультурной среде [8].

Данный подход незаменим при передаче элементов, у которых нет прямых эквивалентов. И.А. Бубнова и А.А. Сардарова обращают внимание на то, что такие элементы требуют не только языковой, но и прагматической адаптации, поскольку их функция в тексте может быть важнее буквального содержания [3].

В процессе локализации киносериалов адаптации подлежат конкретные элементы: бытовые привычки персонажей, а также культурные, политические и исторические отсылки, которые могут быть непонятны зрителю другой культуры. В работах Ф. Шома и Дж. Диаса Синтаса подобные элементы рассматриваются как культурно-специфические реалии, требующие применения различных стратегий перевода и адаптации в зависимости от контекста [9; 10]. Кроме того, перерабатываются имена известных личностей и названия брендов, если они не знакомы аудитории. По мнению А. В. Козуляева, аудиовизуальный перевод представляет собой форму межкультурной коммуникации, в которой важно учитывать не только языковое содержание, но и прагматический эффект высказывания в конкретной социокультурной среде [5].

Отдельную сложность представляет передача национального юмора, иронии и игры слов. Исследователи аудиовизуального перевода подчеркивают, что буквальная передача таких элементов часто приводит к утрате комического эффекта, поскольку они тесно связаны с культурным и языковым контекстом оригинала [9; 10].

По определению В. З. Санникова, каламбур представляет собой шутку, основанную на смысловом объединении в одном контексте различных значений одного слова либо разных слов, сходных по звучанию [7].

Прямая передача каламбуров часто приводит к потере комизма, так как языковая игра завязана на специфике оригинала. Как отмечает Е. М. Александрова, в подобных случаях переводчику приходится искать новые языковые средства, способные вызвать у зрителя реакцию, близкую к той, которую предполагал автор оригинала [1].

Таким образом, при переводе каламбура важным становится не столько буквальное воспроизведение формы оригинала, сколько сохранение его функции и комического эффекта. Рассмотрим, каким образом эта задача решается на примерах из сериала.

В эпизоде «A Scandal in Belgravia» («Скандал в Белгравии») происходит противостояние Шерлока Холмса и Ирэн Адлер, у которой есть компрометирующие фотографии, касающиеся королевской семьи. Фотографии хранятся в её мобильном телефоне. Большую часть эпизода Шерлок пытается угадать пароль к нему.

Пример 1

Оригинал	Перевод
I am SHERlocked	Я *** заблокирован

Надпись на заблокированном экране гласит: «I am **** locked». Шерлок пробовал различные комбинации, которые не подходили, однако в самом конце серии он понял, что у Ирэн есть чувства к нему, и она поставила пароль SHER. В полном виде – «I am SHERlocked», что можно перевести как «Я околдована Шерлоком».

Это очень остроумная игра слов, которую трудно передать на русском языке. В дубляже Первого канала на экране мы можем увидеть надпись «Я *** заблокирован» и русскоязычному зрителю было бы сложно самостоятельно разгадать пароль.

В этом примере была использована трансформация опущения и дословного перевода, что привело к полной утрате смысла и несостоявшейся лингвокультурной адаптации.

В этом же эпизоде Джон Ватсон делает следующую запись в своём блоге.

Пример 2

Оригинал	Перевод
The Geek Interpreter	Шизанутый переводчик

Заголовок «The Geek Interpreter» – это неологизм, созданный как аллюзия к названию рассказа «Грек-переводчик» (англ. «The Greek Interpreter»). При этом слово «гик» активно используется в русском языке, и имеет значение «человек, обладающий глубокими знаниями и увлеченный определенной темой» [12], так что перевод не только теряет аллюзию, но и является фактически неверным. При переводе заголовка была применена лексико-семантическая замена (модуляция) и лингвокультурная адаптация не состоялась.

В эпизоде «The Reichenbach Fall» («Рейхенбахский водопад») Мориарти во время диалога сравнивает Шерлока Холмса с героем сказки.

Пример 3

Оригинал	Перевод
Sir Boast-a-lot was the bravest and cleverest knight at the round table.	Сэр Хвастун был самым храбрым и умным рыцарем за Круглым Столом.

При передаче имени «Sir Boast-a-lot» локализаторы применили лексико-семантическую замену. Это позволило сохранить смысл (персонаж хвастается), но привело к утрате аллюзии на рыцаря Ланселота. Также, ошибкой стал дословный перевод «at the round table» как «за Круглым Столом» (вместо титула «рыцарь Круглого стола»).

Лингвокультурная адаптация здесь состоялась, но не в полной мере.

Название большинства эпизодов сериала является аллюзией на названия рассказов о Шерлоке Холмсе Артура Конан Дойля, их передача при локализации сериала довольно удачна. Но передача названия эпизода «The Lying Detective» на русский язык вызвала затруднения.

Пример 4

Оригинал	Перевод
The Lying Detective	Шерлок при смерти

Оригинальное название эпизода «The Lying Detective» обыгрывает сходство омонимов «lying» – 1 «лежащий, прикованный к постели» и 2 «лживый, лгущий». Авторы сериала заменяют им слово «dying» из рассказа Артура Конан Дойля «The Adventure of the Dying Detective», и таким образом создают каламбур. Эта игра слов отражает сюжет эпизода, в нём Шерлок одновременно болен и не может встать, он притворяется, чтобы обмануть преступника.

В переводе «Первого канала» эпизод получил название «Шерлок при смерти». Локализаторы использовали трансформацию генерализации, выбрав вариант, который отражает только состояние героя в эпизоде.

Лингвокультурная адаптация состоялась частично. Зритель понимает, что Шерлок находится в тяжелом состоянии, но игра слов была утеряна.

В этом же эпизоде «The Lying Detective» («Шерлок при смерти») Шерлок Холмс публично обвиняет медиа-магната Калвертона Смита в совершении преступлений, используя в своем Twitter-аккаунте термин «serial killer» (серийный убийца). В ответ на это Смит превращает обвинение в фарс: он выпускает эксцентричную вирусную рекламу сухого завтрака, где демонстративно и с улыбкой поедает кукурузные хлопья. Позже он подходит к машине, в которой сидят Шерлок и Джон, и говорит следующее.

Пример 5

Оригинал	Перевод
What do you think, Mr Holmes? Cereal killer.	Как вам, мистер Холмс? Я – серийный убийца.

Юмор здесь держится на явлении омофонии – идентичном звуковом наложении слов «serial» (серийный) и «cereal» (хлопья). Смит высмеивает обвинения Шерлока и выставляет всё так, будто сыщик случайно поучаствовал в рекламе кукурузных хлопьев.

В русском языке данные лексемы не имеют никаких фонетических или семантических пересечений, поэтому лингвокультурная адаптация здесь не состоялась.

В эпизоде «The Sign of Three» («Знак трёх»), накануне свадьбы Ватсона, Джон и Шерлок ведут беседу.

Пример 6

Оригинал	Перевод
– The big question. – Mmm-hmm? – The best man. – The best man? – What do you think? – Billy Kincaid. – Sorry, what? – Billy Kincaid, the Camden Garrotter. Best man I ever knew. Vast contributions to charity never disclosed. Personally managed to save three hospitals from closure, and ran the best and safest children's homes in North England. <…> – For my wedding. For me. I need a best man.	– Важное дело. – Хм? – Мне нужен шафер. – Нужен шафер? – Что думаешь? – Билли Киндкейд. – Кто, прости? – Билли Киндкейд. Камденский палач. Поверь, лучше и придумать невозможно: огромный вклад в благотворительность, самолично спас три больницы от закрытия и основал самый безопасный приют в Северной Англии. <…> – У меня свадьба. И мне необходим шафер.

Билли Кинкейд – это вымышленный персонаж, жестокий маньяк и один из самых известных злодеев во вселенной комиксов «Spawn». Холмс использует этого персонажа для того, чтобы ответить на вопросы Ватсона, поскольку он думает, что Ватсон спросил именно о том, кто самый лучший человек из известных Шерлоку. Игра слов построена на том, что слово «шафер» (the best man) и «лучший человек» (the best man) в английском языке являются омонимами.

Дословный перевод, применённый локализаторами, полностью убил логику и юмор сцены. Ватсон сразу просит Холмса быть шафером, но в конце разговора тот всё равно удивляется, что его друг женится. А отсылку к малоизвестному в России персонажу комиксов русскоязычный зритель не сможет понять, поэтому лингвокультурная адаптация в данном случае не состоялась.

В эпизоде «A Scandal in Belgravia» («Скандал в Белгравии») Шерлок и Джон пытаются скрыться от папарацци после завершения громкого дела. Шерлок натягивает на голову кепку. На следующий день в газетах выходит статья с заголовком «Hat man and Robin» – обыгрывается имя супергероя «Batman and Robin» («Бэтмен и Робин»), где «Bat» заменено на «Hat» (шляпа/кепка).

В русской локализации переводчики оставили эту игру слов без внимания, оставив оригинальную реплику. Из-за этого русскоговорящий зритель не смог понять игру слов и отсылку к Бэтмену и лингвокультурная адаптация не состоялась.

В эпизоде «The Hounds of Baskerville» («Собаки Баскервиля») после разоблачения секретной военной базы и раскрытия тайны гигантской собаки-монстра, главные герои покидают Дартмур. Шерлок внезапно произносит фразу.

Пример 7

Оригинал	Перевод
– Where are you going? – Won't be a minute. Gotta see a man about a dog.	– Куда ты? – Я на минуту. Схожу про собаку спрошу.

В английском языке это устойчивое выражение означает «необходимость отлучиться по делам» (обычно в уборную или по своим личным делам). Однако в контексте эпизода о собаке фраза приобретает буквальный смысл («поговорить с человеком о собаке»).

Локализаторы, применив калькирование, не смогли сохранить игру слов, но сохранили смысл фразы. Лингвокультурная адаптация здесь частично успешна.

Мы подробно проанализировали некоторые самые яркие и обсуждаемые каламбуры в сериале.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что наиболее частый способ перевода каламбуров: калькирование и опущение. Компенсация, генерализация и модуляция применяется только в тех случаях, когда шутку невозможно перевести дословно, но можно её развернуть. При переводе каламбуров наиболее распространёнными способами стали калькирование (30 %) и опущение (30 %). Компенсация, генерализация и модуляция применяются реже, преимущественно в тех случаях, когда шутку невозможно перевести дословно, но можно её развернуть.

Анализ локализации сериала «Sherlock» (BBC) показал, что лингвокультурная адаптация каламбуров успешна только в 30 % случаев, тогда как в 55 % случаев каламбуры полностью утеряны при переводе. Основными причинами неудачной адаптации являются: частое опущение элементов, отсутствие аналогов в принимающей культуре, а также различия в языковых системах.

Результаты работы могут быть использованы в переводческой практике для адекватной передачи культурно-маркированных элементов, в обучении аудиовизуальному переводу, а также в дальнейших исследованиях, посвящённых проблемам локализации иноязычного контента.

Исследование подтвердило актуальность темы и позволило углубить понимание способов передачи культурных реалий и каламбуров при локализации киносериалов. Работа демонстрирует, что успешный перевод требует не только знания языковых соответствий, но и умения адаптировать культурно-специфические элементы к нормам и ожиданиям целевой аудитории. Результаты работы вносят вклад в теорию и практику аудиовизуального перевода, а также открывают новые направления для исследований в данной области.

Список источников

1. Александрова, Е. М. Гибридная игра как семиотико-людическая модель перевода каламбура: стратегии, тактики, преобразования / Е. М. Александрова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2018. – № 2. – С. 35–52.

2. Борисова, И. В. Локализация иноязычного контента как средство повышения эффективности межкультурной коммуникации / И. В. Борисова. – Текст : электронный // Российский социально-гуманитарный журнал. – 2023. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lokalizatsiya-inoyazychnogo-kontenta-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-mezhkulturnoy-kommunikatsii (дата обращения: 20.05.2026).

3. Бубнова, И. А. Прагматическая адаптация при переводе как способ преодоления лингвокультурного барьера / И. А. Бубнова, А. А. Сардарова. – Текст : электронный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2014. – Т. 11. – №4. – URL: https://vestnik.susu.ru/linguistics/article/view/3364 (дата обращения: 04.06.2026).

4. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с. – ISBN 5-06-001057-0. – Текст : непосредственный.

5. Козуляев, А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода / А. В. Козуляев. – Текст : электронный // Царскосельские чтения. – 2013. – № XVII. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnyy-polisemanticheskiy-perevod-kak-osobaya-forma-perevodcheskoy-deyatelnosti-i-osobennosti-obucheniya-dannomu-vidu (дата обращения: 04.06.2026).

6. Мусина, М. М. Translation and localization / М. М. Мусина. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2018. – № 13 (199). – С. 317–319. – URL: https://moluch.ru/archive/199/48997 (дата обращения: 04.06.2026).

7. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 552 с. – ISBN 5-94457-037-6. – Текст : непосредственный.

8. Фененко, Н. А. Лингвокультурная адаптация текста при переводе: пределы возможного и допустимого / Н. А. Фененко. – Текст : электронный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-adaptatsiya-teksta-pri-perevode-predely-vozmozhnogo-i-dopustimogo (дата обращения: 04.06.2026).

9. Chaume, F. Audiovisual Translation: Dubbing / F. Chaume. – Manchester : St. Jerome Publishing, 2012. – 304 p. – ISBN 978-1-905763-26-9. – Текст : непосредственный.

10. Díaz Cintas, J. La traducción audio-visual. El subtitulado / J. Díaz Cintas. – Salamanca : Almar, 2001. – 347 p. – ISBN 978-84-7455-095-7. – Текст : непосредственный.

11. Esselink, B. A Practical Guide to Localization / B. Esselink. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2000. – 488 p. – ISBN 978-1-58811-006-5. – Текст : непосредственный.

12. Geek. – Текст : электронный // Collins English Dictionary. – URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/geek (дата обращения: 04.06.2026).

Статья поступила в редакцию 08.09.2026;
одобрена после рецензирования 24.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 331.108.2:004.056

О МЕТОДИКЕ ОЦЕНКИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РАБОТНИКОВ

Трещев Иван Андреевич, Малаховец Алина Ильинична, Гулина Наталья Андреевна
Комсомольский-на-Амуре государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, kalkt@yandex.ru

Аннотация. В статье предлагается методика оценки цифровых компетенций работников, ориентированная на реальные навыки работы с компьютерным оборудованием, прикладным программным обеспечением и кибербезопасность. В отличие от самоопросников и формальных экзаменов, подход базируется на шестиуровневой градации, где каждый уровень описывается через наблюдаемые действия и поведенческие паттерны. Особое внимание уделяется интеграции практических кейсов в изолированных виртуальных средах, что позволяет достоверно дифференцировать сотрудников и выявлять дисбаланс между техническими навыками и культурой безопасности. Итоговый уровень определяется по наименьшему показателю в трёх областях, исключая иллюзию компетентности. Методика может использоваться кадровыми службами, отделами обучения и для скрининга при приёме на работу, связанную с конфиденциальными данными.

***Ключевые слова*:** цифровые компетенции, кибербезопасность, оценка персонала, уровень цифровой грамотности, тестирование

В любой современной организации сотрудникам так или иначе приходится иметь дело с компьютерами, программами и цифровыми данными. На практике руководители и кадровые службы постоянно сталкиваются с проблемой определения знаний, умений и навыков работников. Зачастую от работников требуется умение справиться с нештатной ситуацией, будь то внезапный сбой системы или подозрительное письмо в папке входящие.

Существующие способы оценки цифровых компетенций можно разделить на три группы. Самоопросники полностью полагаются на честность или адекватную самооценку сотрудника. Экзамены дают чёткие баллы, но не идентифицируют поведение пользователя в реальной рабочей обстановке, когда нет инструкции, а ошибка может стоить времени или безопасности данных. Корпоративные тесты, разработанные под нужды конкретных предприятий смешивают теорию с практикой, используют неоднозначные критерии и не дают единой шкалы, по которой можно было бы сравнивать разных сотрудников.

Недостатки описанных методов проявляются в случаях, когда необходимо применить на практике конкретные знания, например, настроить периферию, разобраться, почему программное обеспечение перестало отвечать на запросы пользователей, найти и исправить ошибку в коде.

Далее предлагается подход к оценке компетенций, который пытается соединить сильные стороны систематического тестирования и решение реальных практических задач. В его основе − шестиуровневая модель цифровых компетенций. Каждый уровень описывается не общими словами «знает», «понимает», а конкретными действиями, которые человек

© Трещев И.А., Малаховец А.И., Гулина Н.А., 2026.

способен выполнить без посторонней помощи. Сама оценка строится на основе трёх блоков: теория по ключевым понятиям, работа с типовым программным обеспечением и файловой системой, а также решение практических кейсов в изолированной виртуальной среде. Итоговый уровень сотрудника определяется не по среднему арифметическому, а по самому слабому показателю.

Методика может быть использована кадровым службам, руководителями подразделений и учебным центрам, которым нужна объективная и повторяемая диагностика реальных цифровых навыков работников.

Уровневая модель цифровых компетенций

Рассмотрим методику оценки цифровых компетенций, охватывающую три взаимосвязанные области: работу с компьютерным оборудованием и системным программным обеспечением, использование прикладных программ для решения типовых и нестандартных задач, а также базовую грамотность в вопросах информационной безопасности. Каждый последующий уровень включает в себя компетенции предыдущего, что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию развития от полного новичка до технического эксперта.

Нулевой уровень характеризуется полным отсутствием самостоятельного опыта. Человек не умеет включить компьютер, не различает системный блок, монитор и мышь, не может открыть текстовый редактор или браузер. Любое действие требует пошаговой инструкции и физической помощи. Этот уровень встречается у людей, ранее не работавших с цифровой техникой, и требует базового обучения перед допуском к любой деятельности.

Первый уровень − выполнение простейших инструкций. Сотрудник может нажать на иконку, запустить программу, выключить компьютер через меню «Пуск». Он способен набрать короткий текст в текстовом процессоре, перейти по ссылке в браузере или отправить одно электронное письмо. Однако сохранение файла в нужную папку, переименование или работа с несколькими документами одновременно вызывают трудности. При возникновении ошибки работник не может её локализовать. Вопросы безопасности практически не осознаются: пароли не используются или повторяются, подозрительные ссылки не распознаются.

Второй уровень возможно считать минимально достаточным для работы в среде с жёсткими административными ограничениями. Сотрудник самостоятельно работает с файловой системой: создаёт папки, копирует, перемещает и удаляет файлы, понимает разницу между локальным диском и съёмным носителем. Он уверенно пользуется офисным пакетом и браузером с несколькими вкладками, но при нестандартной ошибке теряется и обращается за помощью. В области безопасности знает, что пароль не стоит сообщать посторонним, однако

может использовать одинаковые пароли на рабочих и личных сайтах, редко проверяет адрес отправителя.

Третий уровень предполагает самостоятельное подключение периферии, установку драйверов из официальных источников, базовую диагностику неполадок. Сотрудник умеет настраивать операционную систему под свои задачи: изменять параметры экрана, управлять автозагрузкой, создавать локальные учётные записи. Он осваивает профессиональные или специализированные приложения, умеет искать и устанавливать альтернативное программное обеспечение. В вопросах безопасности он уже различает фишинговые письма по косвенным признакам, использует менеджер паролей и двухфакторную аутентификацию там, где это возможно, регулярно обновляет антивирусные базы. На этом уровне человек способен самостоятельно отработать типовые инциденты, связанные с аппаратным и программным обеспечением.

Четвёртый уровень открывает возможности для инженерной работы. Сотрудник свободно работает с виртуальными машинами для изолированного запуска подозрительного кода или тестирования программного обеспечения. Он может настраивать межсетевой экран на уровне правил для конкретных приложений, анализировать сетевые соединения с помощью утилит наподобие netstat или TCPView. Его умение использовать программы выходит за рамки готовых решений: он пишет простые скрипты для автоматизации рутинных задач (обработка логов, массовое переименование файлов, проверка целостности данных). В области безопасности он способен проверить цифровую подпись исполняемого файла, распознать обфусцированный скрипт, провести базовый анализ подозрительного ПО в «песочнице» и интерпретировать результаты сканирования на VirusTotal. Он понимает разницу между симметричным и асимметричным шифрованием, умеет настраивать защищённые каналы связи. Этот уровень необходим для сотрудников, ответственных за локальную безопасность рабочих станций и первичный анализ нештатных ситуаций.

Пятый уровень − экспертный. Работа с компьютерным оборудованием включает низкоуровневую диагностику: анализ дампа памяти, работу с реестром и групповыми политиками, восстановление данных с повреждённых носителей. Сотрудник в совершенстве владеет несколькими операционными системами и умеет настраивать их безопасные конфигурации. Он пишет собственные инструменты для анализа: выполняет дизассемблирование, простую модификацию бинарного кода, работает с отладчиками. В области безопасности эксперт способен провести обратную разработку легковесных вредоносных образцов, выявить скрытые каналы утечки информации, проанализировать упакованные или зашифрованные исполняемые файлы. Он не только реагирует на инциденты, но и проводит их ретроспективное расследование, восстанавливая цепочку атаки. Данный

уровень характерен для специалистов по информационной безопасности, инженеров по обратной разработке и наиболее подготовленных сотрудников IT-отделов.

Важнейшее правило предлагаемой методики − итоговый уровень сотрудника определяется по наименьшему показателю в трёх областях. Если работник превосходно работает с файловой системой и прикладными программами, но не различает фишинговое письмо или не умеет диагностировать простейший сбой, его уровень не может быть выше второго.

Процедура оценки строится в три этапа. На первом этапе проводится теоретическое тестирование, охватывающее базовые понятия об архитектуре компьютера, работе операционной системы, файловой системе, сетевых протоколах и основных типах угроз. Теория здесь играет вспомогательную роль: она позволяет отсечь тех, у кого нет минимального понятийного аппарата. Второй этап − решение практических кейсов в изолированной виртуальной среде. Для этого используются подготовленные образы виртуальных машин с заранее установленными инструментами: компиляторами, отладчиками, дизассемблерами, утилитами анализа исполняемых файлов. Третий этап − поведенческое интервью, в ходе которого экзаменатор моделирует нештатные ситуации и наблюдает за реакцией сотрудника: попытается ли он разобраться самостоятельно, воспользуется ли документацией, обратится ли за помощью.

Предложенная в данной работе шестиуровневая модель цифровых компетенций и методика их оценки, объединяющая теоретическое тестирование, практические кейсы в изолированной виртуальной среде и поведенческое интервью, позволяет объективно и воспроизводимо определять реальный уровень навыков сотрудников в области работы с компьютерным оборудованием, прикладными программами и файловой системой, а также базовой цифровой грамотности. Ключевым преимуществом подхода является описание каждого уровня через наблюдаемые действия, а не абстрактные знания, что исключает типичную проблему завышенной самооценки и формального заучивания определений. Принцип определения итогового уровня по наименьшему показателю в трёх взаимосвязанных областях предотвращает иллюзию компетентности, когда высокая квалификация в одной сфере маскирует полное отсутствие навыков в другой.

Предлагаемая методика может быть рекомендована для использования в организациях любой сферы деятельности при приёме на работу, периодической аттестации сотрудников, а также для формирования программ повышения квалификации. Дальнейшее развитие подхода видится в создании автоматизированной платформы с адаптивным подбором заданий в зависимости от ответов тестируемого и расширении банка практических кейсов на новые классы задач − от работы с облачными сервисами до анализа безопасности встроенных систем.

Список источников

1. Ажмухамедов, И. М. Оценка профессиональных компетенций специалиста в сфере информационной безопасности / И. М. Ажмухамедов, И. В. Сибикина. – Текст: непосредственный // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. − 2009. − № 1. − С. 43–47.

2. Подупейко, А. А. Современные методики оценки цифрового опыта сотрудников организации / А. А. Подупейко. – Текст: непосредственный // XXI Международная научно-практическая конференция «Мировая экономика и бизнес-администрирование» : сборник материалов. − Минск : БНТУ, 2025. − С. 56–61.

3. Ворожцова, А. В. Развитие цифровых компетенций персонала как средство повышения информационной безопасности организации / А. В. Ворожцова, Н. В. Гончарова. – Текст: непосредственный // XVII Международная конференция «Российские регионы в фокусе перемен» : сборник докладов. − Екатеринбург, 2022. − С. 112–118.

4. Разработка методики оценки сформированности цифровых компетенций персонала в органах публичного управления корпоративного уровня / Е. В. Камышанченко, А. В. Соловьёв. – Текст: непосредственный // Цифровая трансформация. − 2024. − № 2. − С. 34–41.

5. Автоматизированная система оценки компетенций специалистов в области информационной безопасности / В. А. Соколов, Д. С. Петров. – Текст: непосредственный // Вопросы кибербезопасности. − 2024. − № 3. − С. 52–59.

6. Механизм оценки цифровой зрелости персонала промышленных предприятий / Л. А. Мальцева, Е. С. Гришин. – Текст: непосредственный // Экономика и управление. − 2024. − № 9. − С. 28–35.

Статья поступила в редакцию 21.06.2026;
одобрена после рецензирования 17.07.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 94(47).084.3

КОНФЛИКТ Л. Д. ТРОЦКОГО И С. С. КАМЕНЕВА, ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ХОД ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

Христникова Полина Ильинична
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, polinakhristnikova@gmail.com

Аннотация. В статье исследуется конфликт Л. Д. Троцкого и С. С. Каменева (1919 г.) как проявление борьбы за влияние в большевистском руководстве и фактор формирования военной стратегии РККА. Рассмотрены причины, ход и военно-политические последствия противостояния. Подчёркнута двойственная роль военспецов: их профессиональный вклад в победы Красной армии и уязвимость из-за политического недоверия. Конфликт отразил поиск баланса между военной эффективностью и политическим контролем – и стал важным элементом становления советской военной машины.

Ключевые слова: конфликт, Л. Д. Троцкий, С. С. Каменев, Гражданская война, военные специалисты

Гражданская война – это время радикальных перемен политического, экономического, социального устройств общества. Этот период характеризовался падением старого имперского порядка и появлением новых политических сил на территории бывшей Российской империи, которые пытались сосредоточить в своих руках всю полноту государственной власти (например, красные и белые). Они опирались «на свою, вполне сложившуюся систему ценностей, свою «правду», во многом уникальную политико-правовую сущность» [24]. Такая полярность ценностных установок привела к разгоранию военного конфликта, который продолжался на Востоке России с 1918 по 1920-е года, «поскольку каждая из этих систем предполагала свое дальнейшее существование только путем уничтожения противостоящей» [Там же].

Целью данной статьи является изучение конфликта Л. Д. Троцкого и С. С. Каменева и его влияние на ход Гражданской войны в 1919 г.

В работе используются казуальный подход и историко-сравнительный метод. Суть казуального подхода заключается в детальном изучении конкретного случая, происшествия или события прошлого. При этом наибольшую ценность представляют уникальные, исключительные случаи [9]. Этот подход мы используем для анализа конфликта и выявления его особенностей, включая в общий контекст событий в период Гражданской войны в 1919 году. Применение историко-сравнительного метода позволяет охарактеризовать различия в позициях сторон конфликта на основе точек зрения каждого из акторов.

Для борьбы с «белыми» и интервентами в 1918 году создается Красная Армия декретом Совета народных комиссаров «О Рабоче-крестьянской Красной армии», в котором отмечалась необходимость «создания новой армии, которая явится оплотом Советской власти в настоящем, фундаментом для замены постоянной армии всенародным вооружением в ближайшем будущем…» [4].

В строительстве Красной армии ярко проявилась личность наркомвоена Л. Д. Троцкого, который раньше ни дня не прослужил в армии, однако качества стратега и строгого руководителя закрывали это белое пятно в его военном опыте. Троцкий был первым, кто привлекал бывших офицеров в РККА,

© Христникова П.И., 2026.

указывая, что новый революционный класс наследовал от старой армии материальный и идейный капитал (боевой опыт и административные навыки военных специалистов) [22].

Стоит отметить, что слово «офицер» носило контрреволюционный характер, позднее стало применяться более нейтральное выражение – «военный специалист». Многие восприняли эту идею Л. Д. Троцкого с ненавистью, но была и часть людей, которая соглашалась с доводом о полезности офицеров старой армии. Привлечение военспецов помогало РККА восполнять кадровый дефицит. Они занимали ключевые посты в руководстве. В то же время, нередки были случаи предательства и перехода на сторону белых.

Таким образом, создание Красной армии, в чем велико значение Л. Д. Троцкого, играло важную роль, так как она представляла боевую силу, противостоявшую Белой армии и интервентам. Военный опыт бывших офицеров царской армии обеспечил оперативное руководство армиями, несмотря на страх большевиков перед их предательством.

Параллельно с этим большая часть офицерства воевала на стороне белых. Главным импульсом для организации Белого движения послужила Октябрьская революция 1917 года. В 1918 году белые начали постепенно сепарироваться от общего контрреволюционного движения и формироваться как отдельное, окончательно организовавшись в течение 1919 г. Именно тогда происходит организация основных политических центров (на Юге, Востоке, Севере и Северо-Западе), они начинают объединяться и координировать свои действия, признавая власть Верховного Правителя России адмирала А. В. Колчака. На Дальнем Востоке, к нему поступала помощь от иностранных государств – стран Антанты, пытавшихся установить контроль над оккупированными территориями [24]. К сентябрю 1918 года на территории Дальнего Востока была свергнута советская власть. С ноября 1918 года лидером антибольшевистских сил становится адмирал А. В. Колчак, которому Совет министров Временного Всероссийского правительства в Омске передал статус Верховного Правителя России и Верховного Главнокомандующего [24]. К концу 1918 года территория Советской России оказывается в кольце фронтов.

1919 год стал решающим периодом в военном противостояния, во многом определившим исход борьбы «красных» и «белых» в Гражданской войне в России. К лету 1919 года Белое движение достигло наивысших успехов. Весеннее наступление Русской армии под командованием А. В. Колчака на Казань, Самару и Симбирск: «Силы белогвардейцев, противостоявшие красному Восточному фронту, достигали 120 тыс. штыков и сабель. При этом на Уфимском направлении сосредотачивались лучшие ударные части Колчака – Западная армия ген. М. В. Ханжина, насчитывавшая вместе с подчиненной ей в оперативном отношении группой ген. П. А. Белова свыше 50 тыс. штыков и сабель. Против 5-й армии Восточного фронта готовился удар вчетверо превосходящего ее противника» [16]. На фоне угроз со стороны Белой армии советское руководство 10 апреля 1919 г. объявило Восточный фронт главным [8]. В. И. Ленин в письме петроградским рабочим указал, что победа на Восточном фронте означает конец войны, так как из-за границы помощи белым больше не будет [12].

В 1919 году Красная армия перешла в контрнаступление. 28 апреля 1919 г. Советские войска начали контрнаступление после остановки армии А.В. Колчака на подступах к Казани, итогом стало освобождение ранее занятых белыми территорий [16].

Таким образом, Гражданская война на Восточном фронте была результатом глубокого противостояния двух политических систем – большевистской и белого движения, каждая из которых стремилась к установлению своей власти и уничтожению противника. В то время, как белые армии зачастую являлись продолжением старой царской армии, большевики стремились организовать принципиально новую, опирающуюся на революционные принципы, военную организацию. Она становится важным элементом конструирования политического авторитета как большевиков, так и их отдельных лидеров, а, следовательно, местом конфликтов и противоречий.

В 1919 году Л. Д. Троцкий, будучи наркомом по военным и морским делам и председателя Реввоенсовета РСФСР, руководил строительством и укреплением Красной Армии, активно привлекая бывших царских офицеров в качестве военных специалистов. Одним из них был С. С. Каменев – опытный командир, назначенный осенью 1918 года командующим Восточным фронтом. Его пример иллюстрирует двойственность положения военспецов: сохраняя связь с дореволюционным офицерством, они добровольно служили большевикам.

В конце апреля 1919 года Восточный фронт под командованием Сергея Каменева переходит в контрнаступление. Фронт был разделен на Южную и Северную группы, обладавшие оперативной самостоятельностью (командиры групп – В. И. Шорин и М. В. Фрунзе), которые сломили колчаковские армии под Бугульмой, Белебеем, Бугурусланом, Уфой и Пермью. Белые начали отступать в сторону Урала.

На данном этапе возникает конфликт мнений по поводу дальнейшего направления удара. С. С. Каменев настаивал на преследовании белых в сторону Урала, в то время как Главнокомандующий Вооруженными Силами РСФСР И. И. Вацетис считал нужным остановиться на Урале и запретил реализацию плана С. С. Каменева. Разногласия носили не только оперативный, но и межличностный характер: главнокомандующий И. И. Вацетис скептически относился к военспецам, а также к С. С. Каменеву, которого называл «каким-то чудаком Генерального штаба», возможно, он так подчеркивал разницу между царским офицерством, к которому относился С. С. Каменев, и красными латышами, к кому относил себя И. И. Вацетис (стоит помнить о важной роли латышских стрелков в Гражданской войне на стороне РККА). В свою очередь, Сергей Каменев отказывался выполнять его приказы и искажал их суть при докладе вышестоящему командованию [3]. Еще в декабре 1918 года члены РВС Восточного фронта обращались к Л. Д. Троцкому, чтобы тот воспрепятствовал плану И. И. Вацетиса и предотвратил смещение С. С. Каменева.

Л. Д. Троцкий поддержал И. И. Вацетиса, считая значимым очистить от белогвардейцев европейскую часть России, а не устанавливать советскую власть в Сибири [6]. Подобная позиция обосновывалась тяжелым положением Южного фронта и Северо-Западного, где успешно наступали А. И. Деникин и Н. Н. Юденич. Так, например, в директиве Реввоенсовету Восточного фронта от 9 июня 1919 года № 381 В. И. Ленин отмечает: «Сильное ухудшение под Питером и прорыв на юге заставляет

нас еще и еще брать войска фронта, иначе нельзя» [5]. Помимо этого, Троцкий считал важным укрепить уверенность в своем авторитете главнокомандующего Вацетиса. Следовательно, Л. Д. Троцкий стремился за счет некоторых снятых частей с Восточного фронта ликвидировать опасность с Юга и Северо-Запада России, а также обеспечить лояльность и авторитет главкома И. И. Вацетиса.

7 мая 1919 года в газете «В пути» был опубликован приказ Председателя Реввоенсовета №94 о снятии С. С. Каменева с должности командующего Восточным фронтом, в связи с «потребностью во временном отдыхе», а также выражается надежда, что «войска Восточного фронта под руководством нового командующего А. А. Самойло разовьют уже полученные успехи и дадут Советской Республике полную победу над Колчаком» [23]. Сторонники С. С. Каменева – комиссары М. М. Лашевич, И. Т. Смилга и С. И. Гусев – обратились к И. В. Сталину и В. И. Ленину с просьбой отменить решение и дали возможность продолжать преследование колчаковских армий. В итоге С. С. Каменев получил от В. И. Ленина поддержку. И. И. Вацетиса отстранили от должности, а Каменева назначили главнокомандующим Восточным фронтом [2]. В этот период «неоценимую поддержку», как пишет сам главком, предоставил член РВСР С. И. Гусев: «Он более полно ввел меня в курс дела, он помог мне разобраться в обстановке других фронтов» [10].

Недовольный таким поворотом, Л. Д. Троцкий подал в отставку, в которой ему единогласно отказывают в решении ЦК от 5 июля 1919 года [11]. Отставка носила вредоносный характер для Республики и опасной из-за сложной обстановки на фронтах. Тогда В. И. Ленин продемонстрировал доверие к Л. Д. Троцкому, передав пустой бланк со словами: «Я ваши решения одобряю, и наверху страницы вы можете написать любое решение, и на нем будет готовая моя подпись» [6]. Л. Д. Троцкий остается на посту.

Таким образом, события на Восточном фронте в 1919 году демонстрируют сложность руководства в период Гражданской войны. С. С. Каменев сыграл ключевую роль в разгроме А. В. Колчака. Разногласия по стратегии отражали противоречие между локальным успехом (преследование отступающих сил А. В. Колчака) и необходимостью учитывать обстановку на других фронтах. Продолжение наступления на Восток оказалось эффективным: отступление белых ускорилось, большевики заняли значительные территории с меньшими потерями, а разгром правительства Колчака подорвал авторитет антибольшевистских сил и затруднил их координацию.

С апреля по июнь 1919 года войска Восточного фронта провели Бугурусланскую, Белебейскую, Бугульминскую и Уфимскую операции, разгромив армию Колчака. Несмотря на то, что в самый разгар операций Л. Д. Троцкий снимает С. С. Каменева с должности, позже его вновь назначили главнокомандующим. План С. С. Каменева по освобождению Урала признали критически важным, что подчеркивает значимость главнокомандующего.

Летом 1919 года Урал был освобожден: важной частью контрнаступления являлась Уфимская операция (25 мая – 19 июня 1919 года), а затем Екатеринбургская (5–20 июля 1919 года) и Челябинская (17 июля – 4 августа 1919 года), в ходе которых колчаковские войска были разбиты [19]. В «Красной газете» за 9 августа 1919 года по мотивам этого события писали: «Враг вдребезги разбит…Эта победа

означает разгром всех «живых сил» Колчака» [17]. Несмотря на это, колчаковская армия продолжала борьбу, разделившись по частям. Одни бежали на юг, другие дальше на восток.

В августе 1919 г. в письме Ленину красноармейцы Южной группы писали: «Урал наш. Мы идем теперь в Сибирь» [14]. Южная группа Восточного фронта РККА преобразовалась в Туркестанскую – ее задачей стало уничтожение остатков армии Колчака на юге. Остальные части Красной армии уходили в Сибирь, где нарастало партизанское движение, а советская власть постепенно восстанавливала запасы, лишая противника ресурсов. К сентябрю мобилизационные и материальные резервы белых были исчерпаны. После потери Петропавловска и Ишима колчаковские войска отступили к Омск, в котором находился центр колчаковского правительства. Утром 14 ноября 1919 года Красная армия вошла в Омск, разоружив белогвардейцев: «Руками красноармейцев Восточного фронта разбита одна из сильнейших крепостей реакции, и через ее развалины виден путь к окончанию гражданской войны» [7]. Впоследствии, Колчак был пойман и расстрелян красногвардейцами в Иркутске 7 февраля 1920 года [15].

Успехи РККА на Урале и в Сибири продемонстрировали эффективность плана С. С. Каменев: разгром А.В. Колчака подорвал способность белых удерживать крупные территории. Позднее Л. Д. Троцкий признал свою неправоту, отметив, что «…в оценке армии Колчака правота оказалась на стороне командования восточного фронта», а именно С. С. Каменева [21].

Во второй половине лета 1919 года главный удар по Красной армии был от армий Деникина. Уже к концу лета они добились хороших результатов на юге и угрожали центральным районам страны, после чего лозунг «Все на Колчака!» сменился на «Все на борьбу с Деникиным» [20]. На этом фоне обострились разногласия между Л. Д. Троцким и С. С. Каменевым по поводу стратегии контрнаступления на юге. Л. Д. Троцкий предлагал удар от Воронежа на Харьков и Донецкий бассейн: в этих районах крестьяне и рабочие полностью поддерживали РККА. Как отмечает нарком: «продвигаясь по этому направлению, красная армия входила бы как нож в масло» [21]. С. С. Каменев, напротив, настаивал на ударе на восточном участке Волги – в направлении Царицына и кубанских баз Деникина. Основной аргумент состоял в том, что занятие Царицына перерезало бы транспортные коммуникации ВСЮР, а занятие Кубани привело бы к продовольственному кризису белой армии и не допустить соединения армий А. В. Колчака и А. И. Деникина [3].

Спор был вынесен на Политбюро, где в итоге поддержали план военспеца [13]. Данный подход к решению проблемы Л. Д. Троцкий описывал как «к абстрактно стратегической задаче», подчеркивая игнорирование социальной основы проблемы, которая заключалась в том, что не учитывались противоречия между Добровольческой армией и казачьими атаманами. Казаки не были готовы выступать за пределами своих территорий, а действия против них Красной армии способствовали сближению казаков с А. И. Деникиным. Троцкий пишет: «Наше наступление поставило на ноги все казацкое население» [21].

С октября 1919 года Красная армия начала контрнаступление. В ходе Орловско-Кромской операции (с 11 октября по 18 ноября 1919 года) был положен конец военным успехам армии ВСЮР. Их наступление на Москву было сорвано, Орел и Курск освобождены [1]. При этом полностью отрезать

добровольцев от казаков не удалось – Корниловская дивизия отошла на Кавказ и соединилась с казаками. Тем не менее контрнаступление осенью 1919 года существенно подорвало боеспособность ВСЮР.

Таким образом, военные результаты на Восточном и Южном фронтах отражают последствия разных стратегических подходов: на востоке успех был связан с реализацией плана С. С. Каменева по разгрому А. В. Колчака, а на юге – с сочетанием стратегических и социально-политических факторов, на которых настаивал Л. Д. Троцкий.

В период Гражданской войны шло не только военное и политическое противостояние между большевиками и их противниками, но и внутри противоборствующих сторон. В частности, политические разногласия возникали среди большевистского руководства.

В 1919 году на фоне военных побед антибольшевистских сил в борьбе за политическое влияние и статус в РККА сталкиваются Л. Д. Троцкий и И. В. Сталин. Одним из ключевых противоречий стала фигура главнокомандующего Восточным фронтом И. И. Вацетиса, которого активно поддерживал Л. Д. Троцкий, настаивая на необходимости «поддержать еще слишком свежий авторитет главнокомандующего» [21]. Большинство Реввоенсовета фронта также стояло на стороне наркома, что позволило ему сформировать лояльную себе политическую группу.

И. В. Сталин оказывал политическое давление на Политбюро для снятия с должности И. И. Вацетиса, обвиняя с 1918 года И. И. Вацетиса в измене, но его арест состоялся лишь 8 июля 1919 года, что было ударом по авторитету наркома. Размышляя о возможных причинах ареста, у Л. Д. Троцкого было два варианта. Он предполагал: «согласно первому, Вацетис вел неосторожные беседы с близкими к нему офицерами; согласно второму, лелеял наполеоновские планы» [6].

Параллельно был создан новый Реввоенсовет Республики, из которого были исключены сторонники Л. Д. Троцкого (Смирнов, Розенгольц, Раскольников) и заменены на Склянского, Гусева, Смилгу, Рыкова и главкома С. С. Каменева – кандидатуры поддержанные В. И. Лениным и И. В. Сталиным [2].

Назначение С. С. Каменева главкомом (без согласования с Л, Д, Троцким) закрепило смещение баланса сил. С. С. Каменев демонстрировал лояльность В. И. Ленину и линии Политбюро, о чем свидетельствуют его воспоминания о «борьбе за победу» под руководством Владимира Ильича [10]. Замена командования Восточного фронта на лояльных В. И. Ленину кадров ограничила влияние Л. Д. Троцкого и сформировала новую управленческую конфигурацию, противостоявшую ему.

Напряженность между Л. Д. Троцким и центром усилилась из-за стратегических разногласий. Он докладывал, что командующий Южного фронта А. И. Егоров скептически относился к плану С. С. Каменева, и предлагал заменить Егорова, что лишь усилило подозрения Москвы. В итоге А. И. Егорова сменили, а для контроля за Л. Д. Троцким на Южный фронт направили И. Т. Смилгу и М. М. Лашевича [6]. Просьбы наркома о подкреплениях отклонялись, пока успехи А. И. Деникина не вынудили центр прислушаться к его аргументам. Даже И. В. Сталин, прежде конфликтовавший с Л. Д. Троцким, стал повторять его доводы и выступать против плана С. С. Каменева, что заставило Политбюро скорректировать стратегию [18].

Таким образом, в период протекания конфликта Л. Д. Троцкого с С. С. Каменевым предпринимаются попытки уменьшить политическое влияние и авторитет Л. Д. Троцкого как одного из «вождей революции». Данный образ подкреплялся как авторитарным стилем управления Л. Д. Троцкого, так и некоторыми внешними признаками (например, бронепоездом наркома). В 1919 году на фоне неудач РККА и общего кризиса советской власти на Востоке возникают условия для ослабления влияния Л. Д. Троцкого. Во-первых, летом 1919 года был смещен с должности поддерживающий Троцкого Вацетис и заменен состав Реввоенсовета, что разрушило существовавшую сеть поддерживающих наркома военных руководителей. В противовес этому создается новая сеть, которая была лояльной В. И. Ленину, что ограничивало влияние Л. Д. Троцкого на оперативные планы и назначения. Во-вторых, у наркома начинаются противоречия с Политбюро по вопросам действий на Южном фронте. Политбюро и лично В. И. Ленин опасались, что нарком пытается скомпрометировать С. С. Каменева.

Гражданская война на Восточном фронте отражала противостояние большевиков и Белого движения. Создание Красной армии и привлечение военспецов укрепили позиции большевиков; несмотря на успехи армии Колчака весной 1919 года, контрнаступление РККА привело к разгрому белых. Сложность руководства в Гражданской войне проявлялась не только в борьбе с противником, но и во внутренних противоречиях большевиков. В 1919 году между С. С. Каменевым и Л. Д. Троцким возникли разногласия по направлению удара – и личные позиции руководителей ощутимо влияли на ход событий. Успехи РККА на Урале и в Сибири подтвердили значимость Каменева, действовавшего при поддержке В. И. Ленина. Л. Д. Троцкий позже признал ошибку в оценке сил А. В. Колчака – частично чтобы обосновать правоту своего плана для Южного фронта. Неудачи плана С. С. Каменева на юге позволили реализовать замысел наркома и добиться успеха. Стоит отметить, что политический конфликт ослабил позиции Л. Д. Троцкого: его сторонников в армии заменяли на лояльных Политбюро, а его деятельность жёстко контролировали. Авторитет С. С. Каменева временно вырос, но последующие неудачи на юге привели к «реабилитации» позиции наркома и воплощению его стратегии.

Список источников

1. Акулин, Е. В. Разгром вооруженных сил Юга России Красной армией в конце 1919 – начале 1920 гг. / Е. В. Акулин. – Текст: непосредственный // Международный научный журнал «Вестник науки». – № 7 (28) Т. 1. – 2020. – С. 105–107. – ISSN 2712–8849.

2. Выписка из протокола заседания ЦК РКП(б). 3.08.1919 г. – Текст: непосредственный // International Left Opposition Archives. – Inv. Nr. 801. – л. 38–39.

3. Ганин, А. В. Повседневная жизнь генштабистов при Ленине и Троцком / А. В. Ганин. – М.: Кучково поле, 2016. – 680 с. – ISBN 978-5-9950-0668-8. – Текст : непосредственный.

4. Декрет об организации Рабоче-Крестьянской Красной Армии 15(28) января 1918 г. – Текст: непосредственный // Декреты Советской власти. – М.: Гос.изд-во полит.литературы, 1957. – Т. I. – С. 356–357.

5. Директива Реввоенсовету Востфронта от Ленина. 9 июня 1919 г. – Текст: непосредственный // International Left Opposition Archives. – Inv. Nr. 801. – л. 7.

6. Дойчер, И. Троцкий. Вооруженный пророк. 1879–1921 гг. / И. Дойчер; пер. с англ. Т. М. Шуликовой. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. – 527 с. – ISBN 5-9524-2147-4. – Текст : непосредственный.

7. Из приказа реввоенсовета восточного фронта с объявлением благодарности войскам 5 армии за взятие Омска. Из приказа реввоенсовета восточного фронта по войскам 5-й армии № 1036. 15 (2) ноября 1919 г. – Текст: непосредственный // Омский облгосархив. Библиотека, № 8415, л. 477, оборот.

8. История России: в 20 т. / Ин-т российской истории РАН. – М.: Наука, 2024. – ISBN 978-5-02-040487-8. Т. 12: Гражданская война в России. 1917–1922 годы. Кн. 1: Военное и политико-дипломатическое противоборство. – 2024. – 969 с. – ISBN 978-5-02-041018-3. – Текст: непосредственный.

9. Казус: Индивидуальное и уникальное в истории – 1996. Вып. 1 / Под ред. Ю. Л. Бессмертного и М. А. Бойцова. – М.: Наука; РГГУ, 1997. – 320 с. – ISBN 5-7281-0156-9. – Текст: непосредственный.

10. Каменев, С. С. Воспоминания о Владимире Ильиче Ленине. / С. С. Каменев. – Текст: непосредственный // Этапы большого пути: Воспоминания о гражданской войне. – М.: Воениздат. – 1963. – С. 249–265.

11. Копия с копии протокола заседания ЦК РКП(б). 5 июля 1919 г. – Текст: непосредственный // International Left Opposition Archives. – Inv. Nr. 801. – л. 43–44.

12. Ленин, В. И. Тезисы ЦК РКП(б) в связи с положением восточного фронта / В. И. Ленин. – Текст: непосредственный // Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 38 / В. И. Ленин. – М.: Издательство политической литературы, 1963. – С. 240–242.

13. Ленин, В. И. Телеграмма С. И. Гусеву, М. М. Лашевичу, К. К. Юреневу. 3.06.1919 г. / В. И. Ленин. – Текст: непосредственный // Полное собрание сочинений Ленина. Т. 50 / В. И. Ленин. – М.: Издательство политической литературы, 1965. – С. 450–451.

14. Письмо красноармейцев Южной группы В. И. Ленину о завершении освобождения Урала. 9 августа 1919 г. – Текст: непосредственный // Красный стрелок, 1919, 9 августа. Опубл. в кн.: Гражданская война в СССР. Т. 4. – М., 1959. – С. 133.

15. Постановление Военно-Революционного Комитета от 6 февраля 1920 года. Копия. – Текст: непосредственный // ГАНО. Ф. Р-867. Оп. 1. Д. 13. л. 14–14 об.

16. Разгром Колчака. – Текст: электронный // Военно-исторический журнал. -1939. – №1. -URL: https://history.milportal.ru/razgrom-kolchaka/?print=print (дата обращения: 01.11.2025).

17. Разгром Колчака. 9 августа (27 июля) 1919 г. – Текст: непосредственный // Красная газета. - №179.

18. Рубинштейн, Д. Троцкий: Жизнь революционера / Джошуа Рубинштейн ; Пер. с англ. – М. : Альпина нон-фикшн, 2025. – 280 с. – ISBN 978-5-00223-253-6. – Текст : непосредственный.

19. Скробов, В. С. Военное поражение контрреволюции на Урале (ноябрь 1917 – август 1919 г.) / В.С. Скробов. – Текст: непосредственный // Россия и АТР. – 2006. – № 4. – С. 147–168. – ISSN 1026–8804.

20. Спирин, Л. М. Разгром Колчака / Л. М. Спирин. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1957. – 297 с. – Текст : непосредственный.

21. Троцкий, Л. Д. Моя жизнь. Опыт автобиографии. т. II. / Л. Д. Троцкий. – Берлин: Из-во «Гранит», 1930. – 352 с. – Текст: непосредственный.

22. Троцкий, Л. Д. Советская Республика и капиталистический мир. Часть I. Первоначальный период организации сил / Л. Д. Троцкий. – М.; Л.: Государственное издательство, 1926. – 795 с. – Текст: непосредственный.

23. Троцкий, Л. Приказ Председателя Революционного Военного Совета Республики. №94 от 5 мая 1919 года / Лев Троцкий. – Текст: непосредственный // «В пути». Известия поезда Предреввоенсовета Троцкого. – №42. – 7 мая 1919 г. – С. 2.

24. Цветков, В. Ж. Белое дело в России: 1917-1919 гг. / Василий Цветков. – Москва : Яуза-Каталог, 2019. – 1056. – ISBN 978-5-6040916-8-5. – Текст : непосредственный.

Статья поступила в редакцию 07.09.2026;
одобрена после рецензирования 28.09.2026;
принята к публикации 28.09.2026

Научная статья
УДК 37.016

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО

Чичулин Артем Алексеевич
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия, chichulin.02@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт применения технологии развития критического мышления в процессе преподавания истории в учреждениях СПО. Характеризуются основные особенности технологии, варианты применения приемов на разных этапах урока. Отдельное внимание обращается на анализ методических разработок занятий с использованием технологии. Выделены основные сложности использования технологии в учреждениях СПО.

Ключевые слова: СПО, технология развития критического мышления, история, общеобразовательные дисциплины

Нередко при преподавании общеобразовательных дисциплин в учреждениях СПО преподаватель сталкивается с проблемой низкой мотивации студентов. Студенты неохотно участвуют в учебном процессе, выполняют задания частично или не выполняют их вовсе. Иногда можно столкнуться с убеждением, что «общенаучные и общественно-образовательные дисциплины не приближают, а удаляют их от овладения профессионально важными знаниями и навыками» [4]. В научной литературе сформирована точка зрения о том, что одним из основных средств повышения мотивации студентов служат практико-ориентированные, активные методы, что делает актуальным обзор опыта применения таких методов и технологий на практике [4].

Целью статьи является обзор существующего опыта применения технологии развития критического мышления в процессе преподавания истории в учреждениях СПО.

Под критическим мышлением понимается процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что – отвергнуть. Оно вырабатывает способность активного действия, позволяя соотносить полученную информацию с дальнейшими действиями. Сама технология включает в себя три стадии: вызов – актуализация имеющихся знаний и постановка учащимися целей обучения; осмысление – получение новой информации и корректировка поставленных целей; рефлексия – творческая интерпретация изученной информации, соотнесение старых знаний и нового опыта. При этом С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская отмечают, что далеко не всегда можно на отдельном взятом уроке полностью реализовать все три стадии. В то же время, наиболее важным является создание условий для самостоятельного целеполагания учащихся, определение возможных вариантов достижения

© Чичулин А.А., 2026.

поставленных целей, выбор наиболее оптимального пути решения. С точки зрения учителя важно через использование соответствующих методов и приемов сопровождать обучающихся в процессе решения поставленных в начале учебного занятия целей [3].

Рассмотрим отдельные примеры применения технологии развития критического мышления или ее отдельных приемов в процессе преподавания истории.

О.В. Маталасова в статье «Развитие критического мышления у студентов на уроках истории» демонстрирует примеры применения отдельных приемов, через которые реализуется технология развития критического мышления (проблемный диалог, смысловое чтение, «бортовой журнал», «интеллект-карта», графическое оформление текста «Плюс. Минус. Интересно»). Например, описывает использование приема «Интеллект-карта» на занятии по теме «Национальная политика и развитие культуры СССР». При ее составлении студент решает ключевые задачи при работе с информацией, в частности, синтез, структурирование, анализ. Особое внимание обращено на необходимость составления подробного алгоритма выполнения данного задания. В рассматриваемой статье он выглядит следующим образом: 1) подготовьте чистый лист бумаги, разноцветные ручки; 2) прочитайте параграф в учебнике, выберите важную информацию; 3) представьте центральный образ в виде рисунка; 4) нарисуйте основные ответвления от центрального образа, на которых будут написаны самые важные ключевые слова и мысли, касающиеся данной темы; 5) подписывайте ответвления печатными буквами, используйте рисунки как можно чаще [6].

Кроме того, описывается применение приема графического оформления текста «Плюс. Минус. Интересно» по теме «Отмена крепостного права». По мнению автора, целью является точность в работе с информацией без искажения ее смысла. Отдельно подчеркивается, что описанные приемы активизируют познавательную деятельность, формируют у учащихся навык самостоятельного формулирования собственной позиции, ее аргументация [6].

Ж.Г. Патрушева описывает опыт применения отдельных приемов мышления в процессе преподавания истории и обществознания. Среди наиболее подходящих приемов автором выделяются следующие: кластер, инсерт, «Плюс. Минус. Интересно», ПОПС, перепутанные логические цепочки, фишбоун, эссе. Автор приводит конкретный случай использования приема ПОПС на уроке по теме «Судьбы людей в годы гражданской войны» по заданному алгоритму: 1) выделялась главная мысль (террор); 2) обоснование (потому что – это идейная борьба); 3) обоснование подтверждалось словами из текста (отрывки из писем и дневников В. Короленко); 4) вывод студентов, что такие методы недопустимы и ничем не могут быть оправданы для достижения целей [7].

Таким образом, отдельные приемы, используемые в рамках технологии развития критического мышления, активно применяются на разных стадиях учебного занятия по

истории. Приведенный опыт показывает потенциальную результативность применения как технологии, так и отдельных приемов.

Отдельно обратим внимание на примеры проведения учебных занятий с использованием технологии развития критического мышления. Г.И. Комарова, преподаватель гуманитарных и социально-экономических дисциплин ОБПОУ СПО «Кучеровский филиал «Суджанский сельскохозяйственный техникум» представила несколько методических разработок занятий по истории. Рассмотрим занятие по теме «СССР в 1990-е гг.» Цель занятия состоит в знакомстве студентов с внутренней и внешней политикой СССР; вызов устойчивого интереса к изучаемой проблеме, мотивация к учебной деятельности; побуждение студента к активной деятельности на занятии. Планируемые результаты состояли в обучении студентов работе с первоисточниками, формулировании выводов, комментировании полученных результатов [5].

Обращает на себя внимание ряд особенностей занятия: преподаватель самостоятельно сообщает тему урока, а не подводит обучающихся к ее самостоятельному определению. Кроме того, на стадии вызов предлагается проанализировать фрагмент текста по новой теме, с учетом приема «инсерт», что способствует мотивации студентов. На стадии осмысления изучение нового материала организуется в форме лекции; работа ведется в парах. На стадии рефлексии преподаватель предлагает вернуться к первоначальным записям в таблице (инсерт) и сравнить старую информацию с новой. Занятие заканчивается проведением тестирования. Таким образом, преподаватель демонстрирует организацию учебного занятия, с учетом трех фаз рассматриваемой технологии, способствуя достижению поставленных целей. Студенты вовлекаются в изучение нового материала через использование приема инсерт, приобретают и развивают навыки анализа, сравнения, обобщения информации.

Рассмотрим вариант организации занятия по теме «Российская революция 1917 г.», разработанный А.В. Заика. На стадии «вызов» предлагается создать ситуацию, в которой требуется поставить вопросы и сформулировать предположения. Для такого задания используются тексты с разными оценками одного и того же события (материалы печати, документы политических организаций и т.д.). Задача обучающихся – отмечать различия в описании, а преподаватель направляет обсуждение к вопросу о том, что в какие особенности источника способствуют такому восприятию.

На втором этапе организуется работа с историческими источниками, используя прием инсерт. Это учит студентов сравнивать позиции, проверять аргументы, задавать уточняющие вопросы. Фаза «рефлексии» представляет задания на создание алгоритма проверки достоверности социальной информации, составление памятки по оценке аргументов и источников. В результате у студентов закрепляется мысль о том, что революция имеет

социально-политические и экономические причины, но их восприятие зависит от политических взглядов, убеждений современника событий [2].

Таким образом, практический опыт применения технологии развития критического мышления показывает ее результативность: студенты активно участвуют в изучении нового материала, самостоятельно находя ответы на вопросы и формулируя выводы, а интересные задания повышают учебную мотивацию к изучению истории.

В то же время, обратим внимание на трудности, которые встречаются в практической реализации данной технологии. Г.И. Комарова выделяет следующие: 1) подготовка содержания специальных текстов, тестовых заданий, обязательное наличие первоисточников; 2) невысокий уровень сформированности у студентов умений самостоятельной работы; 3) нехватка времени на занятии для прохождения всех трех стадий [5]. Вторая проблема представляется наиболее значимой: успешное проведение занятия с использованием технологии зависит от активного участия студентов. Если у студента не сформированы навыки организации и контроля своей образовательной деятельности, самостоятельной работы с информацией, ее понимание и интерпретация, то участие такого обучающего в занятии будет крайне ограничено [1]. Это соображение актуализирует необходимость организации занятия, с учетом различного уровня сформированности критического мышления у студентов, т.е. необходим дифференцированный подход к составлению учебных заданий и организации занятия.

Таким образом, анализ практического опыта применения технологии развития критического мышления в учреждениях СПО показывает ее значимость как для формирования основных компетенций, так и для повышения учебной мотивации студентов к изучению общеобразовательных предметов, в частности, истории. В то же время, стоит отметить сложность организации учебного занятия в случаях, когда уровень развития критического мышления у обучающихся различен, что требует дальнейшего анализа и практической апробации.

Список источников

1. Борзов, А.С. Формирование критического мышления у студентов среднего профессионального образования в процессе обучения физике: методический аспект / А.С. Борзов, М.П. Ланкина. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 84-91.

2. Заика, А.В. Применение технологии развития критического мышления на уроках истории и обществознания в системе среднего профессионального образования / А.В. Заика. – Текст: электронный // Сетевое издание «Солнечный свет»: [сайт]. – URL:

https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/priminenie-tehnologii-razvitiya-kritiche.23490166192/?ysclid=muexvodz14820086161 (дата обращения: 20.09.2026).

3. Заир-бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с. – (Работаем по новым стандартам). – Текст: непосредственный.

4. Кибакин, С.В. Факторы и приемы формирования учебной мотивации студентов колледжа на учебных занятиях по истории / С.В. Кибакин. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С.57-59.

5. Комарова, Г.И. Использование приёмов технологии развития критического мышления студентов на уроках истории / Г.И. Комарова. – Текст: электронный // Инфоурок: [сайт]. – URL: https://infourok.ru/ispolzovanie_priemov_tehnologii_razvitiya_kriticheskogo_myshleniya__studentov___na_urokah-188679.htm?ysclid=muexmhr1sk511439299 (дата обращения 01.09.2026).

6. Маталасова, О.В. Развитие критического мышления у студентов на уроках истории / О.В. Маталасова. – Текст: непосредственный // Образование. Карьера. Общество. – 2020. – №4(67). – С.45-47.

7. Патрушева, Ж.Г. Технология «развития критического мышления через чтение и письмо» на уроках истории и обществознания / Ж.Г. Патрушева. – Текст: непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – №3(11). – С.44-47.

Статья поступила в редакцию 21.09.2026;
одобрена после рецензирования 29.09.2026;
принята к публикации 30.09.2026

Научная статья
УДК 376 : 373.3

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ МЕТОДОМ ТЕЙПИРОВАНИЯ

Швецова Майя Михайловна
МОУ СОШ №15, Комсомольск-на-Амуре, Россия, armiaros@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена тейпированию в логопедической практике, как одного из эффективных методов развития и коррекции графомоторных навыков у младших школьников с ОВЗ в образовательном учреждении. Статья будет полезна практикующим логопедам в дошкольных учреждениях (в профилактике нарушений письма), логопедам, работающим в образовательных учреждениях (развитие и коррекция письма), родителям обучающихся, студентам.

Ключевые слова: тейпирование в логопедии, тейпы для коррекции почерка, тейпирование при нарушениях письма у школьников

Вопросом развития и коррекции графомоторных навыков у школьников занималось немало учёных, психологов и коррекционных педагогов. Исследования А.Р. Лурии (психолог, педагог, невролог), А.И. Мещерякова (психолог, дефектолог, доктор психологических наук, профессор) помогли понять нейропсихологические механизмы, лежащие в основе графомоторных навыков и связь их нарушений с конкретными зонами мозга. М.М. Безруких (ученый-физиолог, психолог, доктор биологических наук, академик РАО) детально изучала психофизиологические основы графомоторных навыков, показывала как важно учитывать сенсомоторную координацию при обучении письму. О.Б. Иншакова (кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии МПГУ) способствовала пониманию причин возникновения графических ошибок у детей и заложила базу для коррекционной работы [1].

Известно, что нарушения письма у младших школьников тесно связаны со степенью сформированности графомоторных-навыков.

Графомоторные навыки у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) формируются с особыми трудностями, обусловленные комплексом факторов, влияющих на координацию движений, зрительно-моторную координацию, мелкую моторику и другие аспекты.

Особенности графомоторных навыков у детей с ОВЗ:

- слабость самоконтроля. Дети часто не стремятся контролировать свои действия, выявлять и исправлять ошибки;

- снижение двигательной памяти в моторике пальцев рук;

- замедленный темп при переносе двигательных поз с одной руки на другую;

- нарушение координации движений, неловкость, неточность.

- незрелость сложных произвольных форм зрительно-моторной координации;

© Швецова М.М., 2026.

- нарушения ориентировки на листе бумаги

- проблемы с пространственным восприятием

- замедленность в освоении навыков, недостаточная целенаправленность действий, неумение анализировать и соблюдать последовательность выполнения заданий [1].

В логопедической практике остро стоит вопрос о поиске эффективных методов развития и коррекции графомоторных навыков. Вот некоторые из них: тактирование (письмо под счёт); метод мозжечковой стимуляции (балансировочной доски «Равновесие»); развитие мелкой моторики; упражнения на зрительно-пространственную координацию [2]; графические упражнения (в том числе работа по методу Т. Гогуадзе) [3]; развитие зрительного восприятия и зрительно-моторных представлений; развитие пространственной ориентировки [2].

Данный вопрос возникает, в первую очередь, в результате анализа стартовых диагностических исследований (анализ письменных работ, рисуночных тестов, проб Хеда) обучающихся начальных классов (1-4-е классы) МОУ СОШ №15. Ежегодно из 100% младших школьников (в том числе и обучающихся с ОВЗ), выявляется группа детей (от 30-50%), с ярко выраженными нарушениями графомоторных навыков.

Решение данного вопроса стало возможным с помощью использования комплекса мер, в том числе тейпирование кинезиотейпами.

Кинезиотейпы – специальные цветные ленты, покрытые акриловым клеем. За счет натяжения тейпа на коже образуются складки, увеличивается межтканевое пространство, происходит декомпрессия нижележащих тканей, локально увеличиваются микроциркуляция крови и лимфы, стимулируются чувствительные нервные окончания кожи. Метод кинезиотейпирования разработан в 1973 году американским доктором Кензо Касе, который изобрел новый метод лечения, не ограничивающий свободу движения. Впервые метод представлен на олимпиаде в Сеуле в 1988 году.

Кинезиотейпы являются прорывом в области логопедии. Благодаря этому методу можно воздействовать на нервные окончания, стимулировать двигательную функцию речевого аппарата и мелкой моторики.

В логопедической практике используется несколько видов тейпирования:

- Ортотейпинг – вид тейпирования с применением эластичного тейпа для поддержания функции мышц, не ограничивая их подвижность.

- Сегментарное тейпирование – сегментарными кросс тейпами, дисками и магнитами;

- Комбинированное тейпирование – использование кинезиотейпа с сегментарными видами тейпов.

- Сочетанное тейпирование – метод тейпирования сочетается с логопедическим массажем, артикуляционной гимнастикой, нейрокоррекцией.

Цели логопедического тейпирования:

1. Восстановление функции мышцы.

2. Устранение болевых ощущений.

3. Улучшение функции жевания и глотания.

4. Улучшение почерка ребёнка и мелкой моторики.

5. Улучшение чувствительности лица и языка, и т.д. [4].

Для развития и коррекции графомоторных навыков у младших школьников с ОВЗ в МОУ СОШ №15 применялось тейпирование кистей рук с помощью:

1. Сегментарных тейпов (на область лучезапястного сочленения)

2. Эластичных ортотейпы

3. Их комбинированное наложение (см. рис.1).



Рисунок 1 – Тейпирование кистей рук

Данные виды аппликаций в комплексной логопедической работе:

- улучшает мелкую моторику, моторную неловкость, подвижность пальцев
- снимает напряжение в кисти
- увеличивает общую чувствительность и подвижность пальцев рук
- развивает координацию пальцев для более точных движений
- нормализует тонус мышц
- уменьшает спазмы и снижает болевые ощущения кисти руки
- способствует отведению большого пальца в сторону для выполнения противопоставляющих функций всем своим четырем пальцам
- улучшает пинцетный захват пальцев [4].

Результаты применения тейпов у обучающихся, можно наблюдать, в том числе и при письме. Для этого обучающиеся выполняли письменные пробы (стартовая в начале четверти, итоговая в конце четверти, см. рис.2).



Рисунок 2 – Выполнение письменных проб

Важные замечания при использовании тейпов. Противопоказания:

- раны, ссадины,

- заболевания кожи (грибок, гнойнички, экзема, дерматиты),

- онкологические заболевания,

- активная фаза ОРВИ,

- повышение температуры тела выше 37 °,

- область флеботромбоза (тромбов),

- индивидуальная непереносимость,

- аллергические реакции.

Перед применением необходимо проводить пробу на аллергию: небольшой отрезок тейпа наносят на область предплечья и оценивают реакцию через 30 минут [4].

Тейпирование **в образовательном процессе** – это упражнение в точности и переключаемости движений мелкой моторики рук при выполнении пальчиковых игр, нейроигр. А так же:

- улучшение почерка (увеличение аккуратности при письме, соблюдение строчки, размера букв, наклона букв, соединений между буквами);

- снижение утомляемости и напряжения при письме;

- повышение мышечной выносливости мышц кистей, рук;

- поддержка мышечного тонуса рук на уроках рисования, труда (лепка, вырезывание и т.д.);

- повышение мотивации к письменным работам (в том числе и дополнительным) [5].

Использование тейпирования в коррекции графомоторных навыков у младших школьников в **домашних условиях** – это (в том числе и вышеперечисленные пункты) и улучшение мелкой моторики рук при выполнении бытовых задач (самостоятельно завязать шнурки, застегнуть пуговицы, при пользовании ножницами и т.п.) [6].

Необходимо отметить, что при развитии и коррекции графомоторных навыков методом тейпирования у обучающихся разных возрастов (в рабочей группе были дети 1-х, 3-х, 4-х кл.), необходимо использовать специализированные тетради, прописи, тренажёры (в том числе и для левшей).

Таким образом, тейпирование в развитии и коррекции графомоторных навыков у младших школьников, как инновационный нейропсихологический метод, имеет большое значение в работе логопеда и способствует более эффективной работе с детьми с ОВЗ.

Список источников

1. Астахова Т.В. Формирование графо-моторных навыков у младших школьников: пособие для педагогов нач.кл. и логопедов/ Т.В. Астахова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2014. – 192 с. – Текст: непосредственный.

2. Трясорукова Т.П. Развитие графомоторных навыков у детей с ЗПР: тренажёр/ Т.П. Трясорукова. – Изд. 2-е. – Ростов н/Дону: ФЕНИКС, 2024. – 245 с. – Текст: непосредственный.

3. Гогуадзе, Т. Клуб Родительская Академия – новые возможности для родителей детей с трудностями в обучении / Татьяна Гогуадзе. – Текст: электронный // Яндекс.Дзен : [сайт]. – URL: https://dzen.ru/a/Zw337lUdBRQCIz7X (дата обращения: 08.04.2026).

4. Зайцева, Е.С. Тейпирование в логопедической практике «Академия терапевтического тейпирования» / Елена Зайцева. – Текст: электронный // Аллсем: [сайт]. – URL: https://online.allsem.ru/courses/teipirovanie-v-logopedii-v-praktike-logopeda-defektologa-i-massazhista/ (дата обращения: 08.04.2026).

5. Ли Д.Х. Балансирующее тейпирование. Клиническое применение тейпирования при патологиях опорно-двигательного аппарата / Д.Х. Ли. – Москва: WETAPE, 2018. – 213 с. – Текст: непосредственный.

6. Лангендоен, Дж. Как правильно использовать в домашних условиях. Пошаговая инструкция / Джон Лангендоен, Карин Зертель. – М.: Издательство Эксмо, 2018. – 138 с. – Текст: непосредственный.

Статья поступила в редакцию 08.06.2026;
одобрена после рецензирования 25.06.2026;
принята к публикации 06.07.2026

Научная статья
УДК 373.24

ВОСПИТАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗОК НАРОДОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

Щекатурова Мария Викторовна, Юркова Людмила Сергеевна
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному развитию детей «Звездочка» № 99, Комсомольск-на-Амуре, Россия, mbdou-zvezdochka@edu.27.ru

Аннотация. В статье рассматривается значение народных сказок в воспитании традиционных духовно-нравственных ценностей детей среднего и старшего дошкольного возраста. Основной формой организации воспитательно-образовательного процесса является занятие, а методом работы с детьми – беседа и конструирование образов героев сказок из развивающих игр. Особенностью работы с детьми дошкольного возраста является интеграция воспитательного потенциала сказок народов Дальнего Востока и интеллектуального потенциала развивающих игр В. В. Воскобовича.

Ключевые слова: дошкольное образование, традиционные российские духовно-нравственные ценности, народные сказки, развивающие игры

«Народ, чью сказку мы к себе приблизили,
становится нашим побратимом не формально,
а по-настоящему. И в мире становится чуть
меньше вражды и чуть больше любви»
Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева

На современном этапе развития государство ставит перед образованием задачу воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, о чем говорится в Указе о национальных целях развития страны до 2030 года № 309 от 07.05.2024 [8; 3].

Традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие своё уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России [8; 3].

Согласно Стратегии национальной безопасности РФ, национальными интересами на современном этапе является укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранение культурного и исторического наследия народа России. Жизненно важное значение для нашей страны приобретают укрепление её суверенитета, независимости, государственной и территориальной целостности, защита традиционных духовно-

© Щекатурова М.В., Юркова Л.С., 2026.

нравственных основ российского общества, обеспечение обороны и безопасности, недопущение вмешательства во внутренние дела РФ [8; 7].

Дошкольное детство – это уникальный период, когда ребенок из семьи попадает в социум. Попадая в первый в своей жизни детский коллектив, он учится общаться со взрослыми и сверстниками, учится доносить до слушателей свою точку зрения и принимать другую, учится дружить с детьми своей и других групп, понимать свою ценность и уникальность и уважительно относиться к другим народностям.

В содержательный раздел федеральной образовательной программы входит федеральная рабочая программа воспитания, которая раскрывает задачи и направления воспитательной работы, предусматривает приобщение детей к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе. Основу воспитания на всех уровнях, начиная с дошкольного, составляют традиционные ценности российского общества.

Таким образом, перед дошкольным образованием стоит задача воспитать маленького человека, который любит свою Родину, гордится своей страной, уважительно и доброжелательно общается со сверстниками и взрослыми – представителями разных народностей. Для выполнения этой задачи необходимы актуальные и доступные средства, адекватные возрасту инструменты воспитания.

Президент РФ одобрил инициативу о проведении «Разговоров о важном» в дошкольных образовательных учреждениях с детьми от 5 лет. Первый зампред комитета Госдумы по науке и высшему образованию, член комиссии по депутатской этике Олег Смолин поддержал позицию президента: «Если вводить «Разговоры о важном» в детских садах, то на них нужно читать и обсуждать с детьми адаптированные русские народные сказки и смотреть добрые советские мультфильмы вместо скучных проповедей. С моей точки зрения, лучшее патриотическое воспитание детей в детском саду – это русские народные сказки и сказки других народов России, в которых утверждаются те самые духовные ценности, о которых мы любим говорить» [11].

В литературе сказку определяют как народное (фольклорное) произведение, создававшееся и передаваемое в устной форме, один из жанров художественной литературы или фольклора, чаще всего прозаическое произведение с героическим, бытовым или волшебным сюжетом [2, с. 121].

Чтение сказок способствует развитию творческой, активной личности ребёнка, способной осмыслить и оценить свои поступки и поступки окружающих. В сказке ярче всего выражается менталитет народа. С её помощью дошкольники приобщаются к общечеловеческому и этнокультурному опыту жизнедеятельности, через сказочных

персонажей и придуманный сюжет знакомятся с правилами и ценностями, принятыми в обществе, узнают о необходимых качествах личности и их проявлениях [4, с. 58-62]. Именно эта глубинная связь сказки с мировоззрением людей определяет ценность сказок в культуре и искусстве каждого народа. В сказке абстрактные понятия переносятся в образную форму, благодаря чему дети воспринимают знания через образы и эмоции, добродетель становится живой и осязаемой. В сказке моделируются жизненные ситуации. С помощью сюжета дети понимают последствия поступков героев, формируют собственное отношение к событиям и усваивают правильные модели поведения. Через восприятие ребёнком сказки происходит передача культурного наследия, так как они содержат мудрость поколений, передают традиционные ценности семьи, общества и народа.

На Дальнем Востоке проживает 20 коренных малочисленных народов [12], а также представители разных этнических групп. Знакомясь со сказками своего народа, ребенок ощущает свою уникальность и идентичность. Сказки народов Дальнего Востока – это не просто развлекательные истории, а хранилище народной мудрости и нравственных представлений. В них отражены быт, верования, традиции и ценности этих народов. Сюжеты часто основаны на реальных занятиях – охоте, рыбалке, выделке кожи, приготовлении пищи. Сказки народов Дальнего Востока учат доброте, смелости, честности, взаимопомощи, уважению и разумному использованию природных богатств. В них воспеваются такие качества, как мужество, доблесть, смекалка, верность, осуждаются людские пороки – жадность, лень, трусость, обман, зазнайство, зависть. Например, в нанайской сказке «Айога» осуждается самовлюблённость, лень и эгоизм, демонстрируются последствия гордыни. В ульчской сказке «Скрипучая старушка» подчёркивается ценность дружбы, которую можно узнать в беде. Нанайская сказка «Железная птица» учит храбрости, мудрости, умению преодолевать трудности, эвенкийская сказка «Как мальчик с добрым сердцем тигра повстречал» – доброму отношению к животным.

Таким образом, сказки народов Дальнего Востока выполняют воспитательную функцию, формируя у слушателей нравственные ценности, уважение к природе и традициям.

Работа со сказкой – это целая система, которая имеет свои этапы. Основной формой организации деятельности со старшими дошкольниками являются занятия, которые входят в общую систему воспитательной работы дошкольной образовательной организации. Тематика и содержание должны обеспечить реализацию их назначения – становление у дошкольников гражданско-патриотических чувств. Исходя из этого, в планируемых результатах каждого сценария занятия выделяются нравственные ценности, которые являются предметом обсуждения.

Чтению сказки предшествует краткий рассказ о народе, чью сказку планируется прочитать. Например, перед чтением сказки «Айога» говорится о нанайцах – сильных и смелых людях, которые живут на берегу Амура, занимаются рыболовством. Далее следует рассказ или чтение отрывка сказки, после которого дети конструируют образы героев из развивающих игр.

Базовым компонентом занятия являются развивающие игры В. В. Воскобовича, так как они очень легко внедряются в игровой процесс. Детали конструкторов «Чудо-соты», «Чудо-крестики», «Чудо-цветик» органично сочетаются между собой, что дает простор для творчества детей и педагога.

Создавая образы героев, дети знакомятся с чертами их характера, запоминают сюжет сказки. Важно, чтобы у каждого ребенка был свой комплект игры, потому что только так происходит «проживание» сказки ребенком. Кроме того, в процессе рассказывания сказки, возможно изменение образа героя. Например, у Айоги меняется мимика: она сердится – брови хмурятся, уголки губ опускаются (рис. 1а, рис. 1б). Дети переворачивают детали игры так, чтобы сделать ее лицо соответствующим. Затем она и вовсе превращается в гуся (рис. 1в). Ребята трансформируют образ, переставляя детали уже готового образа.



а б в

Рисунок 1 – Конструирование образов героя сказки

В процессе работы над нанайской сказкой «Медведь и лиса» дети создают образы медведя и лисы по демонстрационным схемам. Схемы могут иметь различную сложность, при этом детям можно предоставить право выбора понравившейся схемы (рис. 2).

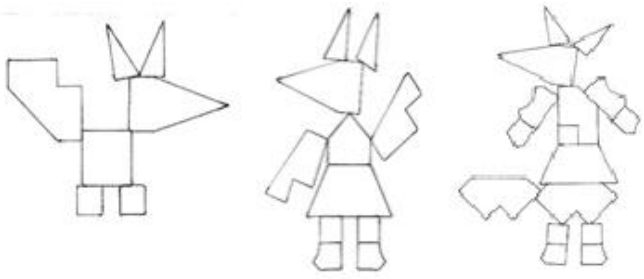

Рисунок 2 – Примеры демонстрационных схем

В конце занятия звучит воспитательный текст сказки. Педагог спрашивает детей, чему учит эта сказка. Дети делятся друг с другом впечатлениями от сказки и выделяют основную мысль. Например, сказка «Айога» учит быть отзывчивыми и трудолюбивыми, ведь человека судят по поступкам, а не по внешней красоте. Сказка «Медведь и лиса» учит отличать вредные советы от полезных и выбирать друзей по их поступкам.

Таким образом, знакомство со сказками вызывает у детей чувство принятия и уважения к разным народам, помогает выделить общие ценности и формирует чувство сопричастности с другими народами России. Знакомясь со сказками Дальнего Востока, дети знакомятся с бытом разных народов, их основными промыслами, традициями и обычаями, идентифицируют себя с народностью, представителем которой являются.

Список источников

1. Аникина Т.М. Духовно-нравственное и гражданское воспитание детей дошкольного возраста / Т.М. Аникина, Г.В. Степанова, Н.П. Терентьева. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 248 с. – Текст: непосредственный.

2. Ведерникова Н.М. Русская народная сказка / Н.М. Ведерникова. – М.: Наука, 2010. – 342 с. – Текст: непосредственный.

3. Ильин И. Духовный мир сказки / И. Ильин. – М.: Наука, 2009. – 286 с. – Текст: непосредственный.

4. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова. – М.: Академия, 2013. – 382 с. – Текст: непосредственный.

5. Короткова Л.Д. Духовно-нравственное воспитание средствами авторских сказок: Методическое пособие / Л.Д. Короткова. – М.: ЦГЛ, 2006. – 160 с. – Текст: непосредственный.

6. Петрова В.И. Нравственно воспитание в детском саду / В.И. Петрова, Т.Д. Стульчик. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 72с. – Текст: непосредственный.

7. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309. – Текст: электронный // Гарант : [сайт]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/

8. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. – Текст: электронный // Администрация Президента России : [сайт]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502.

9. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400. – Текст: электронный // Администрация Президента России : [сайт]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046

10. Умные игры в этнических сказках: Конспекты занятий для работы с детьми 3-7 лет / под ред. О.М. Вотиновой, Л.В. Паруниной. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2023. – Текст: непосредственный.

11. Лезина В. «Добрые мультики»: Прививать детям патриотизм в детсадах призвали через искусство / Валентина Лезина. – Текст: электронный // Национальная служба новостей : [сайт]. – URL: https://nsn.fm/society/skazki-i-byliny-privivat-detyam-patriotizm-v-detsadah-prizvali-cherez-iskusstvo (дата публикации: 04.10.2024)

12. Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации : официальный сайт. – URL: https://raipon.info/narody/. – Текст: электронный

Статья поступила в редакцию 24.09.2026;
одобрена после рецензирования 28.09.2026;
принята к публикации 30.09.2026