

ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ И ИДЕНТИЧНОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ Г. БЕЛГОРОД

30 ЯНВАРЯ • **2025** •

 **АПНИ**

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ:
ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ И ИДЕНТИЧНОСТЕЙ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 30 января 2025 г.

Белгород
2025

УДК 001
ББК 72
О 34

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
apni.ru

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почетный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибоев Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

О 34 **Общественно-гуманитарные перспективы: трансформация ценностей и идентичностей в современном мире** : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 января 2025 г. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2025. – 66 с.

ISBN 978-1-6647-5278-8

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Общественно-гуманитарные перспективы: трансформация ценностей и идентичностей в современном мире», состоявшейся 30 января 2025 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам гуманитарных наук.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли экспертную оценку членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

УДК 001
ББК 72

© ООО АПНИ, 2025
© Коллектив авторов, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

- Горяева Д.Б.**
КАЛМЫЦКИЕ ЙОРЯЛЫ (БЛАГОПОЖЕЛАНИЯ) – ПРОЕЦИРОВАНИЕ
СОВЕРШЕНСТВА, ДОБРА, ИСТИНЫ 5

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ»

- Муниева Б.А.**
УЧАСТИЕ КАЛМЫКОВ В КРЕСТЬЯНСКОЙ ВОЙНЕ 12

СЕКЦИЯ «ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ»

- Боев А.Л.**
О ТРЕБОВАНИЯХ К УРОВНЮ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ,
ПРЕТЕНДУЮЩИХ НА ПРИОБРЕТЕНИЕ СТАТУСА НОТАРИУСА 15

СЕКЦИЯ «ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ»

- Муромцев А.В.**
ПРОДАКТ-МЕНЕДЖМЕНТ: ГИПОТЕЗА ДЛЯ ОЦЕНКИ
ЮРИСПРУДЕНЦИИ КАК ИНДУСТРИИ 19

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

- Алябьева Е.И., Деркач Е.П., Бабынина Е.В.**
ПОНЯТИЕ «ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ» И
ИХ РАЗВИТИЕ В ОНТОГЕНЕЗЕ 24
- Барыбина И.С., Лебедкина В.Б., Головченко Л.В.**
ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ: ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ..... 27
- Засухина Е.В.**
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ..... 31
- Люц Е.А., Доценко И.В., Батищева Н.Л.**
СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 38
- Полушкина И.В., Воробьева Ю.С., Гордица А.О., Деева М.А.**
ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ..... 41
- Ряднова С.В., Садовникова Л.С., Шестакова А.А.**
СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМАТИКУ СОЦИАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .. 52

Ситникова С.Ю., Ельцова В.Ю., Вялкова О.С. ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	56
Ситникова С.Ю., Холодилов А.А. ФЕНОМЕН ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ	60
Чувылкина О.В., Зубова Н.Н. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ, МЫШЛЕНИЯ И ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ТАКТИЛЬНЫЕ ИГРЫ	64

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

КАЛМЫЦКИЕ ЙОРЯЛЫ (БЛАГОПОЖЕЛАНИЯ) – ПРОЕЦИРОВАНИЕ СОВЕРШЕНСТВА, ДОБРА, ИСТИНЫ

Горяева Дельгир Бембеевна

учитель, МБОУ «Элистинская многопрофильная гимназия личностно-ориентированного обучения и воспитания», Россия, г. Элиста

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию калмыцкого йоряла (благопожелания) как уникального жанра устно-поэтического творчества. Рассматриваются его художественные особенности, исторические корни и связь с традиционной культурой ойратов-калмыков. Анализируются содержание и структура йорялов, их ритуальное значение и роль в общественной и семейной жизни, включая свадебные обряды, охотничьи напутствия и магические церемонии.*

***Ключевые слова:** йорял, калмыцкий фольклор, благопожелание, устная поэзия, традиционная культура, свадебные обряды, магическая поэзия, импровизация, ритуальные тексты, этнографические традиции.*

Калмыцкий йорял (благопожелание) – оригинальный жанр калмыцкого устно-поэтического творчества, в котором мысль выражена художественным, ярким, колоритным поэтически отточенным языком в честь радостного и прекрасного события в жизни человека, народа. Благопожеланием народ выражал свои самые чистые и искренние чувства ко всему тому, что окружало человека, что питало его жизнь. И произносили его люди почтенные, уважаемые в обществе. Благопожелания – древний жанр калмыцкого фольклора, своими корнями они уходят в глубь веков. О существовании особого рода народной словесности у ойратов и об их сущности академик Б. Я. Владимирцов писал: «...благопожелания (йорялы) по большей части тесно связаны с обрядом или другим каким-нибудь бытовым явлением... йорялы – не только «благопожелание», но и твердое решение, обет».

Среди многочисленных калмыцких благопожеланий с давних времен бытует благопожелания, которые высказываются человеку в различных случаях его жизни. До сего времени этот жанр еще не стал предметом специального внимания исследователей, хотя в устном, поэтическом творчестве калмыцкого народа он занимает значительное место.

Содержание йоряла – это пожелание успеха в труде, – материального достатка и благополучия в жизни, здоровья и счастья. Главная цель их – улучшить жизнь человека, сделать его счастливым.

Ни один какой-либо значительный случай в жизни человека, общества не обходится без благопожелания. Надо сказать, отдельные строки, приняв устойчивую форму, переходили из одного благопожелания в другое и стали традиционными «типическими местами» жанра йоряла.

Благопожелания, как правило, создаются на месте события, экспромтом. Каждый исполнитель-йорялчи в меру своего поэтического дара высказывает свое пожелание. Тексты благопожеланий, посвященные одной тематике, но

произнесенные разными исполнителями, отличаются по композиции и по своей художественной ценности. Встречаются благопожелания, которые построены только на традиционных формулах (клише), а есть йорялчи-благожелатели, народные сказители, устами которых в присутствии всех в считанные минуты создается маленький шедевр. О популярности этого древнего жанра еще в начале XX века отметил известный собиратель калмыцкого фольклора Н. Очиров: «Всего мало-мальски знаменательное явление, будь оно в области религии или сфер семейной, общественной жизни, всегда сопровождается йорялами. Наденет ли калмык новое платье, купит ли новую вещь, переменит ли место кочевья, приступит ли в гостях к еде, приносит ли жертву Будде, тенгриям-небожителям, гениям-хранителям, хозяину огня и т. п. – все это постоянно сопровождается соответствующими благопожеланиями».

Среди многочисленных, тематически разнообразных йорялов, особый интерес представляют благопожелания, связанные с ритуалом свадьбы.

Традиционные свадебные благопожелания составляют самостоятельный цикл и по праву входят в состав обрядовой поэзии. Они занимают наряду со свадебными песнями, в совершении свадебного обряда важное место. В благопожеланиях этой группы подчеркивается необходимость соблюдения старинных обычаев, строго устоявшихся традиций. Приведем пример йоряла, посвященного девушке, которую увозят из дома родителей:

<i>Газаран гарчах мана кююкн Кююня газрт Амрж-жиргх болтха. Цёрягян суглсн газрнь Цан-дажг уга Дангин бапрар дююртхя!</i>	<i>Дочь, оставляющая дом родительский, На чужой стороне Пусть в спокойствии, в счастье пребывает Земля, где коснется нога её, Без войн и бед Пусть радостью наполняется!..</i>
---	--

Сохранились свадебные йорялы, отражающие старинные нравы и обычаи, которые проповедовали калмычке идею кротости, беспрекословной покорности мужу и его родителям:

<i>«Гар» – гихля гарч, «Ор» – гихля орж, Кююнд келюлл уга, Нохад хуцулл уга...</i>	<i>Прикажут – выходи, Если позовут – войди, Живи, чтобы люди не осуждали, Живи, чтобы собака на тебя не лаяла.</i>
--	--

Следует отметить, что в традиционных калмыцких свадебных благопожеланиях, где акцентировалось неукоснительное требование соблюдения обычаев предков, слышится также и забота о продолжении рода:

<i>Ирсн мана бер Ут наста, Бат кишгтя, Эк-эцкин йоряляр Тулг автха. Кезянк йосар кёгшдюдян тевшч, Кен ахинь кюндлж,</i>	<i>Прибывшая наша сноха, Пусть будет жизнь у нее длинной, Пусть счастье будет крепким, Пусть благословение родителей Будет ей опорой. По древнему обычаю, почитая старцев, Уважая старших, лаская младших,</i>
---	--

<i>Кен бичкнинь ёкярлж, Кёнжляр дююрнг кююкдтя, Орар дююрнг кёвюдтя, Кёгшдюдин авъясар Амулн, менд бяяхя!</i>	<i>Пусть кровати полны будут девочками, Пусть одеяла полнятся мальчиками, По обычаю предков Пусть будет в здравии и блаженстве!</i>
---	---

Нами зафиксирован йорял-напутствие охотнику, идущему на охоту, в котором выражено пожелание ему удачи:

<i>Эндр уулмудар, Гргн теегяр Зерлг ангуд, Хурдн гёряед Ангучлхар гарчах кёвүн, Ганзгчн улан иртхя!</i>	<i>На высокие горы, На просторы степей, На диких зверей, На быстроногих сайгаков Выезжающий на охоту молодец, Пусть тороки твои красными вернутся! (т. е. с добычей будут).</i>
---	---

Известно, что многие элементы традиционной свадьбы утратились или изменили свое назначение, поэтический же репертуар в основном сохранился, хотя, естественно, изменился по содержанию.

Йорялы сохранились и в наши дни, произносятся на свадьбах при встрече и проводах гостей, при рождении ребенка и т. д.

По своим художественным особенностям калмыцкие йорялы отличаются стройностью формы, четко выделенной ритмикой. Академик Б. Я. Владимирцов отмечал, что «по языку «йорялы» мало чем отличаются от языка лирических песен, в особенности шаштр дун».

Благопожеланиями человек в древности пытался расположить к себе то или иное божество, духа или ээна горы, земли, огня, воды и т. д. Тексты древних благопожеланий начинались магической формулой. Однако, йорялы, имеющиеся в нашем распоряжении, далеко ушли от первоначального состояния, но, тем не менее, представление об истоках, т. е. то, что составляло исходное содержание текста, можно понять лишь добравшись до наиболее древних архаических пластов. В этом отношении нельзя не согласиться с мнением монголоведа Г. И. Михайлова о том, что грани между жанрами древней поэзии, связанной в той или иной степени с магическими обрядами, порой установить бывает трудно. В связи с этим представляет большой научный интерес сохранившейся по сей день элемент древнего обряда семь окроплений чудодейственным напитком, семь особо почитаемых атрибутов семейного быта.

В исследовании Г. И. Михайлова «Магическая поэзия» есть довольно примечательный тезис о древнем обряде окропления, в котором, ссылаясь на рукописи, изданные в Висбадене в 1959 г. «Материалы к изучению шаманизма», он пишет: «Обряд «сацах ее» выглядит древним жертвоприношением. В одном из стихотворений перечисляются те объекты, в честь которых совершается данный обряд. Среди них указываются светила, небожители, реки и горы. Древняя основа этих стихов легко прослеживается». У калмыков это обрядовое действие сохранилось довольно-таки в полном виде. Одно из значений слова «цацх» передается словами «кропить», «опрыскивать». Водка в древности, да и вплоть до революции считалась священным, жертвенным напитком.

Простые люди употребляли её только после сорокалетнего возраста, по особо значимым событиям. Надо признать и то, что у калмыков до сих пор сохранились обряды «жертвоприношения огню», «жертвоприношения местности» и т. д., которые исполняются с особой тщательностью. Возможно, как реликт, сохранились по сей день семь окроплений. При каждом окроплении, как обязательный атрибут, произносится йорял-благопожелание. Церемония произнесения благопожеланий соблюдается в строгой последовательности. Право произнесения йоряла предоставляется старейшему или всеми почитаемому лицу. Ввиду важности почитания обычаев предков и ознакомления читателей с ними приведем тексты йорялов в существующей последовательности:

<p>Цацлын тюрюн йорял: <i>О, хяярхн! Галын Окн Тенгр, Эн ёрк-бюлд кишг хяярлж, гем шалтгг уга, Газр-уснаннь зеерт кюртяжси, Хашагарн дююрн малта, Орарн дююрн уртя бяхднь дёнг болж, Ээля занган эдндян хяярлх бол! Цёг хяярхн! – гижэд гал талагшан цацдг.</i></p>	<p>1-е окропление: <i>О, господи! Повелитель Огня Окн Тенгри, Даруйте счастье этой семье, Пусть невзгоды минуют их. Пусть удостоятся богатств земли своей, Пусть ограды полнятся животными, Пусть кровати полнятся детьми. Пусть нрав Ваш мягкий покровитель- ствует им. Да, будет все по-Вашему! – окропляется огонь священным напитком.</i></p>
<p>Хойрдгч цацл: <i>А, хяярхн, Деедин олн бурхд Идьян-чигяни дееж бяржс, Кишг-буй евяхитн эржс, суржсанавидн. Цёг, хяярхн! – гиж. герин deed бий тал ярк цацдмн.</i></p>	<p>2-е окропление; <i>О, господи, всевышние божества, Почетные угощения Вам воздавая, Мы просим Вас, Ниспошлите нам счастье и благо. Да, будет все по-Вашему! – передняя часть комнаты окропляется жертвен- ным напитком.</i></p>
<p>Гурвдгч цацл: <i>Ня, Делкян Цаган Ёвгн Танд. Эн идьян-чигяни дееж: бяржс, Деернь дел болж, дорань сюл болж, Унтсн мадниг серюлж, Тёёрсн маднд уха орулж, Алък нег яях-ичхяс гетлхитн эржс, суржс, бянявидн. Цёг, хяярхн! – гиж deed бийин барун талагшан эрк цацдмн.</i></p>	<p>3-е окропление: <i>О, Всевышний Белый старец. Воздавая Вам почетные угощения Мы просим Вас: Будьте нам сверху надеж:ной защитой. Будьте нам снизу надежной основой. Разбудите нас непроснувшихся, Просветлите нас заблудившихся. Избавьте нас от постыдных и злых напастей. Да, свершится все по – Вашему! – окропляется передняя правая сторона комнаты.</i></p>
<p>Дёрвдгч цацл: <i>А, хяярхн, Заян-Ачурт Идьян-чигяган, ур-деежян бяржсянявидн. Цадж, ханж, цааран хяляж, Аньсан хяляж: кишгян ардан ёгч, Буян эерян эдлх болихатн.</i></p>	<p>4-е окропление: <i>О, господи. Воздавая почетное угощение Вам, гений-хранитель, мы просим Вкушайте, благодарствуйте, не гневай- тесь Осчастливьте нас, здесь живущих.</i></p>

<p><i>Цэг, хяархн! – гиж: зун талагшан цацдмн.</i></p>	<p><i>Пусть добродетельность ваша Вам обернется сторицей. Да, будет все во Вашему! – окропляется верхняя левая сторона комнаты.</i></p>
<p><i>Тавдгч цацл: А, хяархн, Суут Богдо Чингис хан. Сююртн ёнр-ёргн болж: Нутг-нурган дян дажсуга тёвкнюн бяргж: Кишиг-буй евяж ёршихитн сурж, Эн идян-чигяни ур-дееж, Танд бяргж залъвржсанавидн. Цэг, хяархн! – гиж ярякн хавхгин деерк хотхрт кедмн.</i></p>	<p><i>5-е окропление: О, Всевышний, Великий Богдо Чингис хан, Пусть величие Ваше растет и ширится. Пусть Отечество без войн в мире пребывает. Благополучием и добродетельством осчастливьте нас. Воздавая почетное угощение, Молимся Вам и говорим: Да, пусть свершится все по-Вашему! – окропляется винокуренный котел.</i></p>
<p><i>Зургадгч цацл: А, хяархн, Хашиг Хар архд Дунд уга дююрнж Ёлссняннь гесин цадхж: Ундаснаннь ундынь хярулж, Ёдрт гурв ёвдгяр демнюлж нержяхитн Эрж, сурж, залъвржсанаеидн. Цэг, хяархн! – гиж; архдта чигянуур цацдмн.</i></p>	<p><i>6-е окропление: О, господи, Хашиг хар Архад, Будьте всегда, не убавляясь, полными. Пусть голодный насытится, Пусть жаждущий напьется. Мы молимся Всевышнему и просим: Пусть в день трижды наполняется архад. Ца, будет так! – окропляется сосуд, наполненный кумысом.</i></p>
<p><i>Доладгч цацл: О, хяархн, Орхиг орулж, гархиг боож, Хар санатагинь цааран хялялгж, Сян санатагинь нааран хялялгж, Эмяля мёрн ююдняс хёёгюллгё, Зурган зююл хамг ямтня амулнд багтахитн Сурж, залъвржсанаидн. Цэг, хяархн! – гиж: ююднэ эркн тал цацдмн.</i></p>	<p><i>7-е окропление: О, Всевышний, Пусть входящий войдет, Пусть выходящий выйдет, Пусть злопыхатели пройдут стороной, Пусть доброжелатели повернутся к нам лицом, Пусть конь, оседланный у порога, стоит. Мы молимся и просим, чтобы Вы Осчастливили нас всеми добрыми делами, Ца, пусть случится так! – окропляется порог двери комнаты, дома.</i></p>

Можно не сомневаться в том, что возникновение йорялей уходит своими корнями в седую древность, когда магии слова придавалось большое значение. «Йорялам и харалам создатели их придавали магическое значение. Произнося йорял или харал, люди, надо думать, полагали, что все случится именно так, как ими сказано. Во всяком случае, им хотелось, чтобы их желание исполнилось. Не имея такой надежды, поэты древности вряд ли стали бы сочинять йоряли, харалы и другие поэтические произведения, в магическую силу которых они твердо верили».

Конечно, процесс формирования благопожеланий в стройную поэтическую структуру, был не единовременный, но возникновение их, мы смеем

утверждать, имеет тысячелетнюю историю. Но наличие отдельных благопожеланий с обращением к имени Чингис Богдо Хана надо отнести к поздней истории монгольских народов.

Из текстов приведенных йорялей можно отметить, что каждое окропление имеет свой адресат, т. е. тот, кому обращено окропление и причем любое очередное действие имело свое определенное место: огонь в кибитке, верх жилья, правая сторона, затем левая сторона кибитки, дома, котел для винокурения, сосуд с молочным продуктом, порог кибитки, дома. В этой связи следует помнить, что все указанные точки по-своему считались священными.

Из приведенных выше текстов народных йорялей-благопожеланий видим следы многих эпох. Удивительно то, что народная память текстами благопожеланий донесла до наших дней осколки древних обрядов и верований.

Наблюдения показывают, что йорялы оказались более жизнестойкими и способными к эволюции, что обеспечило им долгую жизнь. С возникновением песенных, сказочно-эпических жанров фольклора йорялы, благодаря своим способностям применения к различным сторонам жизни народа, как бы получают второе дыхание, входя в художественную ткань фольклорного произведения. Так, в героическом эпосе «Джангар» в песне «Покорение Саналом Смуглолицым Строгим страны мангасов и подчинение её Джангару» богатыри страны Бумбы, отправляя Санала в дальнюю дорогу произносят йорял:

<p><i>Шарин зурган мингн Арен хойр бийярн: «Йовсн ююлян номин посар кюцяж; Алтн жзола эрг.лж, Алдр нойн Жангриннь Шар цоохр бяяшингин Хашр мёнгн ююднд ирж, буух бол!» – гиж Бадмин сяххн йорялян тявг.</i></p>	<p><i>Шесть тысяч двенадцать богатырей Пожелания прекрасные, как лотос, ска- зали: «Дело свое исполни, как подобает. Золотые поводья по движению солнца по- вернув, И к нефритоео-серебряным дверям Желто-пестрого дворца Славного Джангара-нойона вернись.</i></p>
---	---

Йорялы, встречающиеся в тексте «Джангара», органично вплетаясь в нить повествования, придают языку эпоса мягкость, подвижность, выразительность, а действия богатырей становятся реалистичными.

В произведениях современных калмыцких писателей и поэтов использование благопожеланий также не редкость. Изображение панорамных сцен из кочевой и современной калмыцкой действительности, а именно старинных праздников, исполнение свадеб молодоженов не обходится без традиционных благопожеланий. Так, в романе «Береги огонь» старейшего калмыцкого писателя К. Эрендженова, тонкого лирика, прекрасного знатока дореволюционной калмыцкой действительности, показан обряд свадьбы, на котором по поводу прибывших сватов старейшина со стороны жениха произносит йорял:

<p><i>Ня, ирсн, ирюлсн уга, Ут наста, б.ат кишгтя, Ёмярн оля, агрусарн байн болж, Зуд уга голд, дян уга давд, Эргин хард, ёесни кёкд,</i></p>	<p><i>Гости прибывшие и принявшие хозяева Долгой жизни и большого счастья Вам. Пусть число ваше множится, а скот увеличива- ется. Пусть реки не будут Вам препятствием,</i></p>
---	---

<p><i>Ёндр газрт герян бяргж, Ёвстя газрт зелян татж, Актсан таньшиго бапн болж: Ачнран таньшиго ёнр болж: Амулнг эдлх болтха!</i></p>	<p><i>Пусть места холмистые будут всегда тихими, Пусть места с наклонами травами покроются. Пусть дома, что жить Вы будете, на видном месте строятся. Пусть места для пастбища густо зеленеют. Табуны лошадей в числе пусть множатся, Внуки Ваши в доме в количестве растут. В мире счастье пребывайте все!</i></p>
--	--

Но вместе с тем, каждый калмык знает, что йорялы никогда не поются, а их произносят особым речитативом. Умеющих произносить йорял можно встретить всюду.

Йорялы имеют большое идейно-воспитательное значение. Благопожелания тематически очень разнообразны. Они дают возможность познать все стороны жизни калмыцкого народа в разные периоды его истории. Йорялы являются одним из древних жанров народного творчества, в котором нашли отражение материальная и духовная культура калмыцкого народа.

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ»

УЧАСТИЕ КАЛМЫКОВ В КРЕСТЬЯНСКОЙ ВОЙНЕ

Муниева Булгун Анатольевна

ученица, МБОУ «Элистинская многопрофильная гимназия личностно-ориентированного обучения и воспитания», Россия, г. Элиста

Научный руководитель – учитель МБОУ «Элистинской многопрофильной гимназии личностно-ориентированного обучения и воспитания»

Горяева Дельгир Бембеевна

***Аннотация.** В статье рассматривается участие калмыков в Крестьянской войне 1773–1775 гг. под предводительством Е. И. Пугачева. Анализируются причины вовлечения калмыцкого населения в восстание, включая усиление государственного контроля, ограничение кочевий и ликвидацию автономии.*

***Ключевые слова:** Крестьянская война 1773–1775 гг., Е. И. Пугачев, калмыки, Федор Дербетев, Ценден-Доржи, Ставропольские калмыки, повстанческое движение, национальный фактор, социальные причины, российская имперская политика.*

В 70-х годах XVIII в. в калмыцких улусах царило большое беспокойство, охватившее все слои населения. Усилившийся надзор со стороны русских властей, ограничение кочевий, реформа управления, уничтожавшая остатки калмыцкой автономии, – все это усиливало недовольство не только знати, но и массы рядовых калмыков. Поэтому начавшееся движение Е. И. Пугачева нашло благоприятную почву и среди калмыцкого народа.

С самого начала восстания Е. И. Пугачев придавал большое значение участию в нем нерусских народов – башкир, татар, казахов и калмыков. В манифестах, обращенных к народам Российской империи, Е. И. Пугачев жаловал их «землями, водами и лесами, травами... реками, рыбами... хлебами, верою и законом вашим..., пашнями, денежным жалованьем, свинцом и порохом», провозглашались равными все «народы разного звания», «как россияне, так и иноверные»: «мухометанцы и калмыки», киргизы и башкирцы, татары и черемисы, мещеряки и «поселенные на Волге саксонцы». Не остались в стороне от этого движения и калмыки; некоторые из них, из числа, видимо, тех, кто обитал на Яике, приняли в нем участие с самых первых дней. Калмыцкие наездники вместе с башкирами составили ядро повстанческой конницы. В состав отряда правительственных войск, посланного к крепости Татищевой навстречу подходившему Е. И. Пугачеву, входило 500 человек ставропольских крещеных калмыков, которые сразу же перешли на сторону пугачевцев.

Когда повстанцы осадили Оренбург, в их лагерь пришел калмыцкий старшина Федор Дербетев с отрядом в 300 калмыков. В дальнейшем Ф. Дербетев стал командиром калмыцкого полка повстанческой армии. Бригадир И. фон Фегезак, назначенный комендантом приволжского Ставрополя, в декабре 1773 г. докладывал о том, что все ставропольские калмыки перешли на

сторону Пугачева и содействовали его успеху в Ставропольском уезде. Калмыки, по словам коменданта, «ездя по дорогам, селам и деревням Ставропольского и других ведомств, партиями человек по двести и по триста, всех без остатку дворян разбойнически разбивали, и на всех страх такой навели, что ныне Ставропольского уезду какчеркаса, так татара, чуваша, мордва и господские крестьяне к таковому ж разорению и мятежу согласились».

В ночь с 19 на 20 января 1774 г. калмыки под предводительством Ф. Дербетева ворвались в Ставрополь. Гарнизон города не оказал им сопротивления. Калмыки захватили пушки, увели в плен офицеров, которые были затем убиты. Ставропольские калмыки принимали участие во многих операциях зимой 1773-1774 гг. Около 2 тыс. калмыков воевало в отрядах повстанцев на территории Башкирии. Более или менее заметное участие астраханских калмыков в крестьянской войне прослеживается в летних операциях 1774 г., когда Е. И. Пугачев был уже на правом берегу Волги. Заняв 6 августа Саратов, повстанцы приблизились к границам калмыцких кочевий. Князь А. Дондуков сформировал отряд из 3 тыс. калмыков для помощи правительственным войскам. По распоряжению астраханского губернатора П. Н. Кречетникова этот отряд был направлен в Царицын, а оттуда он, усиленный донским казачьим полком и легкой артиллерией, выступил в Камышин (Дмитриевск), куда подходил Е. И. Пугачев. 11 августа 1774 г. Е. И. Пугачев взял Камышин; Дондуков, узнав об этом, занял позиции у станицы Балыклеевской. 15 августа население этой станицы оказало сопротивление отряду Дондукова. Тогда он отступил к речке Пролейке, где на следующий день, 16 августа, произошло сражение с повстанцами. Отряд Дондукова понес поражение. Часть калмыков перешла на сторону Е. И. Пугачева, часть разбежалась. 17 августа 1774 г. Е. И. Пугачев занял Дубовку, центр Волжского казачьего войска. Сюда к нему явилось несколько калмыков, посланных дербетовским тайшей Ценден-Доржи.

В освободительном движении Е. И. Пугачева отчетливо видно переплетение социальных и национальных факторов. Это обстоятельство обусловило совместные действия русских и нерусских крестьян и работных людей против общего врага крепостников и крепостнической системы с ее классовым и национальным гнетом. В некоторых случаях к повстанцам примыкали и отдельные представители нерусских феодалов. Так было и у калмыков. Дондуков активно отстаивал позиции русского царя и крепостническую систему, а тайша Ценден-Доржи, как и Ф. Дербетев, встал в ряды повстанцев, заявив о своем желании служить «императору Петру Федоровичу». По показанию секретаря Военной коллегии повстанцев А. И. Дубровского, Е. И. Пугачев послал к Ценден-Дорджи казака Петра Алексева и башкира Идорку с призывом немедленно идти в его лагерь, обещая за верную службу хорошее жалованье. Ценден-Дорджи вместе с калмыцкими зайсангами и выборными от улусов явился в лагерь Пугачева под Дубовкой и заявил о готовности служить ему своим 3-тысячным войском. Калмыки были одарены деньгами, платьем и дорогими материями. Пугачев обещал новые большие награды всем калмыкам, если он возьмет Царицын, к которому направлялся.

Калмыки Ценден-Доржи начали свою службу Е. И. Пугачеву нападениями на русские селения возле Царицына, Черного Яра и Енотаевска. 21 августа повстанческое войско подошло к Царицыну, но взять его не смогло. Обогнув Царицын, войска Е. И. Пугачева двинулись в Сарепту, оттуда к Черному Яру. По следам Е. И. Пугачева быстро двигался корпус правительственных войск под командой полковника И. Михельсона. Как показывал впоследствии Дубровский, Ценден-Доржи после неудачи под Царицыном по его просьбе «отпущен был Пугачевым в дом свой на срочное время». В начале октября 1774 г. сам Е. И. Пугачев на допросе в Симбирске показал о своих отношениях с калмыками следующее (в передаче протокольной записи): «От калмык дербетовских получил он письмо, подходя к Дубовке. Старший князь оных (Ценден. – Ред.) прислал к самозванцу одного старшину и при нем четырех калмык с объяснением, что он сам, его князья и 3000 человек его войска покоряются злодею, яко государю. Злодей послал в ответ казака Пустобоева с тем, что он его преемлет и будет его дарить. Вскоре после этого прибыли калмыки и с толпою бунтовщиков соединились. И самозванец, лаская, их благодарил и дал 50 рублей старшему князю, двум братьям его – по 30 рублей, прочим князьям, коих было около 50 человек, дарил сукна на кафтаны, а всему войску высыпал бочку медных денег. Калмыки шли толпою до самого Царицына. А когда изпод Царицына злодей пошел, то просились они зайти за улусы свои. И, получив позволение, пошли, но уже не возвращались».

Ценден-Доржи видел, что обстановка складывалась для него явно неблагоприятно, и он срочно сменил ориентацию. После поражения Пугачева под Черным Яром Ценден-Доржи 29 августа направил письмо губернатору П. Н. Кречетникову, объясняя свой переход на сторону Пугачева тем, что якобы хотел сохранить свои улусы, «кочевавшие тогда при Волге в урочище Табун-Бура (Поповицкий остров) на самой дороге». Правительство сочло это объяснение основательным и оставило его в покое. В 1783 г. он даже получил подтверждение на владельческие права на Дербетский улус, временным правителем которого он до того времени считался. Таким образом, калмыки, как о том свидетельствуют источники, играли довольно крупную роль в Крестьянской войне 1773–1775 гг., причем одна их часть оказалась на стороне правительственных войск, а другая поддерживала повстанцев. Большую активность проявили ставропольские калмыки, ближе связанные с русским феодально-зависимым населением. Подавив крестьянскую войну 1773–1775 гг., царское правительство окончательно встало на путь превращения Калмыкии в одну из внутренних провинций Российской империи.

СЕКЦИЯ «ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ»

О ТРЕБОВАНИЯХ К УРОВНЮ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ, ПРЕТЕНДУЮЩИХ НА ПРИОБРЕТЕНИЕ СТАТУСА НОТАРИУСА

Боев Артём Львович

доцент, кандидат юридических наук,
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического
приборостроения, Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** Рассматриваются проблемы, связанные с требованиями к уровню образования лиц, осуществляющих отдельные виды юридической деятельности, и делается вывод о необходимости внесения изменений в законодательные требования, предъявляемые к лицам, претендующим на приобретение статуса нотариуса.*

***Ключевые слова:** нотариус, квалификационные требования, высшее юридическое образование.*

Конституция Российской Федерации, провозглашая Россию социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека (часть 1 статьи 7), определяет, что труд свободен и закрепляет в качестве одного из важнейших прав человека право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию (часть 1 статьи 37). Из указанных положений во взаимосвязи с нормами статьи 19 Конституции России вытекает право граждан на равный доступ к той или иной профессии.

Вместе с тем, Конституционный Суд Российской Федерации в своих решениях неоднократно отмечал, что конституционный принцип равенства не препятствует законодателю при осуществлении правового регулирования устанавливать различия в правовом статусе лиц, принадлежащих к разным по условиям и роду деятельности категориям, в том числе вводить особые правила, касающиеся условий замещения отдельных должностей и оснований освобождения от должности, если эти различия являются объективно оправданными, обоснованными и соответствуют конституционно значимым целям и требованиям, что не может рассматриваться как дискриминация [8].

Изложенное относится, в том числе к отдельным видам юридической деятельности и лицам, ее осуществляющим, таким как адвокаты, нотариусы, прокуроры и судьи.

Специфика данных видов профессиональной деятельности юриста, их место и роль в механизме реализации и защиты прав и свобод граждан, и обеспечения доступа к правосудию, определяют особый правовой статус этих лиц, выполняющих конституционно значимые функции, который отличается от статуса лиц, осуществляющих иные виды профессиональной деятельности, в том числе особые требования к их квалификации.

Например, Конституционным Судом России отмечено, что, исходя из конституционно-правового статуса судей, predeterminedного тем, что они

осуществляют публично-правовые задачи судебной власти, законодатель предъявляет к ним, как к представителям судебной власти, особые квалификационные требования, включая специальные требования к кандидатам на должности судей, порядку назначения на должность, пребывания в должности и прекращения полномочий [7].

Применительно к статусу адвокатов Конституционным Судом Российской Федерации высказана правовая позиция о том, что, гарантируя право на получение именно квалифицированной юридической помощи, государство должно, во-первых, обеспечить условия, способствующие подготовке квалифицированных юристов для оказания гражданам различных видов юридической помощи, и, во-вторых, установить с этой целью определенные профессиональные и иные квалификационные требования и критерии [5].

В связи с изложенным федеральный законодатель, устанавливая правовое регулирование вышеуказанных видов деятельности, особое внимание уделяет требованиям к квалификации соответствующих лиц, их осуществляющих, в частности, требования к образованию.

Так, требования к квалификации лиц, претендующих на приобретение статуса адвоката, установлены положениями абзаца первого пункта первой статьи 9 Федерального закона «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации», согласно которым «статус адвоката в Российской Федерации вправе приобрести лицо, получившее по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам высшее юридическое образование по специальности «Юриспруденция» или «Правоведение», либо высшее образование по направлению подготовки «Юриспруденция» или «Правоведение» квалификации «магистр» при наличии диплома бакалавра по направлению подготовки «Юриспруденция», «Правоведение» или «Обеспечение законности и правопорядка», либо высшее образование по специальности «Правоведение» или по специальностям, входящим в укрупненную группу специальностей «Юриспруденция», с присвоением квалификации «юрист», лицо, имеющее ученую степень по юридической специальности» [4].

Положениями пункта 1 части 1 статьи 2 Основ законодательства Российской Федерации о нотариате устанавливается, что нотариусом в Российской Федерации может быть гражданин Российской Федерации, получивший высшее юридическое образование в имеющей государственную аккредитацию образовательной организации высшего образования [1].

Требования к уровню образования кандидатов на должность судьи определены положениями подпункта 1 пункта 1 статьи 4 Закона Российской Федерации «О статусе судей в Российской Федерации», согласно которым судьей может быть гражданин Российской Федерации, имеющий высшее юридическое образование по специальности «Юриспруденция» или высшее образование по направлению подготовки «Юриспруденция» квалификации (степени) «магистр» при наличии диплома бакалавра по направлению подготовки «Юриспруденция» [2].

Образовательный ценз для прокуроров проистекает из положений пункта 1 статьи 40.1 Федерального закона «О прокуратуре Российской

Федерации», которые гласят, что прокурорами могут быть граждане Российской Федерации, получившие по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам высшее юридическое образование по специальности «Юриспруденция», или высшее образование по направлению подготовки «Юриспруденция» квалификации «магистр» при наличии диплома бакалавра по направлению подготовки «Юриспруденция», или высшее образование по специальностям, входящим в укрупненную группу специальностей «Юриспруденция», с присвоением квалификации «юрист», обладающие необходимыми профессиональными и моральными качествами, способные по состоянию здоровья исполнять возлагаемые на них служебные обязанности [3].

Анализ вышеуказанных положений позволяет сделать вывод о том, что законодателем устанавливаются требования к уровню образования лиц, претендующих на занятие конституционно значимыми видами юридической деятельности, не ниже специалитета, а при обучении по направлению подготовки «Юриспруденция» – не ниже магистратуры.

Единственным исключением являются требования к уровню образования лиц, претендующих на замещение должности нотариуса, где законодатель ограничивается указанием на необходимость наличия высшего юридического образования, не конкретизируя его уровень, допуская, тем самым, возможность наделения полномочиями нотариуса лиц, имеющих высшее юридическое образование уровня бакалавриата, что не вполне оправдано в современных условиях, так как нотариусы, как и иные вышеуказанные лица, выполняют публичные функции, которые признаются конституционно значимыми и требующими особой квалификации.

В частности, из положений части 1 статьи 1 Основ законодательства Российской Федерации о нотариате следует, что нотариат в Российской Федерации призван обеспечивать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, конституциями (уставами) субъектов Российской Федерации, настоящими Основами защиту прав и законных интересов граждан и юридических лиц путем совершения нотариусами предусмотренных законодательными актами нотариальных действий от имени Российской Федерации.

Конституционным Судом России отмечалось, что осуществление нотариальных функций от имени государства в целях обеспечения конституционного права граждан на квалифицированную юридическую помощь предопределяет публично-правовой статус нотариусов и обуславливает предъявление к ним особых (повышенных) требований, с тем чтобы обеспечить независимое, объективное и беспристрастное исполнение нотариусами публичных функций на основании закона, что, как следует из статьи 5 Основ законодательства Российской Федерации о нотариате, является одной из основных гарантий нотариальной деятельности [6].

Изложенное предполагает необходимость ужесточения требований к уровню образования лиц, претендующих на замещение должности нотариуса. Представляется целесообразным, принимая во внимание конституционно значимые цели и характер нотариальной деятельности, использование при этом вышеуказанной модели, реализованной законодателем в 2024 году

применительно к претендентам на получение статуса адвоката, предполагающей установление требований о наличии у таких лиц высшего юридического образования не ниже специалитета либо магистратуры при наличии диплома бакалавра.

Представляется, что такие изменения позволят повысить уровень подготовки лиц, претендующих на приобретение статуса нотариуса, и положительно скажутся на качестве оказываемой ими квалифицированной юридической помощи.

Литература

1. Основы законодательства Российской Федерации о нотариате от 11.02.1993 № 4462-1 (ред. от 28.12.2024) // Ведомости СНДиВС РФ.1993. № 10. Ст. 357.
2. Закон РФ от 26.06.1992 № 3132-1 «О статусе судей в Российской Федерации» (ред. от 10.07.2023) // Ведомости СНДиВС РФ. 1992. № 30. Ст. 1792.
3. Федеральный закон от 17.01.1992 № 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации» (ред. от 30.09.2024) // СЗ РФ. 1995. № 47. Ст. 4472.
4. Федеральный закон от 31.05.2002 № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» (ред. от 22.04.2024) // СЗ РФ. 2002. № 23. Ст. 2102.
5. Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 28.01.1997 № 2-П // СЗ РФ. 1997. № 7. Ст. 871.
6. Определение Конституционного Суда Российской Федерации от 28.01.2016 № 198-О [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. URL: <https://online.consultant.ru/riv/cgi/online.cgi?req=doc&base=ARB&n=452668&cacheid=BA74847A3A3E59C60661875B44504CC1&mode=splus&rnd=ZsCRsA#86j0oaUnPqe5b0CP> (дата обращения: 11.01.2025).
7. Определение Конституционного Суда Российской Федерации от 15.02.2005 № 1-О // СЗ РФ. 2005. № 10. Ст. 899.
8. Определение Конституционного Суда Российской Федерации от 08.07.2004 № 235-О [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. URL: <https://online.consultant.ru/riv/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=49676&cacheid=81BD6ECB88ABD4B9C59AB7F86B7E2E9E&mode=splus&rnd=ZsCRsA#8U21oaUCAXlmmvBo1> (дата обращения: 11.01.2025).

СЕКЦИЯ «ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ПРОДАКТ-МЕНЕДЖМЕНТ: ГИПОТЕЗА ДЛЯ ОЦЕНКИ ЮРИСПРУДЕНЦИИ КАК ИНДУСТРИИ

Муромцев Анатолий Владимирович

менеджер юриспруденции,
менеджер полного цикла подготовки юридических кейсов, адвокат,
Черноморская гуманитарная академия, Россия, г. Сочи

***Аннотация.** Термин гипотеза присутствует в логике, в продакт-менеджменте и в юриспруденции. Гипотеза имеет для каждого направления общие черты. Цель работы доказать продуктовую юридическую гипотезу, возможность создания юридического продукта и вывода его на рынок юридических услуг: «Теоретическое доказательство гипотезы возможно тогда, когда она включается в систему не вероятностных, а демонстративных (доказательных) умозаключений и с необходимостью выводится из некоторых истинных суждений».*

***Ключевые слова:** менеджмент продукта, гипотеза, юриспруденция, логика, индустрия.*

Доказательственные умозаключения обобщают подходы продакт-менеджмента и юриспруденции, и в итоге, спустя череду доказательств, создают и обосновывают оценку юриспруденции как самостоятельной индустрии.

Гипотеза в логике

В построении гипотезы в логике ключевым аспектом является ясность и точность формулировки. Гипотеза представляет собой предварительное суждение, которое требует проверки и обоснования.

«... Гипотезой называется предположение, которое считается истинным для того, чтобы вывести из него следствия, согласные с действительными фактами или с другими проверенными положениями...» [3].

Для ее создания необходимо четко определить переменные, которые будут рассматриваться, а также условия, при которых гипотеза может быть верна или опровергнута. Не менее важно учитывать, что гипотеза должна быть фальсифицируемой, то есть возможность ее опровержения должна быть явной и доступной для проверки.

Затем следует этап обоснования, где логические связи между предположениями и выводами становятся основой для дальнейших исследований. В этом контексте важно использовать доступные методы, например, формальную или неформальную логику, помогающие структурировать мысли и выявить внутренние противоречия.

Наконец, тестирование гипотезы через наблюдения или эксперименты является завершающим этапом. Результаты должны быть тщательно проанализированы и интерпретированы, что позволит сделать обоснованные выводы и, возможно, скорректировать исходную гипотезу.

Гипотеза в продакт-менеджменте

Продакт-менеджмент в юридической сфере требует глубокого понимания потребностей клиентов и рынка. Основой успешного продукта являются гипотезы – предположения, которые проверяются для подтверждения их жизнеспособности.

Гипотезы делятся на несколько видов:

- продуктовые (какие функции нужны),
- рыночные (кто целевая аудитория),
- бизнес-гипотезы (как монетизировать продукт).

Генерация гипотез в продакт-менеджменте начинается с глубокого понимания проблем пользователей. Анализ данных, обратная связь от клиентов и наблюдение за их поведением помогают выявить болевые точки. Важно формулировать гипотезы четко и измеримо, чтобы их можно было проверить. Например, гипотеза может звучать так: «Если добавить функцию X, то конверсия увеличится на Y%».

Для проверки гипотез используются различные методы, такие как A/B-тестирование, интервью с пользователями или прототипирование. Важно выбирать подход, который максимально быстро и с минимальными затратами даст ответ на вопрос.

Например, если гипотеза связана с изменением интерфейса, можно начать с создания прототипа и тестирования его на небольшой группе пользователей.

После проверки гипотезы важно анализировать результаты и делать выводы. Если гипотеза подтвердилась, можно масштабировать решение. Если нет – важно понять, почему это произошло, и скорректировать подход. Генерация гипотез – это итеративный процесс, который требует постоянного уточнения и адаптации.

Гипотеза в юриспруденции

Теоретические основы генерации гипотез в юриспруденции базируются на системном подходе, который предполагает анализ правовых явлений через призму их взаимосвязей и взаимодействий. Гипотеза в юридической науке выступает как предположение, требующее проверки, и формируется на основе выявленных закономерностей, пробелов в законодательстве или противоречий в правоприменительной практике. Важным этапом является сбор и анализ эмпирических данных, которые позволяют выдвинуть обоснованное предположение, соответствующее принципам логики и методологии права.

Ключевым аспектом генерации гипотез является их соответствие правовой реальности и теоретическим конструкциям.

Например, юридическая гипотеза должна быть сформулирована таким образом, чтобы её можно было проверить через правовые нормы, судебную практику или доктринальные источники.

При этом важно учитывать динамику правовой системы, которая может влиять на актуальность и применимость выдвинутого предположения. Так, в юридической практике гипотезы помогают создавать продающие кейсы.

Например, предположение, что юристы ценят автоматизацию документооборота, можно проверить, разработав MVP (минимально жизнеспособный продукт) и протестировав его на целевой аудитории.

Методологически процесс генерации гипотез включает в себя использование как общенаучных методов (анализ, синтез, индукция, дедукция), так и специальных юридических подходов, таких как сравнительно-правовой анализ или историко-правовой метод. Это позволяет обеспечить комплексность и достоверность выдвигаемых предположений.

Таким образом:

- в логике гипотеза определяется как выражение, предполагающее определённые отношения между объектами или явлениями. Она служит основой для формулирования теорем и проверки их истинности. Гипотезы позволяют структурировать логическое рассуждение, выдвигая предположения, которые затем подвергаются анализу и проверке с помощью дедуктивных умозаключений.

- в продакт-менеджменте гипотезы применяются для определения направления развития продукта. Формулируя гипотезы о том, какие функции или изменения могут улучшить продукт, менеджеры могут выработать стратегию его совершенствования. Для проверки эффективности предложенных изменений используются различные метрики и методы A/B-тестирования.

- в юриспруденции гипотезы играют важную роль в юридическом анализе. Они используются для изучения правовых норм, выявления пробелов в законодательстве и разработки новых правовых концепций. При рассмотрении конкретных дел гипотезы помогают юристам проанализировать ситуацию с различных точек зрения и выработать оптимальную стратегию защиты. Эта достаточно примитивная конструкция является отправной точкой для переосмысления юриспруденции в сторону индустрии. И действительно, как юрист, обслуживающий интересы промышленника, может стать частью юридической индустрии? Это невероятно. Но юрист, создающий отрасль на основе существующих, но не применяемых в бизнесе правовых институтов, имеет явное преимущество и конкурирует на рынке.

- практическое значение гипотез состоит в том, что гипотезы, будучи основой для критического мышления и анализа, позволяют принимать обоснованные решения в различных областях деятельности и в том числе в продакт-менеджменте для юриспруденции. Формулирование и проверка гипотез способствует выявлению новых взаимосвязей между событиями и действиями и в итоге созданию юридического продукта и вывода его на рынок, улучшению существующих бизнес-процессов и разработке инновационных решений. Теперь не норма правовой статьи применяется к факту события, а правовая норма вовлекается юристом в логику кейса. По своей сути на этом этапе юрист становится основателем нового продукта - новатором. Новатор, исходя из гипотезы к доказанной теории, создает в последующем факт достижения конкурентного результата на рынке, став продакт-менеджером.

- в целом для логики, продакт-менеджмента и юриспруденции характерны однообразные элементы гипотезы: предположение, проверка (в том числе эксперимент), доказательство. Доказанная гипотеза предстает теорией. С момента, как юрист стал новатором, а новатор продакт-менеджером, суть юриспруденции перестает существовать как помощь лицу, попавшему в тяжелую правовую ситуацию, а заключается в формировании юридического продукта, юридического кейса, как логистики действий и событий, включающих подготовку документов, рассмотрение дела в компетентном органе, в итоге достижение экономически выгодного результата наиболее быстрым путем. Сформированный продукт выводится на рынок, а необходимость тиражирования продукта вынуждает юристов формироваться в команды по созданию продукта (стартапы). Конкуренция между командами (юридическими фирмами) создает индустрию, а именно индустрию юриспруденции.

«Лирическое отступление»: продакт-приемы в юриспруденции, а также в ЛегалТех

Фокус на проблемах клиентов

Ключевым аспектом продакт-менеджмента в юриспруденции является фокус на проблемах клиентов. Юридические услуги часто воспринимаются как сложные и дорогостоящие, поэтому продукт должен не только решать задачи, но и быть интуитивно понятным.

Например, гипотеза о том, что клиенты хотят получать юридическую помощь в формате чата, может быть проверена через создание прототипа с базовым функционалом.

Важно учитывать специфику юридического рынка, где доверие и профессионализм играют ключевую роль. Продукт должен не только упрощать процессы, но и соответствовать высоким стандартам качества.

Например, гипотеза о том, что юристы готовы использовать AI для анализа договоров, требует тщательной проверки на соответствие законодательным нормам и точности результатов.

Итеративный подход позволяет минимизировать риски и адаптировать продукт под реальные потребности юристов. Обратная связь от пользователей помогает уточнить гипотезы и улучшить продукт.

Например, если MVP платформы для юридических онлайн-консультаций показывает низкую вовлеченность, это сигнал к пересмотру функционала или UX.

Применение продукта конкурентной среды – ЛегалТех

Одним из важных шагов в разработке юридического продукта является анализ конкурентной среды, а именно ЛегалТех. Создание продукта ЛегалТех для клиентов-юристов и создание юридического продукта ЛегалТех для клиентов-обывателей в настоящее время конкурентная среда. Понимание, какие технические решения уже представлены на рынке, позволяет выделить уникальные преимущества и избежать дублирования функционала. Например, если конкуренты предлагают стандартные шаблоны документов, можно сосредоточиться на персонализации и интеграции с государственными системами.

Работа с анализом данных

Не менее значимым является работа с данными. Анализ поведения пользователей помогает выявить узкие места и точки роста.

Например, если клиенты часто прерывают процесс оформления договора, это может указывать на сложность интерфейса или недостаток информации.

Внедрение аналитики позволяет оперативно реагировать на такие проблемы.

Кроме того, важно учитывать изменения в законодательстве. Продукт должен быть гибким и адаптивным, чтобы соответствовать новым требованиям.

Например, автоматическое обновление шаблонов документов в соответствии с изменениями в законах повышает доверие клиентов и снижает риски ошибок.

Основной вывод: привычное жизненное и обывательское восприятие юриспруденции, как сферы оказания юридических услуг юристами людям, попавшим в некую, неизвестную им или тяжелую правовую ситуацию, тормозит рынок. Переосмысление назначения юриспруденции для рынка с позиций возможностей: создания юридических продуктов и вывода их на рынок, конкуренция между командами бизнес-юристов, создание юридических стартапов в союзе с промышленниками, выводит юриспруденцию на новый уровень, а именно уровень индустрии. Доказанные теории, обоснованные и проверенные экспериментами гипотезы необходимы и создают новое общественное мнение в среде экспертов о будущем юриспруденции, а также реальные рычаги (инструменты) создания юридического продукта.

Литература

1. <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=36582>.
2. Михаил Литвак. Формы Мышления. https://litvak.me/statyi/article_post/formy-myshleniya.
3. https://litvak.me/statyi/article_post/formy-myshleniya.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ПОНЯТИЕ «ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ» И ИХ РАЗВИТИЕ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Алябьева Елена Ивановна

воспитатель, МОУ «Начальная школа «Академия детства»,
структурное подразделение «детский сад»,
Россия, Белгородская область, Белгородский район, п. Разумное

Деркач Екатерина Петровна

воспитатель, МОУ «Начальная школа «Академия детства»,
структурное подразделение «детский сад»,
Россия, Белгородская область, Белгородский район, п. Разумное

Бабынина Елена Владимировна

воспитатель, МОУ «Начальная школа «Академия детства»,
структурное подразделение «детский сад»,
Россия, Белгородская область, Белгородский район, п. Разумное

Аннотация. В статье говорится о том, что оптико-пространственные представления являются необходимым условием социальной жизни человека, формой отражения окружающего мира, фактором успешного познания и активного преобразования действительности.

Ключевые слова: оптико-пространственные представления, дошкольники, восприятие, онтогенез.

Оптико-пространственные представления – представления, отражающие пространственные отношения предметов (форма, величина, месторасположение, движения). Они представляют сложную матричную структуру психики, для изучения которой необходимо обратиться к разным видам деятельности, включающим непосредственный пространственный гнозис и праксис. В диапазон оптико-пространственных представлений входят как образные представления, так и квазипространственные (конструкции, отражающие пространственные отношения).

Важным механизмом формирования оптико-пространственных представлений является познавательный психический процесс восприятия. Восприятие – достаточно сложный, многоуровневый, системный процесс, выполняющий отражательную и регулярную функции в поведении ребенка. Развитие процесса зрительного восприятия в онтогенезе имеет свои особенности. На первых этапах развития восприятие носит предметный характер, то есть все свойства предмета: цвет, форма, величина и другие не отделяются у ребенка от предмета.

Формирование у детей пространственной ориентировки происходит за счет практической деятельности, возможность которой формируется в конце

первого года жизни, одновременно с укреплением совместной работы зрительного, кинестетического и вестибулярного анализаторов, а также за счет предметных действий и ходьбы.

При совместной работе анализаторов, предметных действий и движений ребенка осуществляются процессы осматривания, ощущения, поворота головы, тела, движения глаз, движения к предмету, которые формируют комплексные формы отражения пространственных отношений. Ребенок начинает свое индивидуальное развитие с восприятия освоения элементов окружающей среды в их пространственном расположении, то есть, локализуя окружающие его предметы по отношению к себе, своему телу, покоящемуся в пространстве.

Начальные движения ребенка направляются предметами. Цель этих движений состоит в том, что они служат способом ориентировки ребенка в пространстве и отправной точкой формирования конкретных функциональных пространственных представлений.

К трем годам у ребенка складывается системный механизм пространственной ориентировки, включающий взаимосвязь зрения, кинестезии и статико-динамических ощущений.

В этот период у ребенка немедленно и неравномерно образуются отдельные умственные операции со словесным обозначением пространства. Происходит расширение в опыте ребенка окружающего пространства и возможностей ознакомления с многообразием предметной деятельности в различных открытых пространствах. Это стимулирует зрительное освоение пространства (формируется наблюдение, поза, установка рассматривания, зрительное обследование).

Выделяют три категории элементарных знаний о пространстве, которыми должны владеть дети четырех лет: отражение удаленности предмета и его местонахождение; ориентировка в направлениях пространства; отражение пространственных отношений между предметами.

Отражение удаленности и местонахождения предметов, связанное с ходьбой ребенка и перемещением в пространстве, вступает в новый период развития, связанный с освоением слов, обозначающих определенные значения сигналов (далеко, тут, там). Дошкольники овладевают грамматическими формами выражения пространственных отношений (предлоги и окончания).

Сначала у ребенка появляются предлоги: около, возле, у, в, на, под. Позднее слова «справа», «слева», употребление которых ограничивается ситуацией различения ребенком своих рук и соотносительно с положением и действиями его правой и левой статичной руки, а также соотносительно соответствующим сторонам тела и расположению по этим сторонам предметов. Дети начинают под руководством взрослых употреблять слова «большой», «высокий», «маленький», «низкий».

Важной для развития системы зрительно-пространственной ориентации является изобразительная деятельность. Рисунок в этот период контурный, моделирующий внешние очертания предмета, пространственные особенности и соотношения составляющих частей, на что ребенок раньше почти не обращал внимания.

В этом возрасте ребенок может проводить вертикальные и горизонтальные линии, рисовать круг. Детям легче даются вертикальные линии. При проведении горизонтальных линий дети разворачивают рисунок.

При таком освоении рисунка отсутствует координация зрительных представлений с движениями руки. Это объясняется не выработанностью константности в положении предметов в пространстве.

В дошкольный период происходит дифференциация правого и левого направлений. Сначала у детей дифференцируется правая рука со свойственным ей сложным стереотипом движений, в том числе и пространственно-ориентировочным, попутно формируется дифференцировка аналогичных реакций левой руки в двигательном и зрительном анализаторах.

Ребенок в этом возрасте начинает оперировать предметами в предметно-пространственной манипулятивной форме в трехмерном и двухмерном пространстве. Точкой отсчета в трехмерном пространстве является схема тела, выделяется порядок предметов. Точкой отсчета в двухмерном пространстве (на плоскости) является любой объект, не только схема тела. Также у ребенка формируются метричные представления, то есть длина, ширина, глубина, высота и так далее.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что при нормальном речевом и психическом развитии к концу дошкольного возраста все основные компоненты зрительно-пространственного восприятия должны быть сформированы – зрительное восприятие, пространственные представления, зрительный анализ и синтез, зрительно-моторные координации, зрительная память. Должна быть готова оптическая база для практического овладения детьми графическими языковыми символами.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 305 с.
2. Башаева Т.Н. Развитие восприятия у детей [Текст] / Т.Н. Башаева. – Ярославль: «Академия развития», 1997.
3. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка [Текст] / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 318 с.

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ: ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ

Барыбина Ирина Сергеевна

учитель русского языка и литературы,
МОУ «Принцевская СОШ», Россия, г. Валуйки

Лебедкина Виктория Борисовна

методист, Валуйский межмуниципальный методический центр
ОГАОУ ДПО «БелИРО», Россия, г. Валуйки

Головченко Лариса Валериевна

заместитель директора, учитель математики,
МОУ «Принцевская СОШ», Россия, г. Валуйки

***Аннотация.** В статье авторы рассматривают проблемы внедрения в образовательный процесс общеобразовательного учреждения формирующего оценивания познавательной деятельности обучающихся, создания критериальной системы оценивания учебных достижений через использование лучшего педагогического опыта.*

***Ключевые слова:** формирующее оценивание, планируемые результаты, образовательный процесс, учебная деятельность, познавательная деятельность, индивидуальные достижения.*

Работа над подготовкой учителей к участию в профессиональных конкурсах различного уровня (муниципального, регионального, всероссийского), требующих подготовки технологической карты урока, проведения открытого урока или предоставления его видеозаписи, в течение нескольких лет показала, что одной из проблем в этом процессе является соблюдение критерия оценивания обучающихся. Этап оценки учебной деятельности учащихся – неотъемлемая часть урока любого типа: закрепления, комплексного применения, обобщения и систематизации знаний и способов деятельности, в том числе и изучения новых знаний (типология по Т. И. Шамовой и Т. М. Давыденко). При этом урок контроля или проверки знаний – особый урок, где оценка результатов усвоения учебного материала осуществляется по критериям, зафиксированным в локальном акте общеобразовательного учреждения.

Типология уроков в методической науке представлена с указанием этапов каждого урока. Так вот, оценивание учебной деятельности как этап должен занимать минимальное количество времени в конце урока или складываться (суммироваться) из оценки работы ученика на каждом его этапе. И представлять этот результат учитель должен, исходя из напряжённой работы ученика на протяжении всего урока, достоверно, объективно! Как не упустить каждый шаг, ответ, идею школьника, зафиксировать как слагаемое его успеха? Как в потоке подачи учебного материала, его высокой информационной нагрузке, в методах и приёмах, смене наглядности, при оптимизации использования времени увидеть и оценить каждого ученика в разных видах деятельности?

Сегодня общество предъявляет высокие требования не только к содержанию образования, процессу модернизации, но и критериям оценивания, в связи с чем Федеральные государственные образовательные стандарты внесли новое понимание учебных результатов и соответственно определили другие подходы к их оцениванию как объективному процессу. В ФГОС НОО указано, что стандарт обеспечивает «формирование критериальной оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования» [6], и это определяет подходы к созданию системы объективного оценивания, имеющей критериальные основания.

Пинская М. А. пишет, что «система оценивания должна давать возможности определить, насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал, сформирован тот или иной практический навык, т.е. другими словами, - возможность сверить достигнутый учащимися уровень с определённым минимумом требований, заложенных в тот или иной учебный курс» [4, с. 15].

Формирующее оценивание на всех уровнях обучения позволяет оценить не только полученный «багаж» знаний, но и стать оценкой индивидуальной познавательной деятельности ученика на уроке, его метапредметных и личностных достижений.

В формирующем оценивании подвергается оценке не только конечный продукт, но и усилия, которые приложил отдельно взятый обучающийся для его достижения, фиксируется индивидуальный интеллектуальный «прирост» ученика. В этом случае преодолевается негативный эффект сравнения одного ученика с другим, разделения учеников на успешных и неуспешных, ведь каждый из них сопоставляет динамику развития не со своими одноклассниками, а только с самим собой в прошлом [2, с. 42].

Однако критериев для оценивания динамики познавательной деятельности обучающихся не выработано, как и документов, регламентирующих данный процесс.

Авторы данной статьи отметили широкий интерес педагогической общественности к факту формирующего оценивания и опыту учителей-практиков. Ими изучена научно-методическая литература, в результате чего они учли наличие большого количества методических материалов, которые помогают учителям ориентироваться в выборе инструментария оценивания познавательной деятельности обучающихся на уроке.

Широко освещает этот вопрос научно-методический журнал «Методист». Так, в журнале представлен опыт учителя русского языка г. Воркуты Гавриловой М. В., которая подчёркивает, что система оценивания должна фиксировать не только изменение уровня подготовленности учащегося, но и динамику его успехов [1, с. 43].

В своей статье М. В. Гаврилова обращается к учебному пособию М. А. Пинской «Формирующее оценивание: оценивание в классе», где автор пособия рекомендует начинать работу по формирующему оцениванию с освоения одной-двух простых техник, и только в одном классе. Нужно объяснить школьникам, что именно делает учитель и что нужно делать им. Собрать

ответы и как можно быстрее показать ученикам, что учитель узнал благодаря оцениванию и к каким изменениям это приведёт [1, с. 43].

Журнал «Методист» предлагает опыт работы учителя начальных классов (г. Воркута) над формирующим оцениванием, который использует трёхцветный индикатор при оценивании чтения. В результате внедрения авторской методики «у детей заметно повышается уровень креативности, отмечается более низкий уровень фоновой тревожности, как у детей, так и у родителей, создаётся хороший психологический климат, происходит повышение мотивации к обучению» [5, с. 39].

Пинская М. А. подчёркивает, что с приобретением опыта критериального оценивания ученики становятся более самостоятельными и инициативными [3, с. 71]. Так и учитель с приобретением опыта формирующего оценивания обеспечит благоприятную атмосферу образовательного пространства в классе и, как следствие, в школе в целом.

В рамках методической деятельности авторы статьи отмечают, что в педагогической практике учителей общеобразовательных учреждений, сотрудничающих с Валуйским межмуниципальным методическим центром, накоплен достаточный опыт использования формирующего оценивания. Его диссеминация осуществляется благодаря наставничеству (по уровню сформированности профессиональной компетенции) в рамках взаимопосещения уроков учителя, желающего внедрять формирующее оценивание, наставником. Чаще всего в качестве инструментария используются листы оценивания индивидуальных достижений, по М. А. Пинской, но с разным содержанием вопросов и в разных вариантах структуры оценочных листов, в которых балльная самооценка обучающимся учебных достижений и скорректированная оценка учителем суммируются и переводятся в отметку.

Доказали свою эффективность в оценивании учебной деятельности с использованием критериев технологические карты для групповой и парной работы над поиском ответа на проблемный вопрос на уроках русского языка в основной и старшей школе, для проведения квази-исследования и мини-проекта на уроках литературы в 5–11 классах на этапах закрепления, обобщения и систематизации изученного. Карта представляет собой таблицу с заданием-проблемой, её структура и содержание усложняется от 5-го класса до 11-го: в 5-м – цель и алгоритм работы детей выстраивается под руководством учителя, в 11-м – учитель обозначает проблему (или несколько), обучающиеся круг проблем расширяют и планируют самостоятельно программу действий по её решению. Критерии оценивания разрабатываются совместными усилиями детей и учителя с учётом необходимых в процессе работы учебных действий; в технологической карте для этого есть специальная графа.

Вместе с тем пресловутая оптимизация учебного времени (на которое ссылается часть учителей) не позволяет системно включиться в прогностическую деятельность: при проектировании урока по-прежнему преобладает традиционная отметочная система.

При этом следует подчеркнуть, что формирующее оценивание приобрело особую актуальность в условиях дистанционного обучения. Возрастают

требования к соблюдению принципа обратной связи, что влечёт за собой разработку критериев оценивания самостоятельной познавательной учебной деятельности обучающихся и соответственно реализацию принципа их открытости. И теперь встаёт новый вопрос: как соблюсти в дистанционной работе принцип активного участия в оценивании учеников? Ведь соотношение отметки педагога и самооценки ученика остаётся неизменным в формирующем оценивании.

Методической науке предстоит помочь учителю выстроить критериальные подходы с учётом уровня развития познавательных учебных действий школьника и его возрастных особенностей, а также с опорой на сложившийся педагогический опыт по рассматриваемой проблеме. Чтобы решить [3, с. 9], куда необходимо продвинуться и как сделать это наилучшим образом!

Литература

1. Гаврилова М.В. Формирующее оценивание как современный подход к оценке образовательных результатов учащихся на уроке русского языка // Методист. 2019. № 9. С. 43-45.
2. Зейгман И.М. Формирующее оценивание – основа учебной деятельности младшего школьника // Методист. 2020. № 1. С. 40-42.
3. Пинская М.А. Оценивание в условиях введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта: учебно-методическое пособие / М.А. Пинская. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 96 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: URL: <https://nsportal.ru/sites/default/files/2016/02/13/01.pdf>.
4. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: URL: http://school29popova.vlg.eduru.ru/media/2018/09/29/1218738599/Pinskaya_Formative_assessment.pdf.
5. Рыбина Л.Ю. Использование элементов формирующего оценивания на уроках литературного чтения в 1 классе // Методист. 2020. № 1. С. 39.
6. Федеральная основная образовательная программа начального общего образования: Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс] / Режим доступа: URL: https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_NOO.pdf.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Засухина Елена Викторовна

учитель физики, МБОУ «Гимназия № 2», Россия, г. Мурманск

***Аннотация.** Социально-экономические преобразования, происходящие в обществе, предопределяют изменение целей школьного образования. Сегодня личность школьника поставлена в центр учебно-воспитательного процесса. Статья посвящена характеристике отдельных направлений формирования познавательного интереса учащихся на уроках физики. В работе проанализированы возможности развития познавательного интереса учащихся на уроках физики.*

***Ключевые слова:** физика, познавательный интерес, творческие способности, активизация познавательной деятельности, проблемное обучение, физические задачи, поисковая деятельность.*

«Где только возможно, изучение должно стать переживанием», – писал А. Эйнштейн [10, с. 94]. Именно сопереживание, изучаемому на уроке, приведет к эмоционально-чувственной воспитанности учащихся, которая и определяет отношение человека к знаниям, их приобретению, поиску.

Под познавательным интересом к предмету понимается избирательная направленность психических процессов человека на объекты и явления окружающего мира, при которой наблюдается стремление личности заниматься именно данной областью. Интерес – мощный побудитель активности личности, под его влиянием все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной [10, с. 94].

В теории и методике преподавания физики уделяется внимание многим факторам обучения, от которых зависит получение личностных, предметных и метапредметных результатов в соответствии с требованиями к результатам обучения ФГОС. Одно из требований к личностным результатам обучения заключено в сформированности познавательных интересов, а также мотивации образовательной деятельности школьников на основе личностно ориентированного подхода.

Вопрос полноты достижения запланированных результатов обучения на конкретном уроке физики всегда актуален для учителя. Корректировка применяемых методов, приемов и средств обучения на разных этапах учебного занятия по физике дает учителю возможность управлять конкретным полученным результатом обучения, но не оказывает прямого влияния на мотивации образовательной деятельности школьников [1, с. 138].

Цель изучения школьного курса физики заложена в требованиях ФГОС к результатам обучения [11]. В п. 9.12 ФГОС нашли отражение требования к предметным результатам освоения базового курса физики по учебному предмету «Физика» (базовый уровень), например:

1. Сформированность представлений о роли и месте физики и астрономии в современной научной картине мира, о системообразующей роли физики в развитии естественных наук, техники и современных технологий, о вкладе российских и зарубежных ученых-физиков в развитие науки;

2. Сформированность умений распознавать физические явления (процессы) и объяснять их на основе изученных законов: равномерное и равноускоренное прямолинейное движение, свободное падение тел, движение по окружности, инерция, взаимодействие тел, колебательное движение, резонанс, волновое движение;

3. Владение основополагающими физическими понятиями и величинами, характеризующими физические процессы (связанными с механическим движением, взаимодействием тел, механическими колебаниями и волнами) и др.

Во власти школьного учителя физики, следуя общей заданной цели ФГОС, сформулировать цель урока, его конкретных этапов, наполнив их содержанием, выбрать методы, приемы, средства обучения, организовать познавательную деятельность учеников.

Повлиять напрямую на мотивацию образовательной деятельности школьников учитель не может, поскольку мотивация зависит только от самого обучающегося. Учитель может способствовать созданию условий на уроке физики для [1, с. 138]:

1. Познавательной деятельности ученика при изучении физики;

2. Эмпатичной вовлеченности через познавательную активность ученика;

3. Обеспечению пространственно-временных условий, способствующих возникновению мотивации образовательной деятельности школьников при изучении физики через цепочку – «любопытство – любознательность – интерес – познавательный интерес».

Не секрет, что школьники воспринимают физику как науку сухую, скучную, не интересной. Действительно, часто ли мы на уроках находим время для шуток? Повторяющиеся в задачах слова: «шарики, тележки, тела и др.» внушают многим ребятам стойкую неприязнь к сложному предмету – физике. Поэтому учитель, для роста познавательной деятельности используют занимательные опыты, загадки, пословицы, отрывки из сказок и мультфильмов и т. д. Формы развития познавательного интереса, это – мотивация, научность знаний и творчества школьников [2, с. 50].

Познавательная активность – интегративное качество личности, проявляющееся в стремлении к познанию, определяющее устойчивый интерес к поиску новых знаний, готовность к поисковой деятельности, инициативности и самостоятельности в ней, выражающееся в положительных эмоциях и рефлексивном самоуправлении [9, с. 94]. Познавательную активность возможно рассматривать как активную деятельность и стремление, направленное на эффективное получение знания и умений, которую можно мотивировать и стимулировать.

Любое научное знание усваивается только тогда, когда у обучающегося есть познавательная потребность и мотивации к получению знаний. Познавательная потребность должна подкрепляться положительными эмоциональными переживаниями, например, от успешного решения задачи. Познавательная потребность побуждает учеников на самостоятельную активность, самообразование [12, с. 119].

На поставленные вопросы ученик стремится самостоятельно найти верный ответ, преодолевая затруднения и противоречия, возникающие в процессе поиска верного решения. Согласимся с мнением Г. И. Щукиной, которая считает, что основой для развития познавательного интереса учащихся являются ситуации решения задач преимущественно поискового, творческого и нестандартного характера, ситуации активного размышления, догадок, мыслительного напряжения, доказательства суждений, применения полученных знаний, принятия решений [14, с. 146].

Опыт показывает, что в развитии интереса к предмету нельзя полностью полагаться на содержание изучаемого материала. Если ученики не вовлечены в активную деятельность, то учебный материал вызовет в них, скорее всего, созерцательный интерес к предмету, который не будет являться познавательным интересом. Учителю важно сделать так, чтобы большая часть учеников имела интерес к процессу познания, то есть они хотели бы об этом узнать, прочитать. Важно сделать так, чтобы обучающимся стало интересно учиться, для чего необходимо сделать каждый урок интересным для каждого ученика.

Широкое применение демонстраций в процессе обучения способствует активизации умственных, творческих, волевых усилий курсантов, формированию позитивной мотивации к изучению физики, то есть активизации творческо-поисковой, учебной деятельности обучающихся, активизации самостоятельной работы [13, с. 10].

В процессе обучения физике изменяется объект интереса учащихся. Вначале это факты, опыты, явления; затем – возможности их объяснения; потом – глубокое их истолкование и теоретическое обобщение на основе ведущих теоретических идей, приводящие к пониманию физической картины мира [10, с. 97].

Как может учитель физики судить об уровне интереса учащихся на уроках? Можно сформулировать следующие показатели интереса [10, с. 98]:

- активное включение в учебную деятельность;
- реакция на звонок с урока;
- самостоятельность выводов и обобщений;
- добровольное выступление с докладами;
- участие по собственному желанию в анализе и дополнениях ответов товарищей;
- желание проникнуть в сущность явлений и законов, объяснить окружающие явления;
- самостоятельное проведение экспериментов, работа с приборами в кабинете и дома;

- свободное чтение научно-популярной литературы в школьной библиотеке и дома;
- участие во внеклассной работе по физике.

Например, современная методика обучения решению задач [6, с. 8-14; 7; 8] советует использовать «Десять заповедей» – т. е. десять правил, алгоритм действий учащихся при работе с задачами:

1. В основе методов решения физических задач используются физические законы.
2. Задача может быть решена только в рамках выбранной абстрактной модели.
3. Математика при решении задач играет роль инструмента, прибора исследования.
4. Решение справедливо в рамках выбранной системы отчета.
5. Критерием правильности решения является физический опыт.
6. «Каждое слово должно иметь смысл».
7. В исходной системе уравнений каждое уравнение должно иметь свое название.
8. Сначала – система уравнений, потом – решение.
9. В физике сравниваются величины одинаковой размерности.
10. Последний этап решения физической задачи – анализ полученного результата.

Решение большинства задач в школах проводят по упрощенной схеме [3, с. 26-27]:

1. Анализ и запись условия задачи, и его наглядное пояснение схемой или чертежом;
2. Составление уравнений;
3. Совместное решение полученных уравнений относительно той или иной величины, считающейся в данной задаче известной;
4. Анализ аналитически полученного результата и числовой расчет.

Существует несколько форм записи известных величин: в строчку; в «столбик»; решение с пояснениями. Получив ответ в общем виде, и проанализировав его, приступают к числовым расчетам. Перед этим выбирают систему единиц, в которой решено проводить вычисления. Проводя арифметические расчеты, можно пользоваться правилами приближенных вычислений. Ниже приведены примеры задач, решение которых вызывает большой интерес к нахождению ответа.

I. Расчетные задачи:

1. Завод, на котором работает инженер, находится за городом. Каждый раз к приходу поезда на станцию приезжает заводская автомашина, которая доставляет инженера на место работы. Однажды инженер приехал на станцию на 1 час раньше обычного и, не дожидаясь машины, пошел на завод пешком. По дороге он встретил автомобиль и приехал на завод на 10 мин раньше обычного. Сколько времени шел инженер до встречи с заводской машиной? (55 мин.).

2. Какое количество капель воды находится в кубическом сантиметре тумана, если видимость равна 100 метров и туман держится около часа? (70 капель). Данная задача требует теорию рассеяния света, силу сопротивления падения капель и формулу Стокса.

3. Оцените высоту падения, на которой застывает расплавленная свинцовая капля (45 м).

4. Круглый стальной конус высотой 10 см и диаметром основания 8 см катится без скольжения по горизонтальной плоскости, делая один оборот вокруг вертикальной оси, проходящей через вершину конуса, в течение 2 секунд. Определить силу статического трения (0,29 Н).

5. На двух нитях подвешен шарик радиусом 1 см. Шарик вращают, нити закручиваются, вследствие чего шарик поднимается. Когда было сделано 20 оборотов, шарик поднялся на 1,2 см. Шарик отпускают и нити раскручиваются. Какова скорость центра шарика и частота оборотов, когда он вернется к первоначальному уровню? (0,7 см/с; 12 Гц).

6. Атмосфера Земли состоит из 78,08 % азота и 20,95 % кислорода. Определить парциальное давление в атмосферных составляющих воздуха (0,78; 0,22 атм.).

II. Экспериментальные задачи:

1. Какую силу нужно приложить к ручке слесарного молотка, чтобы вырвать забитый гвоздь?

2. Экспериментально определите скорость движения пальца руки.

3. От пламени одной спички можно зажечь несколько деревянных лучинок. Почему не загорается деревянное полено, из которого расщеплены лучинки?

4. Как с помощью стального шарика и секундомера определить радиус большого сферического зеркала.

5. Двухметровая волна движется по поверхности водоема. Как определить скорость распространения волны?

6. Деревянную палочку можно резать быстровращающимся диском. Почему? Определите наибольшую частоту вращения.

III. Пословицы, поговорки, загадки:

1. Объясните смысл пословицы «Гвоздь от молотка визжит, от гвоздя стена трещит».

2. Объясните смысл поговорки «От пустой бочки много шума».

3. Разгадайте загадку «Вокруг носа вьется, а в руки не дается».

4. Объясните смысл приметы «Какой пенёк – такая и погода».

5. Змей Горыныч съедает за обедом 5 кубометров осиновых дров, что соответствует 4 ГДж энергии. Сколько часов может вести бой с тремя богатырями, если для битвы Горынычу необходима средняя мощность 30 кВт на одного богатыря. Боевой КПД змея 30% (3,6 часа).

6. Объясните смысл финской пословицы «Корабли спускают, так салом помазывают»

Причин, которые ведут к потере интереса к освоению новых знаний, к овладению технологией исследовательской деятельности (и как следствие потере интереса к предмету), возможно назвать несколько [5, с. 12]:

- не в полной мере применяются элементы исследования, как важнейшего компонента при обучении физике, в лабораторных и практических работах: ввиду недостаточности оборудования или упрощённости самой экспериментальной модели, затрат большого количества времени учащимися на расчёт искомых величин и погрешностей измерений, невозможности многократного повторения эксперимента при различных параметрах и т. д.;
- невозможность показа некоторых физических экспериментов в условиях школы, ввиду их дорогой стоимости или высокой опасности и т. д.;
- формальный подход к решению физических задач (решение их только на бумаге и невозможность проверки полученного результата на практике).

Как бы быстро ни развивались новые технологии в современном мире, главный ресурс, без которого невозможно воплощение новых стандартов школьного образования, – учитель и его отношение к учебному процессу, его творчество и профессионализм, его умение раскрыть способности каждого ребенка. Для этого он должен находиться в постоянном поиске инноваций, внедрять их в свою работу [4, с. 470].

В заключении хотелось бы отметить, что в школьном курсе физики, при недельной нагрузке в 2 часа, физика изучается поверхностно. У большинства школьников в голове создается «винегрет» из определений, понятий и формул. Не хватает учебного времени для восприятия, понимания, закрепления материала. Важно, чтобы на уроках физики решались бы задачи (от простых до сложных) с показом занимательных опытов, с использованием мультимедиа и игровой формы (загадки, пословицы, стихи, сказки, видеосюжеты и т. д.). Для контроля выполнения заданий важно использовать тестовые задачи. Экспериментальные задачи повышают желание решать физические задачи как в школе, так и дома.

Работа учителя физики по организации повышения учебной деятельности школьников должна строиться с учетом постепенного, планомерного и целенаправленного достижения желаемой цели – развития творческих, познавательных способностей учащихся. Использование современных методов стимулирования познавательной активности учащихся способствует более осознанному усвоению общего курса физики, совершенствует методику ее преподавания, усиливает познавательный и профессиональный интерес учеников.

Литература

1. Искандеров Н.Ф. Создание условий возникновения мотивации к познавательной деятельности при изучении физики / Н.Ф. Искандеров, Е.А. Пономарева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 138-140.
2. Ланкин С.В. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении курса молекулярной физики / С.В. Ланкин, Т.А. Ерова // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 65-3. – С. 50-52.

3. Ланкин С. Методические основы обучения учащихся решению физических задач / С. Ланкин, Ю. Иванюк // *Annali d'Italia*. – 2020. – № 11-3. – С. 25-28.
4. Мельниченко Е.Ю. Эффективные инновационные подходы в формировании устойчивого познавательного интереса у обучающихся к физике / Е. Ю. Мельниченко // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2018. – № 1. С. 467-470.
5. Найденова И.И. Активизация познавательной активности через использование информационно-коммуникационных технологий на уроках физики при организации учебно-исследовательской работы учащихся / И.И. Найденова // *Academy*. – 2018. – № 4(31). – С. 11-12.
6. Николаев В.И. О дидактических достоинствах курса физики / В.И. Николаев // *Физическое образование в вузах*. – 2006. – Т. 12. – № 2. – С. 8-14.
7. Новодворская Е.М., Дмитриев, Э.М. Методика проведения упражнений во втузе / Е.М. Новодворская. – М.: Высшая школа, 1981. – 319 с.
8. Орлов В.Л., Сауров Ю.А. Методы решения физических задач / В.Л. Орлов. – М.: Дрофа, 2005. – 240 с.
9. Осипова С.И., Сергеева, А.Н. Познавательная активность как объект педагогического анализа // С.И. Осипова / *Гуманизация образования*. – 2016. – № 2. – С. 94-101.
10. Полесский Г.А. Развитие познавательного интереса на уроках физики / Г.А. Полесский // *Конструктивные педагогические заметки*. – 2018. – № 6-1(9). – С. 93-100.
11. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 27.12.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» // *Российская газета*, № 139, 21.06.2012.
12. Султаналиева Р.М. Решение олимпиадных задач по физике как фактор воспитания познавательной активности школьников / Р.М. Султаналиева и др. // *Актуальные научные исследования в современном мире*. – 2019. – № 1-4(45). – С. 118-122.
13. Толмачева Н.А. Демонстрационные эксперименты по физике как средство активизации познавательного интереса у обучающихся военных вузов / Н.А. Толмачева // *Colloquium-Journal*. – 2019. – № 13-4(37). – С. 8-10.
14. Шукин Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Учебное пособие для студентов / Г.И. Шукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Люц Евгения Александровна

учитель-логопед, МОУ «Начальная школа «Академия детства»,
структурное подразделение «детский сад»,
Россия, Белгородская область, Белгородский район, п. Разумное

Доценко Ирина Владимировна

воспитатель, МОУ «Начальная школа «Академия детства»,
структурное подразделение «детский сад»,
Россия, Белгородская область, Белгородский район, п. Разумное

Батищева Наталья Леонидовна

воспитатель, МОУ «Начальная школа «Академия детства»,
структурное подразделение «детский сад»,
Россия, Белгородская область, Белгородский район, п. Разумное

***Аннотация.** В статье говорится о том, что сюжетно-ролевая игра оказывает положительное влияние на речевое развитие детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** дошкольники, сюжетно-ролевая игра, речь, диалог.*

Игровые занятия для ребёнка являются одним из самых эффективных методов для развития речи. Рассмотрим особенности воздействия игры на речевое развитие более подробно.

В дошкольном образовательном учреждении ребенок получает море впечатлений, ведь там он играет и общается, получает новые навыки и применяет их на практике, задает вопросы и получает на них ответы, учится соперничать и делиться эмоциями, соблюдать правила, планировать свои действия и подчиняться распорядку.

Через игру можно побуждать детей к общению друг с другом. Уникальными возможностями для речевого развития в дошкольном возрасте обладает сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно-ролевая игра способствует:

- закреплению навыков пользования инициативной речью;
- совершенствованию речи;
- обогащению словаря;
- формирование грамматического строя языка и. т. д.

Сюжетно-ролевая игра оказывает положительное влияние на речевое развитие, например, в ходе игры ребенок вслух разговаривает с игрушкой, говорит и за себя, и за нее, подражает гудению самолета, голосам зверей.

Среди сюжетно-ролевых игр особое внимание стоит уделить играм, содержанием которых является инсценирование какого-либо сюжета, так и называемые игры-драматизации. Именно эти игры оказывают большое влияние на обогащение речевого развития детей.

Театрально-игровая деятельность обогащает детей новыми впечатлениями, формирует диалогическую речь, активизирует словарь. Часто дошкольники самостоятельно преобразовывают инсценировки, включают их в сюжетно-ролевые игры, которые способствуют развитию речевой активности и выразительности речи.

Развитию выразительности речи и согласованности слов с движениями способствуют и хороводные игры, и игры с пением. Эти игры формируют также произвольное запоминание текстов и движений.

Содержания сюжетно-ролевых игр должно рассматриваться педагогом как условие формирования положительных взаимоотношений дошкольников.

В игру вовлекаются все стороны личности: ребенок двигается, воспринимает, говорит, думает, в процессе игры у него активно работают все психические процессы: воображение, мышление, память, эмоциональные и волевые проявления.

В создании образа особенно велика роль слова. Слово помогает ребенку выявить его мысли, чувства, согласовывать свои действия. Развитие целенаправленности связано с речевым развитием, с возрастающей способностью облечь в свои слова замыслы.

Для того чтобы дети могли реализовывать свои творческие возможности, необходимо им овладеть более сложным способом построения игры, оно включает в себя умение ребенка выстраивать новые события, которые охватывают разнообразные тематические содержания, и при этом быть ориентированным на партнеров сверстников.

На протяжении всего периода ребенок старшего дошкольного возраста будет развиваться во всех направлениях речи:

- будет развиваться грамматический строй речи;
- обогащаться словарный запас;
- формироваться связная речь (монологическая, диалогическая);
- будет изменен характер взаимоотношения между речью и пониманием.

В процессе игры дети накапливают необходимый запас слов, приобретают умение выразить свои мысли наиболее полно и связно, учатся правильно использовать в своей речи грамматические формы, распределяют между собой роли, проговаривают основные действия той или иной роли.

Особенностью сюжетной игры является наличие воображаемой ситуации. Мнимая ситуация сюжета и ролей, которые принимают дети в процессе игры, в том числе с использованием своего рода вещей и предметов.

Сюжетно-ролевая игра является речевой ситуацией, где происходит обучение диалогической речи, она направлена на развитие умений договариваться во время общения, вступать в разговор, соблюдать речевой этикет, выражать свои чувства, доказывать свою точку зрения.

Главной особенностью игровой воображаемой ситуации является, то, что ребенок начинает действовать в мысленной, а не видимой ситуации. Действие, как правило, придумано, а не определено какой-то конкретной вещью. Идея и мысль в игре нуждается в опоре, поэтому часто одна вещь заменяется

другой (палочка заменяет лошадь), которое позволяет осуществить требуемое по смыслу действие.

В сюжетно-ролевой игре знания впечатления ребенка не остаются неизменными. Они пополняются и уточняются, качественно изменяются, преобразовываются, это делает игру формой практического познания окружающей реальности.

Огромную роль в развитии речи имеют игры, игровые упражнения, которые можно использовать не только в занятиях и в совместной деятельности воспитателя с детьми, но и в самостоятельную деятельность детей.

Для детей дошкольного возраста основное в сюжетно-ролевой игре – проявление высоких моральных качеств, которыми отличается тот или иной человек (честность, храбрость и др.).

У дошкольников, следовательно, нужно формировать интерес к самому процессу общения, а не только к его результату, а результатом же общения может стать понимание того, что общение – это диалог, требующий терпимости и к идеям, и мелким недостаткам партнера, умения слушать и слышать другого.

Владением речью и формированием определенных установок в сфере общения и развитие у дошкольников коммуникативных умений.

Все это помогает найти правильный стиль и тон общения в той или иной ситуации. Опыт общения и сотрудничества с разными людьми может развиваться и способность интуитивно определять состояние другого человека его отношение к делу, судить о нем как о личности.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить несколько особенностей сюжетно-ролевой игры:

- игра выступает формой неигровой деятельности детей;
- игра может выступать как средство, метод учебной деятельности дошкольников;
- ролевая игра, как и другие виды игр, может входить составной частью в содержание и организацию неигровой деятельности детей.

Таким образом, сюжетно-ролевые игры способствуют формированию и закреплению диалогических умений, чем выше уровень игрового творчества детей дошкольников в игре, тем богаче и разнообразнее диалог.

Литература

1. Арбанян Л.А. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой, Л.А. Арбанян, Т.В. Антонова, Л.В. Артемова и др. – Москва: Просвещение, 2011. 286 с.
2. Воронкова Л.В. Сюжетно-ролевые игры, программы, беседы в кругу детей. М.: Педагогическое общество России, 2004.
3. Золотая коллекция игр для детей. Развивающие, дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные. Под ред. Минеджян Т.М. М.: Центрполиграф, 2011.
4. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Ростов-на-Дону, 2007.

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ

Полушкина Ирина Владимировна

доцент, кандидат психологических наук,
Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,
Россия, г. Тамбов

Воробьева Юлия Сергеевна

студентка, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,
Россия, г. Тамбов

Гордица Анна Олеговна

студентка, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,
Россия, г. Тамбов

Деева Марина Александровна

студентка, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,
Россия, г. Тамбов

***Аннотация.** В статье представлен обзор особенностей внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью. Авторы анализируют современные исследования, посвященные проблемам развития высших психических функций у детей с умственной отсталостью. В работе рассмотрены основные характеристики интеллектуальной недостаточности, особенности внимания таких детей и возможные коррекционные подходы. Особое внимание уделяется видам внимания, его свойствам и нарушениям у детей с легкой степенью умственной отсталости. В обзоре литературы рассматриваются различные коррекционные программы, а также различные методы коррекции, кроме этого, в обзоре литературы уделяется внимание применению нейропсихологической коррекции. Подчеркивается важность комплексного подхода к развитию внимания, учитывающего индивидуальные особенности ребенка. Проанализированы исследования отечественных ученых, показывающие эффективность специально разработанных коррекционных программ. Результаты обзора литературы демонстрируют необходимость целенаправленной работы по развитию внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью для успешной социальной адаптации и познавательного развития. В результате эмпирического исследования показано, что по результатам комплексной диагностики (методики «Запомни и расставь точки», корректурная проба Бурдона, тест Тулуз-Пьерона, методика Пьерона-Ружера и методика В. М. Когана) установлено, что у большинства испытуемых наблюдаются значительные трудности в объеме, концентрации, устойчивости, переключаемости и распределении внимания. Особенно выражены проблемы при одновременном оперировании несколькими признаками, что проявляется в частой потере счета, неспособности удерживать инструкцию и склонности к импульсивным ошибкам. Предлагается система коррекционных упражнений, направленных на развитие свойств внимания.*

***Ключевые слова:** интеллектуальная недостаточность, умственная отсталость, внимание, нейропсихологическая коррекция, высшие психические функции.*

Введение

В последнее время всё чаще вместо термина «умственная отсталость» мы можем услышать термин «интеллектуальная недостаточность». Интеллектуальная недостаточность характеризуется стойким непрогрессирующим недоразвитием высших психических функций и познавательной сферы в целом, что свидетельствует об ограниченности интеллектуальных способностей, накладывающих отпечаток на формирование адаптивного поведения и социальных навыков. По статистике Всемирной организации здравоохранения детей с интеллектуальной недостаточностью с каждым годом становится всё больше и составляет от 1 до 3% от общего числа детского населения, следовательно, проблема развития таких детей в настоящее время не перестаёт быть актуальной среди учёных, психологов, психиатров и педагогов.

В отечественной психологии вопросы, касающиеся особенностей внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью, рассматривались в работах многих исследователей и учёных, среди них Л. С. Выготский, М. С. Баскакова, П. Я. Гальперин, С. Д. Забрамная, М. С. Певзнер, Ж. И. Шиф, С. В. Липень, Л. В. Знакова. В своих работах авторы отмечали определённые нарушения свойств внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью. В свою очередь, нарушения свойств внимания у таких детей значительно усложняют процесс развития познавательной сферы, что приводит к трудностям в обучении, социальной адаптации и воспитании. Для того чтобы избежать таких трудностей ряд авторов в своих работах отмечают необходимость проведения коррекционных мероприятий для развития свойств внимания, непосредственно участвующих в развитии познавательной сферы ребёнка с интеллектуальной недостаточностью.

Материалы и методы

Выборка исследования

Для диагностики и коррекции внимания у детей с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности нами было проведено исследование, в котором приняли участие 7 детей в возрасте от 9 до 12 лет с подтверждённым диагнозом умственная отсталость лёгкой степени (F70.1), являющимися пациентами Областного государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Тамбовская психиатрическая клиническая больница».

Методики исследования

Наше исследование было проведено в несколько этапов. На 1 этапе была проведена первичная диагностика детей с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности с помощью методики «запомни и расставь точки», корректурной пробы Бурдона, теста Тулуз-Пьерона, методики Пьерона-Рузера и методики В. М. Когана, а также выявление нарушений свойств внимания у данной группы детей. На 2 этапе была разработана коррекционно-развивающая тетрадь по развитию свойств внимания, включающую в себя нейропсихологические упражнения, направленные на работу и активизацию трёх функциональных блоков мозга.

Обзор литературы

По мнению Е. В. Корень, Т. А. Куприяновой [1, с. 27-35] умственная отсталость, олигофренический синдром – это расстройство, при котором нарушается развитие интеллекта, речи и сенсорных функций в результате поражения головного мозга или центральной нервной системы. Для него характерно именно недоразвитие практически всех высших психических функций. Данное расстройство не имеет тенденции как к ухудшению, так и к улучшению развития, но поддается определенной коррекции при постоянной работе. Особенностью развития умственно отсталых детей является асинхрония развития мозга, при которой недоразвитие в одной области сопровождается гиперкомпенсацией в другой. Таким образом, умственная отсталость приводит к неравномерному изменению у ребенка всех сторон психической деятельности.

Известный отечественный психиатр Г. Е. Сухарева [2, с. 7-23] считала, что строение психики интеллектуально недостаточного ребенка достаточно сложное. Из-за первичного дефекта возникает множество разных вторичных отклонений. Нарушения познавательной деятельности и личности ребенка с общим психическим недоразвитием отчетливо проявляется во всей психической деятельности. Развитие детей с легкой степенью умственной отсталости происходит замедленно, атипично, с временными резкими отклонениями от нормы.

Ю. А. Герасименко [3, с. 50-53] отмечал, что отличие легкой умственной отсталости от других форм заключается в том, что ребенок внешне ничем не отличается от своих здоровых сверстников и лишь к 3 годам можно заметить, что речь и основные социальные навыки даются ребенку с трудом. Легкая умственная отсталость одна из самых распространенных форм, на нее приходится 75–89% из всех форм олигофрении. Такие дети поддаются обучению, но по специальным коррекционным программам, чаще всего конкретно-наглядным.

По С. Л. Рубинштейну [4, с. 488] внимание является одной из высших психических функций, которая представляет собой концентрацию и фокусировку сознания на конкретном реальном или абстрактном объекте, что предполагает увеличение сенсорной, умственной или моторной активности человека. Как известно к свойствам внимания относят: концентрацию, устойчивость, распределение, переключение и объем. Ряд авторов выделяют достаточно большое количество видов внимания, такие как сенсорное, двигательное, эмоциональное и интеллектуальное.

Внимание у детей с интеллектуальной недостаточностью, даже когда оно сосредоточено на определённых аспектах предмета, проявляется плохо: они не способны глубоко углубляться в детали и часто «скользят» по поверхности. В связи с этим многие исследователи, такие как А. Н. Граборов, И. М. Соловьев, С. В. Лиепинь и другие [5, 6, с. 224], подчеркивают, что способность к концентрации у детей с умственной отсталостью не достигает уровня, характерного для обычных детей. Проблемы с продолжительным вниманием, а порой и неспособность сосредоточиться длительное время, в первую

очередь сказываются на тех видах деятельности, которые требуют значительной умственной нагрузки.

О. О. Гониная [7, с. 30-37] провела исследование, в котором рассматривает уровень объема внимания умственно отсталых детей в зависимости от содержания предъявляемой информации. По результатам исследования было показано, что объем внимания при предъявлении материала в виде предметов выше, чем при предъявлении материала в виде цифр и букв. Кроме этого, по результатам исследования автор делает выводы, что у большинства детей имеется низкий объём внимания.

А. Р. Ибрагимова [8, с. 90-94] утверждает, что у интеллектуально недостаточных детей переключаемость внимания сильно нарушено. Они не могут выполнять два задания одновременно, например, рисовать и рассказывать стих или считать вслух. Так же достаточно медленно переключаются между различными видами занятий.

М. А. Матвеева [9] в своей работе рассматривает применение психологической помощи детям с умственной отсталостью. По ее мнению, данная помощь включает в себя разработку не только рекомендаций для родителей и педагогов, но и различные психотерапевтические и психокоррекционные воздействия. При этом процесс психологической коррекции может проводиться как в групповом, так и в индивидуальном порядке. Для коррекции свойств внимания у таких детей необходимо применение коррекционных игр, но учитывая при этом индивидуальные особенности ребёнка и трудности выполнения самой игры.

По мнению Л. М. Валеевой [10, с. 172-175]. одним из ведущих методов в коррекции внимания выступает игротерапия. Игротерапия представляет собой определённые психотерапевтические воздействия на развитие ребёнка посредством игровых упражнений. Для достижения поставленных задач в игровых методах используются различные двигательные операции в виде бега, ходьбы, прыжков, соревновательных моментов и преодоления препятствий. Преимуществом метода игротерапии является то, что на протяжении упражнений ребёнок удерживает интерес к занятию, что непосредственно влияет на развитие свойств внимания, а именно переключаемости, концентрации и устойчивости внимания.

В работе В. А. Юдиной [11, с. 86-96] представлены результаты после проведения коррекционной программы, направленной на развитие произвольного и непроизвольного внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью. После проведения коррекционных воздействий и повторной диагностики, результаты свидетельствуют о положительной динамике и, как следствие, об эффективности разработанной программы. Автором отмечается необходимости поддержки активной и продуктивной деятельности для успешности коррекционных мероприятий.

Современные отечественные исследователи рассматриваемой проблемы Д. С. Матасова, А. Г. Малова и Е. В. Деева [12, с. 156-170] в своей работе отмечают применение комплексной нейропсихологической коррекции высших психических функций у детей с лёгкой степенью интеллектуальной

недостаточности. Авторы в своём исследовании применяли программу коррекции, разработанную М. В. Черенковым, Т. Н. Ланиной, М. В. Евлампиевой. Данная программа проводилась на двух группах детей с лёгкой степенью умственной отсталости, при этом на первой группе детей применялась комплексная нейропсихологическая коррекция ВПФ, а на второй группе детей применялась коррекция только вербальных ВПФ. После повторной диагностики авторы сравнивали показатели первой и второй группы детей «до» и «после» коррекционного воздействия. Результаты данного исследования свидетельствуют о том, что после проведения комплексной нейропсихологической коррекции на первой группе детей с лёгкой степенью умственной отсталости наблюдались статистически значимые различия в функциях гнозиса, праксиса, речи и памяти, когда результаты второй группы, на которой проводилась коррекция только вербальных ВПФ остались неизменными, что говорит об эффективности применения комплексной нейропсихологической коррекции высших психических функций.

Целью нашего эмпирического исследования было выявление особенностей недоразвития отдельных качества внимания у детей с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности, оказывающих влияние на процесс психокоррекционной работы и требующих учета при составлении коррекционно-развивающей тетради для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Результаты исследования

В методике «Запомни и расставь точки», направленной на оценку объема внимания, испытуемые показали результаты от очень низкого уровня до среднего.

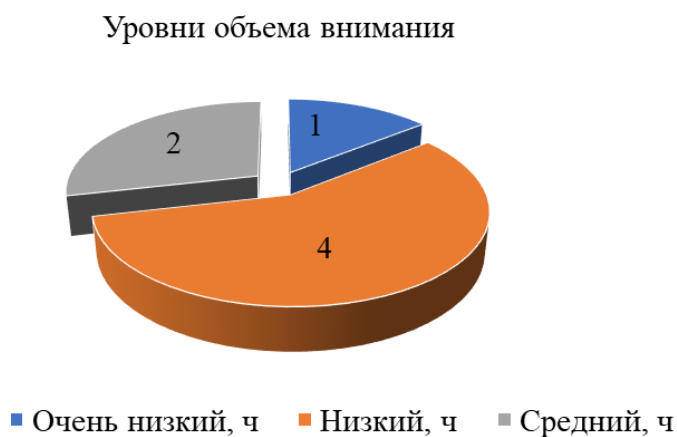


Рис. 1. Результаты прохождения методики «Запомни и расставь точки»

Следующей диагностической методикой стала корректурная проба Бурдона. При анализе объема внимания мы выявили, что 5 человек обработали количество знаков меньше нормы (до 850), 2 – больше нормы (1193 и 1332 знака). Оба испытуемых (№ 3 и 5 из табл. 1) по вышеописанной методике находятся в группе «средний объем». Итоги двух данных тестов позволили нам утвердиться в предположении, что у испытуемых наблюдаются нарушения объема внимания. Также нам удалось выяснить, что практически у всех нарушена концентрация, в норме должно присутствовать не более 5 ошибок, в то время как в нашей выборке 6 человек совершили 9 и более ошибок (показатель

концентрации от 1,21 до 3,77). Один испытуемый совершил 5 ошибок при 30 просмотренных строках и его показатель концентрации составил 6 единиц, что находится в пределах нормы.

Таблица 1

Концентрация внимания у испытуемых по корректурной пробе Бурдона

Испытуемый	Число просмотренных строк	Количество ошибок	Показатель концентрации
№1	20	11	1,81
№2	14	9	1,55
№3	34	9	3,77
№4	17	14	1,21
№5	30	5	6
№6	14	11	1,27
№7	18	10	1,8

Так же данная методика показала, что все дети имеют устойчивость внимания в диапазоне от очень высокой до средней. При этом средняя устойчивость выявляется у одного ребенка (испытуемый № 3) на одном временном отрезке, остальные отрезки в зоне высокой устойчивости.

Третья методика, которую мы применили для исследования – тест Тулуз-Пьерона, с помощью которой мы оценивали коэффициент точности, который говорит о концентрации внимания. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты теста Тулуз-Пьерона

Испытуемый	Точность выполнения	Концентрация внимания
№1	0,84	Очень низкая
№2	0,9	Низкая
№3	0,96	Норма
№4	0,56	Очень низкая
№5	0,94	Норма
№6	0,9	Низкая
№7	0,83	Очень низкая

При сравнении результатов данного теста и пробы Бурдона мы выявили, что испытуемый № 5 имеет нормальную концентрацию внимания, испытуемый № 3 близок к нормальным показателям, все остальные в зоне низкой и очень низкой концентрации внимания. Сочетание данных методик позволяет нам сделать вывод, что проблема именно во внимании, а не в других психических процессах.

Четвертая методика – Методика Пьерона – Рузера. В данной методике 6 испытуемых из 7 справились с заданием и вошли в границы нормы. Следовательно, испытуемый № 2 за три минуты заполнил 60 знаков, что на 10 меньше нижнего порога нормы.

Следующая методика, которую мы рассмотрим, является методика В. М. Когана, которая направлена на диагностику устойчивости, переключаемости и распределения внимания. Поскольку данная методика проводилась в несколько этапов, то для начала проанализируем прохождение первого этапа.

В процессе прохождения первого этапа этой методики ошибок в пересчёте карточек у детей с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности выявлено не было. Для того, чтобы проанализировать результаты второго этапа, обратимся к рисунку 2.



Рис. 2. Результаты прохождения 2-го этапа методики В. М. Когана

Полученные результаты свидетельствуют о том, что после прохождения второго этапа был выделен ряд характерных ошибок, допущенных детьми. Большинство детей, а именно 5 человек теряли пересчёт фигур во время раскладки карточек по цвету. При этом 1 ребёнок сохранял пересчёт фигур, но отсутствовала группировку карточек по цвету, а ещё 1 ребёнок сохранял правильную раскладку по цвету, но при этом ошибались в счёте на несколько единиц. Ошибки, которые были совершены детьми на этом этапе, в первую очередь указывают на трудности в распределения и в переключаемости внимания.

Для анализа третьего этапа методики обратимся к рисунку 3.



Рис. 3. Результаты прохождения 3-го этапа методики В. М. Когана

Полученные данные свидетельствуют о том, что на третьем этапе выполнения методики также был выделен ряд характерных ошибок, где большинство детей (6 человек) теряли счёт практически сразу после начала выполнения этапа, продолжая раскладывать карточки по форме. Так же всего один ребёнок ошибался в счёте при сохранении правильной раскладки карточек по форме, такие ошибки свидетельствуют не только о трудностях

переключаемости внимания, но и о трудностях распределения внимания. Кроме этого, в процессе выполнения данной методики была выделена ошибка, заключающаяся в переходе или сшибке на сортировку по цвету при сохранении инструкции на сортировку карточек по форме, такая ошибка наблюдалась у 3-х детей. Данная ошибка или серия ошибок свидетельствует о трудностях переключаемости и устойчивости внимания. Но несмотря на эту ошибку дети самостоятельно исправляли её и продолжали раскладывать карточки по форме.

На четвёртом этапе было задание на распределения фигур сразу по трём признакам. Для анализа третьего этапа методики обратимся к рисунку 4.



Рис. 4. Результаты прохождения 4-го этапа методики В. М. Когана

На данном этапе также можно отметить совершённые детьми ошибки. В качестве таких ошибок у всех детей наблюдалась потеря счёта во время раскладки карточек. При этом у большинства детей, а именно у 4-х детей прослеживаются ошибки не только в потере счёта, но и ошибки в раскладке карточек, ориентируясь только на один признак – на цвет. У другой половины детей у 3-х человек помимо потери счёта выступала ошибка в раскладке карточек с ориентиром тоже только на один признак, но уже с ориентиром на форму. Трудности в распределении по форме и цвету в основном прослеживались в самом начале выполнения задания, позже, по мере заполнения таблицы, карточки ставить на соответствующие места стало легче и как итог все дети заполнили данную таблицу, затрачивая на это определённое количество времени.

Полученные результаты после прохождения всех четырёх этапов могут свидетельствовать о том, что у детей с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности имеются выраженные трудности в распределении внимания по двум и трём признакам одновременно, на что указывают совершённые ими ошибки во втором, третьем и четвёртом этапах. Ошибки выражались в следующем: в потере счёта при раскладке карточек; отсутствии сортировки карточек по группе, но с сохранением пересчёта; в ошибках пересчёта при правильной раскладке карточек; в потере пересчёта карточек с неправильной их раскладкой, с ориентиром только на один признак. При этом, в процессе выполнения трёх этапов помощь детям со стороны экспериментаторов не оказывалась, при прохождении четвёртого этапа, некоторым детям в самом начале его выполнения несколько раз была оказана уточняющая подсказка, где

экспериментатором было сказано: «Не забываем учитывать другой признак – форму/цвет», одновременно показывая пальцем на цвет или форму.

Кроме этого, мы можем говорить о том, что у некоторых детей прослеживаются сложности в устойчивости и переключаемости внимания, на что указывают ошибки, допущенные в третьем этапе, где дети несколько раз переходили на сортировку карточек по цвету при указанной инструкции на сортировку по форме, но в последующем замечали допущенные ошибки, исправляли их и возвращались к правильной раскладке. Также о сложностях в переключаемости внимания указывают ошибки, допущенные в качестве потери счёта при одновременной раскладке карточек по конкретным признакам. Сопоставляя ошибки, совершённые детьми с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности с возрастными нормами по данной методике, можно сделать вывод, что у детей с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности наблюдается низкий уровень распределения внимания, а также прослеживаются трудности в переключаемости и устойчивости внимания.

Помимо качественного анализа можно уделить внимание количественным показателям данной методики, которые высчитываются по следующей формуле: $T_T = T_c + T_{ц} + T_{ф}$, где:

T_T – время, затраченное на прохождение четвёртого этапа;

T_c – время прохождения первого этапа;

$T_{ц}$ – время, затраченное на прохождение второго этапа;

$T_{ф}$ – время, затраченное на прохождение третьего этапа.

Нормативным показателем считается приблизительное выполнение равенства (при допустимом увеличении показателя T_T в пределах $\pm 10\%$).

Количество времени, затраченного на каждом этапе представлено в таблице 3.

Таблица 3

Время прохождения этапов по методике В. М. Когана (сек)

Испытуемый	T_c – первый этап (сек)	$T_{ц}$ – второй этап (сек)	$T_{ф}$ – третий этап (сек)	T_T – четвёртый этап (сек)	Приблизительная норма выполнения 4 этапа (сек)
№1.	19	46	51	150	127,6
№2.	40	60	67	224	183,7
№3.	31	48	61	158	154
№4.	33	55	72	265	176
№5.	38	57	74	198	185,9
№6.	42	51	60	187	168,3
№7.	33	55	68	191	171,6

Поскольку нормативным показателем является приблизительное выполнение равенства между временем, затраченным на прохождение сразу трёх этапов (T_c , $T_{ц}$, $T_{ф}$) и временем, затраченным на прохождение четвёртого этапа (T_T), в котором допустимое увеличение T_T должно соответствовать $\pm 10\%$, то нами был произведён подсчёт приблизительной нормы выполнения четвёртого этапа для каждого ребёнка. Опираясь на полученные данные, можно

сделать вывод, что норма выполнения и приблизительное равенство между временем прохождения трёх этапов и временем прохождения четвертого этапа наблюдается у только у ребёнка под номером 3. Соответственно у большинства испытуемых наблюдаются показатели, отклоняющиеся от нормы, поскольку увеличение времени прохождения четвертого этапа (T_T) больше 10%, такой показатель по времени указывает на наличие трудностей, возникших при распределении карточек сразу по нескольким признакам одновременно.

Обсуждение

Полученные данные, таким образом, указывают на то, что практически у всех детей с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности в данной выборке прослеживаются выраженные трудности в распределении внимания по нескольким признакам одновременно.

Проведенное исследование выявило существенные нарушения внимания у детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. По результатам комплексной диагностики (методики «Запомни и расставь точки», корректурная проба Бурдона, тест Тулуз-Пьерона, методика Пьерона-Рузера и методика В. М. Когана) установлено, что у большинства испытуемых наблюдаются значительные трудности в объеме, концентрации, устойчивости, переключаемости и распределении внимания. Особенно выражены проблемы при одновременном оперировании несколькими признаками, что проявляется в частой потере счета, неспособности удерживать инструкцию и склонности к импульсивным ошибкам.

Качественный анализ результатов позволяет констатировать, что нарушения внимания носят системный характер и затрагивают различные его компоненты. Так, 6 из 7 испытуемых показали низкую концентрацию внимания, 6 детей теряли счет при выполнении многозадачных заданий, а 4 ребёнка допускали ошибки, ориентируясь только на один признак при распределении внимания. Эти особенности существенно осложняют возможности когнитивного развития и усвоения учебного материала детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Заключение

Для преодоления выявленных нарушений внимания рекомендуется разработать комплексную коррекционно-развивающую тетрадь, включающую специализированные упражнения на тренировку различных компонентов внимания. Использовались методы с постепенным усложнением заданий: от простых упражнений на концентрацию до многозадачных заданий с распределением внимания по нескольким признакам.

Поскольку ведущим симптомом нарушения внимания является потеря произвольности, выражающаяся в отвлечении, снижении концентрации, то в разрабатываемых системах упражнений ведущая роль отдается, с одной стороны, повышению мотивации, что достаточным образом энергизирует деятельность для успешной реализации процесса внимания. С другой стороны важным аспектом является внешний контроль внимания со стороны взрослого, который компенсирует недостаток распределения внимания.

Важным направлением коррекционной работы должно стать индивидуальное сопровождение каждого ребенка с учетом его специфических особенностей внимания. Рекомендуется применять методы зрительной и слуховой поддержки инструкций, использовать наглядные алгоритмы деятельности, дозированной помощи взрослого и поэтапное формирование навыков произвольного внимания. Целесообразно также включать в коррекционную программу нейропсихологические упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия и саморегуляции.

Литература

1. Корень Е.В., Куприянова Т.А. Актуальные Вопросы классификации в детской психиатрии в перспективе МКБ-11 // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2018. – № 2. – С. 27-35
2. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Т. II. – Госиздат медицинской литературы. – М.: Медгиз, 1959. – С. 7--23.
3. Герасименко Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей со сложной структурой дефекта // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов кафедры психологии образования Института психологии. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 11. – С. 50-53.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Т. I / Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
5. Граборов А.Н. Вспомогательная школа: (Школа для умственно отсталых детей). – М.: Госиздат, 1923. – 328 с.
6. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений и предметов. – М.: Просвещение, 1966. – 224 с.
7. Гонина О.О., Петрянина Ю.С. Зависимость объёма внимания младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии от содержания предъявляемой информации в процессе обучения // Вестник экспериментального образования. 2020. № 3 (24). С. 30-37.
8. Ибрагимова. А.Р. Диагностика внимания у младших школьников с умственной отсталостью / А.Р. Ибрагимова, Э.С. Усеинова // «Научно-практический электронный журнал Аллея Науки» № 12(39) 2019. – С. 90-94.
9. Матвеева М.А. Психолого-педагогическая помощь младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью в развитии внимания // Приволжский научный вестник. 2016. № 2 (54).
10. Валеева Л.М. Развитие внимания у детей с ограниченными возможностями интеллекта через дидактические игры с коррекционной направленностью с использованием ИКТ. // Вестник Марийского государственного университета, 2011). (7), С. 172-175.
11. Юдина В.А. Особенности продуцирования сказочных импровизаций младшими школьниками с психическим недоразвитием. // Образование и наука. 2010, № 3, С. 86-96.
12. Матасова Д.С. Оптимизация нейропсихологической коррекции высших психических функций у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости / Д.С. Матасова, А.Г. Малов, Е.В. Деева // Специальное образование. – 2019. – № 4 (56). – С. 156-170.

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМАТИКУ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ряднова Светлана Викторовна

заместитель директора, МБОУ «Айдарская СОШ им. Б. Г. Кандыбина»,
Россия, Белгородская область, с. Айдар

Садовникова Лилия Сергеевна

учитель-логопед, МБОУ «Айдарская СОШ им. Б. Г. Кандыбина»,
Россия, Белгородская область, с. Айдар

Шестакова Анастасия Александровна

воспитатель высшей квалификационной категории,
МБОУ «Айдарская СОШ им. Б. Г. Кандыбина»,
Россия, Белгородская область, с. Айдар

***Аннотация.** В статье рассматриваются трудности выявления и преодоления социально-коммуникативных нарушений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в междисциплинарном контексте образовательной политики на современном этапе.*

***Ключевые слова:** социально-коммуникативное развитие, компетенция, дезадаптация, междисциплинарный подход, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями.*

Социально-коммуникативное развитие в рамках современной парадигмы специального образования имеет статус глубокой проблематики, определяющая роль которой заключается в затрудненном социокультурном общении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дошкольного возраста.

Проблема детской коммуникации и социализации напрямую связана с накапливающимися изменениями в развитии научных представлений о процессуальных и содержательных подходах, существующих как особенности структуры личностного роста ребенка. Механизмы изучения социально-коммуникативного развития детей и возрастных особенностей затрудненного общения носит междисциплинарный интегративный характер, вследствие чего может наблюдаться универсальный реадaptационный процесс взаимодействия, в котором необходимо существенно изменить подходы к нарушенному развитию.

Изменения в подходах, которые резко спрогнозировали и поспособствовали научному выявлению ведущей роли социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ, составляют основу проблемы общения, что ведет к формированию новых пониманий социализации и индивидуализации детей в аспекте самореализации. Особую значимость данный аспект приобрел в связи с системным внедрением инклюзивного образования в практику.

Акцентирующим моментом в преодолении нарушений в речевой сфере стала коммуникативная компетенция, которая предусматривает обязательный учет разнообразных образовательных потребностей детей и является основой формирования полноценной личности ребенка в будущем. Трансформация коммуникативного подхода в значительной мере меняет основу методологии, выдвигая на первый план социализацию детей, их включение в систему общественных отношений [1, с. 18].

Общественные отношения рассматриваются как социальная компетентность, которая представляет собой общее собирательное понятие, уровни социализации, личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие ребенка с социумом. Для успешного интегрирования с социумом, с позиции преодоления трудностей развития социально-коммуникативной сферы, встал вопрос о глобальном рассмотрении дополнительных подходов в рамках конвергентного и личностного аспекта, обеспечивающих эффективность социальной адаптации детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Подходы необходимо разрабатывать на фундаментальной основе принципов целенаправленности, комплексности, принципе деятельностного подхода, с опорой на внутренние индивидуальные позитивные качества ребенка. Важно также учитывать динамику качественных изменений характера общения всего коллектива.

В основе модели социально-коммуникативной компетенции детей с ОВЗ занимает модернизация образования в качестве инновационного процесса в социально-экономической и политической жизни общества.

Основным документом, регламентирующим данный аспект, является Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (ФГОС) дошкольного образования, в котором ведущее место принадлежит области «Социально-коммуникативное развитие». Данная область раскрывает понятие социально-коммуникативного развития в контексте практической методологии, что способствует возникновению потребности проанализировать данный теоретический ориентир современной системы специальной помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Социально-коммуникативное развитие по ФГОС предусматривает позитивную социализацию в обществе, приобщение к социокультурным нормам, традициям семьи, государства. Исходя из приоритетов социально-коммуникативного развития, в общей концепции образовательного стандарта, в алгоритме компетентностного подхода можно проследить тенденцию к развитию успешности социальной адаптации, которая напрямую зависит от полноценного речевого развития и общения детей с ОВЗ.

Современная парадигма компетентностного подхода способствует выбору основополагающих компетенций, возможностей и условий для формирования в практическом аспекте. И. А. Зимняя считает, что основополагающие компетенции формируются и вырабатываются в социуме, следовательно, они имеют социальный характер происхождения. Нельзя недооценивать важность социальных компетенций, поскольку для формирования личности в обществе, именно они составляют фундаментальную основу саморазвития.

Дети с особыми образовательными потребностями в популяции детей с нарушениями развития составляют наиболее многочисленную и сложную группу. Необходимо отметить, что в сложившейся образовательной ситуации существует тенденция к увеличению числа детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Несомненно, у данной категории дошкольников, возникают существенные затруднения в социальной адаптации со сверстниками, в социуме, а в целом, наблюдается процесс социальной дезадаптации [2, с. 89].

Понимание и изучение детерминанты социальной дезадаптации с позиции социокультурной обусловленности индивидуального воспитательного процесса предполагает интегративный, глобально значимый процесс, в ходе которого многоплановость решений обеспечивает эффективное преодоление возникающих проблем. Коммуникативный арсенал как комплекс фундаментальных качеств ребенка невозможен без привлечения дополнительных коррекционно-развивающих ресурсов.

Динамика компонентов развития связана не только с выявлением, преодолением, коррекцией патологических факторов, возникающих на фоне отклонений вербального и невербального аспекта, но и обусловлена спецификой становления, а также преобразованием межличностного общения.

Возникновение ситуаций затрудненного межличностного контакта в социальной сфере может обладать негативным пролонгированным действием, обладающим неоднозначными структурно-динамическими характеристиками на разных этапах речевого развития.

Данный процесс выполняет разрушительную, дезадаптационную, эмоционально подавляющую социально-коммуникативную функцию, играющую нестабильную роль в процессах индивидуализации и социализации ребенка с ОВЗ.

Фиксация негативного механизма коммуникативного развития является интериоризацией затрудненного общения, но и, несомненно, формирует базовые защитно-адаптационные, самоутверждающие, социализирующие, мобилизационные, экспрессивные послы к коммуникации в будущем. Первостепенным условием для преодоления трудностей в развитии детей с ОВЗ на современном этапе образования является создание консолидационного комплекса ранних диагностических методов исследования проблем в социально-коммуникативных источниках формирования общения посредством создания новых, качественных подходов в рамках сенситивных и критических периодов саморазвития. Важным посылом к модификации диагностических подходов при выявлении нарушений стала необходимость фундаментальных изменений в общих лингвистических представлениях о вербальной коммуникации.

Изучение вопроса о первостепенной важности преодоления социально-коммуникативных трудностей у детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет рассмотреть данную проблематику в контексте решений четырех направлений. Первое направление, это ранняя диагностика концептуальных составляющих вербальных и невербальных социально-коммуникативных нарушений, второе, есть глубокий процесс видения проблем ребенка (личностных, коммуникативных, когнитивных, двигательных), что однозначно

затрудняет адаптацию и его общение в социуме; третье направление, создание наиболее оптимальных условий для их разрешения в контексте современного специального образовательного пространства.

Последнее направление, четвертое, это подготовка квалифицированных специалистов для выявления, преодоления и комплексной реабилитации в области социально-коммуникативной сферы, что поможет раскрыть личностные потенциалы любого ребенка с ограниченными возможностями здоровья для полноценной жизни в будущем.

Литература

1. Волковская Т.Н., Левченко И.Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития // Дефектология. Специальная психология: исследования и практика. 2020. № 3. С. 17-21.
2. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2006. 380 с.
3. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция / Под ред. Г.В. Чиркиной, Л.С. Соловьевой. Архангельск, 2009. 403 с.
4. Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков // Институт педагогики и психологии. Кострома, 2017. Т. 10, № 55. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.01.2025).
5. Содномова Н.Б.-Ц. Формирование социальных компетенций дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: Автореф. дис. канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2014. 25 с.

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Ситникова Светлана Юрьевна

доцент, кандидат педагогических наук,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Хабаровск

Ельцова Валентина Юрьевна

доцент, Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Хабаровск

Вялкова Оксана Сергеевна

доцент, Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Хабаровск

***Аннотация.** В научно-педагогической литературе представлен определённый методический материал, в котором авторы прослеживают на основе собственного научно-педагогического опыта те методологические подходы, реализация которых в их педагогической деятельности продемонстрировала наиболее эффективные результаты. В ряде исследований представлены положительные результаты использования в образовательном процессе вуза нетрадиционных образовательных технологий, обусловленных переосмыслением методов и средств обучения, форм организации образовательного процесса, теории и методологии современного графического образования.*

Авторы представляют обоснование некоторых методологических подходов к организации инженерно-графической подготовки, показавших наибольшую эффективность.

***Ключевые слова:** инженерно-графическая подготовка, образовательная среда вуза, проектирование, методологические подходы, инновации.*

В настоящее время экономическая и технологическая трансформация направляет образовательные учреждения технического образования на существенное переосмысление инженерной подготовки, в том числе, и инженерно-графической подготовки, как базовой составляющей самой инженерной деятельности. Следует согласиться, что традиционными образовательными технологиями целей трансформации и социально-производственного запроса качественно достичь не получается, о чем свидетельствуют периодические претензии производства к выпускникам вуза.

Поэтому, перед педагогической наукой встаёт проблема поиска продуктивных решений и методологических подходов, реализация которых в образовательном процессе вуза позволит реализовывать инженерно-графическую подготовку обучающихся на качественно ином уровне с удовлетворением возрастающих технологических запросов производства.

Инженерно-графическая подготовка является базовой начальной в профессиональной подготовке обучающихся и на её основе происходит дальнейшее изучение дисциплин профессионального цикла.

Опустим проблему отсутствия в школьном курсе обучения дисциплины черчения и проанализируем методологические подходы к организации инженерно-графической подготовке в образовательном процессе вуза.

В научно-педагогической литературе представлен определённый методический материал, в котором авторы прослеживают на основе собственного научно-педагогического опыта те методологические подходы, реализация которой в их педагогической деятельности продемонстрировала наиболее эффективные результаты.

В ряде исследований представлены положительные результаты использования в образовательном процессе вуза нетрадиционных образовательных технологий, обусловленных переосмыслением методов и средств обучения, форм организации образовательного процесса, теории и методологии современного графического образования. Авторами отмечено, что максимальную эффективность в развитии пространственного мышления обучающихся достигают посредством оптимального использования информационных технологий, графических программ и средств визуализации [7].

Следующим методологическим подходом представим компетентностный подход, как научное основание формирования инженерно-графической компетентности обучающегося, представляющей собой совокупность знаний о месте и роли графических объектов в инженерной деятельности, умение применять современные технические средства: выполнять чертежи и модели с использованием наиболее распространённых компьютерных программ и выражающейся в сформированности инновационного личностного образования – инженерно-графической компетенции. Инженерно-графическая компетенция определяется как способность к обобщённым действиям, основанным на пространственном воображении, использовании современных информационных технологий, полученных знаниях, умениях и навыках применения стандартов и правил выполнения чертежей, способности свободно владеть конструкторской документацией, оперативно в ней ориентироваться и применять в профессиональной деятельности. Инженерно-графическая компетенция, её развитость, определяет способность личности к будущей профессиональной деятельности [2].

Следующим подходом представим интегративный подход, заключающийся в междисциплинарной интеграции дисциплин инженерно-графического цикла и общепрофессиональных и профессиональных дисциплин и формированием междисциплинарных связей, позволяющих качественно оптимизировать процесс обучения с получением продуктивных результатов, оцениваемых и как предметные, и как межпредметные [9]. В подтверждение указанной позиции с использованием компьютерных технологий межпредметная интеграция выступает и как метод обучения, и как элемент управления учебной деятельностью обучающегося [1].

Идея информационного подхода с применением иерархических информационных моделей как методологического опирается на продуктивность интенсификации когнитивных способностей обучающихся и стимулирование мотивации к приобретению профессионального знания посредством

различных техник визуализации обучающей информации. Информационный подход взаимоувязывают с личностно-ориентированным подходом в части его/обучающегося саморазвития и самореализации [6].

Наряду с информационным и проектным подходами, в качестве инновационного обосновывают модельный подход, обусловленный использованием обучающимися программных продуктов в процессе моделирования и конструирования при разработке инженерно-графических или на их основе проектов. Продуктивность модельного подхода достигается посредством формирования у обучающихся навыков работы с программными комплексами при моделировании сложных поверхностей, изделий и др. [8].

Системный подход, как общенаучный, так же является основным при организации инженерно-графической подготовки поскольку реализует основной методологический принцип – системности в содержании и педагогический принцип междисциплинарного подхода в обучении [3]. Тем самым, системный и междисциплинарный подходы в единстве выступают продуктивным средством инженерно-графической подготовки обучающихся в образовательном процессе вуза.

Эффективность проектной деятельности как методологического основания инженерно-графической подготовки, наряду с выше представленными подходами, подтверждается, в том числе, и личным научно-педагогическим опытом авторов, поскольку, в её/проектной деятельности процессе разрешаются две существенные педагогические задачи:

- разработка типовых проектных объектов, направленных на стимулирование познавательной, исследовательской проектной творческой активности обучающихся с имитацией будущей профессиональной деятельности с учётом индивидуальных образовательных возможностей обучающихся;
- разработка и внедрение в образовательный процесс организованного методического сопровождения по программе осваиваемого курса учебных инженерно-графических дисциплин [5].

Технологический подход, как методологическое основание инженерно-графической подготовки в вузе направлен на создание целенаправленно организованной образовательной среды [4].

Все выше представленные подходы к организации инженерно-графической подготовке в вузе показывают продуктивные результаты, однако, говорить о достижении эффективности этой подготовки будет достаточно смелым, поскольку их реализация не достигает требуемых показателей целей трансформации и социально-производственного запроса и направляет педагогическую науку на поиск иных эффективных решений.

Литература

1. Григорьевский Л.Б., Фрейберг С.А., Полкова А.В. Интеграционный подход в преподавании дисциплин инженерно-графического цикла // Вестник ЮУрГПУ. 2010. № 8.
2. Калашникова Н.Г., Горин А.В., Борзова М.В. Проектирование и реализация технологии обучения графическим дисциплинам в логике компетентностного подхода // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4 (77).

3. Свичкарева Г.Н. Организация графической подготовки студентов технических вузов на основе междисциплинарного подхода // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. 2012. № 27.
4. Скрипкина М.А. Использование технологического подхода к обучению инженерной графике курсантов в военном вузе // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 1.
5. Столбова И.Д., Александрова Е.П., Носов К.Г. Метод проектов в организации графической подготовки // Высшее образование в России. 2015. № 8-9.
6. Усанова Е.В. Дидактические средства и подходы базовой геометро-графической подготовки в контексте концепции параллельного инжиниринга // Вестник КГЭУ. 2018. № 2 (38).
7. Черноталова К.Л., Гареева Л.В. Традиции и инновации графической подготовки в техническом вузе // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – ART 14352. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14352.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77–49965. – ISSN 2304-120X.
8. Ширшова И.А., Мухина М.Л. Современные подходы к формированию геометро-графической подготовки в технических вузах // Концепт. 2017. № V8.
9. Юматова Э.Г. Оптимизация геометро-графической подготовки студентов архитектурно-строительных вузов на основе межпредметных проектов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 4 (36).

ФЕНОМЕН ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Ситникова Светлана Юрьевна

доцент, кандидат педагогических наук,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Хабаровск

Холодилов Александр Андреевич

старший преподаватель,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Россия, г. Хабаровск

***Аннотация.** Формирование исследовательской позиции обучающегося в условиях реализации личностно-ориентированного подхода в образовании в качестве организационно-педагогического условия формирования исследовательской культуры обучающегося опирается на идеи личностно-ориентированного подхода в образовании, как субъектно обусловленного и позволяющего рассматривать личность обучающегося, как развивающегося образования – субъекта саморазвития.*

В статье авторами предложено обоснование организационно-педагогического условия с опорой на авторитетные исследования в представленной научно-педагогической области и сформулировано авторское понимание исследовательской позиции.

***Ключевые слова:** исследовательская позиция, образовательный процесс вуза, личностно-ориентированный подход, исследовательская культура, образовательная среда.*

Опираясь на исследования В. С. Безрукова, Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др. отметим личностно-развивающий потенциал ориентации на развитие и саморазвитие личностных качеств обучающегося в процессе формирования исследовательской культуры в процессе исследовательской деятельности с точки зрения:

- отношения к обучающемуся, как развивающемуся и саморазвивающемуся личностному образованию, обладающему определённым субъектным опытом, морально-этическими и нравственными ценностями, в том числе, к научному познанию;
- учёта его интеллектуальных, коммуникативных, исследовательских способностей с целью поддержания и побуждения к научно-исследовательской деятельности;
- предоставления возможностей развития индивидуальности и субъектности в организации исследовательской деятельности посредством предоставления выбора способов организации исследовательской деятельности;
- педагогической поддержки стремления обучающегося в саморазвитии, самоутверждении и самоактуализации в научно-исследовательской деятельности [2].

Сложно составное понятие «исследовательская позиция» обуславливается содержательным наполнением его составляющих – исследовательская и

позиция.

Исследование, в общем понимании, представляет собой целенаправленный систематизированный процесс научного познания объектов или явлений, с целью выявления и раскрытия закономерностей его развития для дальнейшего использования в научно-теоретической, с целью формулирования нового знания и или научно-практической, с целью подтверждения научной гипотезы, исследовательской деятельности. Представленное понимание опирается на научные воззрения ученых В. И. Загвязинского, Д. В. Здора, В. В. Краевского, А. М. Новикова, И. В. Роберта, С. А. Харченко и др. на проблематику исследования, его отличия от не исследования, целей, задач, методологии и др.

Д. В. Здор определяющим в исследовании ставит наличие целеполагания в исследовании увязывают стремление к цели с полученными результатами [3]. Причём, учёный отмечают важность адекватных цели сформулированных задач, направленных на достижение цели.

Особое значение для нашего исследования имеют идеи В. В. Краевского и И. В. Роберта, указывающих на важность целеполагания в научном исследовании, как личностно развивающего явления [4, 5]. В поддержку представленной научной позиции отметим идеи Ю. А. Егоровой, указавшей на продуктивные личностные преобразования в достижении цели и преодолении противоречий в процессе научного исследования.

Исследования в развитии личности играют личностно обогащающую и развивающую роль, так как воздействуют на творческие саморазвитие посредством стимулирования принятия исследовательского опыта.

В процессе исследования исследователь сталкивается с такими компонентами научного исследования, как: осмысление научной идеи, опирающейся на явные или неявные противоречия; постановка проблемы научного исследования и определение объекта и предмета исследования; формулирование цели и научной гипотезы исследования с целью определения решаемых задач; планирование исследования, заключающееся в построении его этапов в соответствии с задачами; получение результатов и их соотношение с первоначальной целью и ряд других, промежуточных компонентов. На протяжении всех этапов научно-исследовательской работы исследователь сталкивается: с необходимостью критического осмысления процесса и результатов на каждом этапе исследования; необходимостью коммуницировать с другими субъектами исследовательской деятельности. При коммуникации происходят личностно-развивающиеся процессы утверждения или корректирования мировоззренческих позиций.

Вторая составляющая рассматриваемого понятия «исследовательская позиция» – позиция, как отношенческая категория, представляющая собой устойчивую систему отношений личности к действительности и выражающуюся в поведении нашла отражение в исследованиях ученых Л. И. Божович, В. А. Ядова и др. [1, 7].

Формулируя сложносоставное понятие «исследовательская позиция» обратим внимание на исследования А. М. Скотниковой, обозначившей специфику исследовательского отношения личности к объектам и субъектам

исследования, в том числе, и на себя [6]. Автор отмечает такое качество личности, как готовность исследователя к исследовательской деятельности и умение и стремление к превышению существующего уровня знаний. В проявлении исследовательского отношения к объектам и субъектам исследования происходит личностная трансформация исследователя за счёт осваивания культурного опыта, реализации самостоятельных усилий, проявления инициативности, активности, всего того, что указывает на позицию активного, создающего, формирующего новое знание и открытого новому исследовательскому мировоззрению и опыту.

Опираясь на исследования вышепредставленные научные позиции и принимая, что исследовательская позиция представляет собой системное образование, структура которого состоит из взаимовлияющих компонентов, представим в таблице 1 её/исследовательской позиции структуру.

Таблица 1

Структура исследовательской позиции личности

Компонент исследовательской позиции	Параметры компонента исследовательской позиции
Мотивационный	Познавательные мотивы и потребности исследовательской деятельности, желание и стремление к творческой самореализации
Когнитивный	Понятия, знаково-символьная система, открытость к научному познанию
Эмоционально-рефлексивный	Активно-побуждающие и оценочные переживания
Регулятивный	Соответствие ценностям личности развитие способностей, умений и навыков
Мировоззренческий	Убеждённость в значимости исследовательских усилий в преодолении трудностей
Поведенческий	Спокойное отношение к трудностям и нацеленность на их преодоление

Осмысливая сущность понятия «исследовательская позиция» с опорой на идеи личностно-ориентированного подхода сформулируем его авторское понимание, как *системное личностное образование, в котором ценности науки, научного познания и научного исследования образуют личностно значимую реальность и заключающееся в сформированном исследовательском отношении к объектам исследования за счет осваивания исследовательского культурного опыта, проявляющееся в исследовательской деятельности в виде реализации самостоятельных усилий, проявления инициативности, активности, всего того, что указывает на позицию активного, создающего, формирующего новое знание и открытого новому исследовательскому мировоззрению и опыту субъекта.*

Соотнесём структуру исследовательской позиции обучающегося и компоненты исследовательской культуры – аксиологический, гносеологический, праксеологический и рефлексивный и представим в таблице 2.

**Соотнесение структуры исследовательской позиции обучающегося
содержания компонентов исследовательской культуры**

Компонент исследовательской культуры	Компонент исследовательской позиции
Аксиологический	Мотивационный, мировоззренческий Познавательные мотивы и потребности исследовательской деятельности, желание и стремление к творческой самореализации Убежденность в значимости исследовательских усилий в преодолении трудностей
Гносеологический	Когнитивный Понятия, знаково-символьная система, открытость к научному познанию
Праксеологический	Поведенческий Спокойное отношение к трудностям и нацеленность на их преодоление
Рефлексивный	Эмоционально-рефлексивный, регулятивный Активно-побуждающие и оценочные переживания Соответствие ценностям личности развитие способностей, умений и навыков

Соотнесение структуры исследовательской позиции обучающегося содержания компонентов исследовательской культуры – аксиологического, гносеологического, праксеологического и рефлексивного демонстрирует перспективность формирования исследовательской позиции обучающегося в условиях реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.

Литература

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 7-44.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно- ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352с.
3. Здор Д.В. Структурно-содержательная взаимосвязь проблемы и цели прикладного педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3. С. 311-317.
4. Краевский В.В. Методологические характеристики научного исследования // Народное образование. 2010. № 5. С. 135-143.
5. Роберт И.В. Методология педагогического исследования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 3 (33). С. 85-97. DOI: 10/17238/issn1998-5320.2018.33.85.
6. Скотникова А.М. Исследовательская позиция личности: сущность, роль, строение, типы // Исследователь/Researcher. 2009. № 3-4.
7. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. – 2-е расширенное изд. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ, МЫШЛЕНИЯ И ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ТАКТИЛЬНЫЕ ИГРЫ

Чувылкина Ольга Владимировна

музыкальный руководитель, МБОУ «Айдарская СОШ им. Б. Г. Кандыбина»,
Россия, Белгородская область, с. Айдар

Зубова Наталья Николаевна

воспитатель, МБОУ «Айдарская СОШ им. Б. Г. Кандыбина»,
Россия, Белгородская область, с. Айдар

***Аннотация.** В статье рассматриваются тактильные игры и их влияние на мелкую моторику рук, внимания и мышления у детей дошкольного возраста. Описываются игры, направленные на развитие данных процессов.*

***Ключевые слова:** тактильные игры, мелкая моторика, пальцы рук, мячик.*

Одним из эффективных средств развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста, мышления и внимания можно назвать тактильные игры. Ребенка не нужно принуждать к игре, он сам включается в нее и с интересом выполняет игровые действия, в процессе чего и развивается мелкая моторика и познавательные процессы.

Тактильные игры – это игры, направленные на восприятие окружающего мира с помощью рецепторов кожи.

Приведем примеры игр, которые зарекомендовали себя в практической работе педагогов-психологов и учителей-логопедов наибольшую эффективность:

- «Тактильное лото». Перед ребенком выкладываются все составляющие игры и просят назвать каждый элемент. Затем кладут карточки с изображением элементов набора картинками вверх и просят найти к каждому пару. Другой вариант игры, попросить ребенка подумать, какой из предметов в наборе подходит к изображению. Показываем одну из деталей набора и просим назвать 2-3 ассоциации к нему. В зависимости от возраста можно попросить придумать историю из ассоциаций.

- «Волшебный мешочек». В непрозрачный мешочек сложить различные предметы и вытаскивая на ощупь необходимо назвать. Усложненный вариант игры. Попросить найти на ощупь предмет, который на ощупь похож на тот, что нарисован на картинке.

- «Игра-балансир». Игроки по очереди раскладывают все кружочки на балансир так, чтобы он не потерял равновесие, и конструкция не обрушилась. Класть кружочки можно друг на друга или в ряд. Если после хода игрока конструкция устояла – наступает очередь следующего, если обрушилась, то игрок проигрывает.

- «Поп-ит». Для данной игры понадобится бусины в количестве по 18 штук на каждого игрока, одного цвета каждому. Первый игрок нажимает льюбую кнопку на поле и вкладывает в получившуюся выемку фишку своего

цвета, затем ход переходит к другому игроку. В свой ход второй игрок также может нажать любую кнопку и разместить в ней фишку своего цвета. Игроки ходят по очереди до тех пор, пока кто-то из них не соберет 4 фишки в ряд своего цвета по вертикали, горизонтали или диагонали. Второй вариант игры. Первый игрок выбирает ряд и может нажать в нем от одной до трех кнопок, второй игрок также может выбрать любой ряд и любое количество кнопок от одного до трех, тот игрок, которому пришлось нажать последнюю кнопку на игровом поле, считается проигравшем. Третий вариант игры. Для игры необходима одна бусина. Положите на стол бусину, а сверху накройте ее так, чтобы ни один из игроков не видел, под какой именно ячейкой находится бусина. Задача игроков – делать ходы по очереди, нажимая на ячейки на основе. Тот, кто нажмет ячейку, под которой бусина, тот и проиграл. Можно подкладывать несколько бусин или делать несколько нажимов за один ход.

- «Пальчиковый зоопарк». Положите перед ребенком картонную дорожку, выберите персонажа и наденьте карточку с ним на пальчики. Обсуждаем с ребенком животное на карточке, где живет, чем питается, какие звуки издает. Теперь нужно прошагать пальчиками по дорожке. Раскладываем на дорожке препятствия: палочки, помпошки и камешки. На камешек можно наступить, палочку - перешагнуть, помпошку – толкнуть

- «Лапкой» зверушки. Второй вариант игры. Перед ребенком кладутся 2 дорожки и на каждую руку надевается по животному. Необходимо пройти дорожки обеими руками, стараясь, чтобы они двигались одновременно. Можно усложнить задание, добавив на дорожку препятствия, палочки, камешки, помпошки.

Таким образом, помимо стимуляции речевого развития, тактильные игры также помогают управлять ими, помогают наладить межполушарное взаимодействие, учат концентрации внимания, способствуют развитию мышления.

Литература

1. Федякова Е.В. Развитие мелкой моторики рук у детей раннего возраста посредством использования тактильных игр // Образовательный альманах. 2022. – № 2. URL: <https://s-ba.ru/conf-posts-2022-02/tpost/scvskuzby1-razvitiemelkoi-motoriki-ruk-u-detei-ran>.

Подписано в печать 02.02.2025. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 6,97. Тираж 500 экз. Заказ № 19
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, пр-т Б. Хмельницкого, 135, офис 40
ООО «АПНИ», 308023, г. Белгород, пр-кт Богдана Хмельницкого, 135